



**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

**Programa de Doutoramento em Ciências da Educação**

Tese de Doutoramento

**IMPORTUNUS: Estudos de caracterização do Assédio no Trabalho em Professores do Ensino Pré-escolar ao Ensino Superior**

António Fernando Saldanha Portelada

Orientador(es) | Adelinda Maria Araújo Candeias

Évora 2020

---

---

---

---



**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

**IMPORTUNUS: Estudos de caracterização do Assédio no Trabalho em Professores do Ensino Pré-escolar ao Ensino Superior**

António Fernando Saldanha Portelada

Orientador(es) | Adelinda Maria Araújo Candeias

Évora 2020

---

---

---

---



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | José Carlos Bravo Nico (Universidade de Évora)

Vogais | Adelinda Maria Araújo Candeias (Universidade de Évora) (Orientador)  
Cristina Maria Coimbra Vieira (Universidade de Coimbra)  
Feliciano Henriques Veiga (Universidade de Lisboa - Instituto de Educação)  
José Lopes Cortes Verdasca (Universidade de Évora)  
Maria Teresa Machado Vilaça (Universidade do Minho)

## **Resumo**

O assédio no trabalho é caracterizado pela repetição de condutas de agressão efetuadas por uma ou mais pessoas que se encontram numa situação de poder face à vítima. Este fenómeno encontra-se ainda pouco estudado nos profissionais de educação, neste sentido, considera-se pertinente o seu estudo, no sentido de identificar os efeitos nocivos no trabalhador a nível psicológico, psicossomático e comportamental, que afetam o desempenho profissional.

O presente estudo de investigação tem como objetivo avaliar e caracterizar este fenómeno na população de professores portugueses e as consequências que dele advém. O estudo foi realizado através de um questionário em formato digital composto por uma componente sociodemográfica e por quatro escalas: *Leymann Inventory of Psychological Terrorization* (LIPT-60), Questionário Vulnerabilidade ao *Stress* (QVS23), *Maslach Burnout Inventory* (MBI), e a Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP).

O questionário foi divulgado eletronicamente por todos os professores que exercem funções na docência do ensino pré-escolar ao ensino universitário a nível nacional. A amostra final obtida é composta por 2003 professores.

Nos resultados obtidos, foi observado que 22,5% da amostra reconheceu ser vítima de assédio no trabalho. As condutas de agressão mais verificadas caracterizam-se como bloqueios à comunicação, difamação e desprestígio laboral. No que concerne à relação do assédio trabalho com o *stress*, verificou-se que quanto menor a vulnerabilidade ao *stress* menor o assédio no trabalho. Ao nível do *burnout* laboral, verificou-se que os fatores exaustão e despersonalização são mais elevados nos professores com um índice mais alto de assédio. Relativamente ao bem-estar, observou-

se que a presença de assédio no trabalho afeta negativamente o bem-estar psicológico das vítimas.

O conhecimento deste fenómeno é fulcral, no sentido de evitar estas condutas nos professores, levando a que o local de trabalho seja um espaço caracterizado pelo respeito e colaboração.

Palavras chave: assédio no trabalho, *stress*, *burnout*, bem-estar psicológico, professores.

## **Abstract**

Harassment at work is characterized by the repetition of conduct of aggression by one or more persons in a situation of power towards the victim. This phenomenon is still poorly studied in education professionals, in this sense, its study is considered pertinent, in order to identify the harmful effects on the worker at the psychological, psychosomatic and behavioural level, which affect professional performance.

This research study aims to evaluate and characterize this phenomenon in the Portuguese teacher population and its consequences. The study was applied through a digital questionnaire consisting of a sociodemographic component and four scales: Leymann Inventory of Psychological Terrorization (LIPT-60), Questionário Vulnerabilidade ao Stress (QVS23), Maslach Burnout Inventory (MBI), and the scale of Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP).

The questionnaire was published electronically and made available to all teachers who work in schools from preschool to higher education. The final sample obtained consists of 2003 teachers.

In the results obtained, it was observed that 22.5% of the sample recognized being a victim of harassment at work. The most verified behaviours of aggression are characterized as communication blockage, defamation and being discredited at work.

Regarding the relationship between work harassment and stress, it was found that the lower the stress vulnerability, the lower the level of harassment at work. At burnout level, exhaustion and depersonalization factors were found to be higher in teachers with a higher rate of harassment. Regarding well-being, it was observed that



---

the presence of work harassment negatively affects the psychological well-being of victims.

Knowledge of this phenomenon is essential in order to prevent such conduct in teachers, promoting respect and collaboration in the workplace.

Keywords: harassment at work, stress, burnout, psychological well-being, teachers.

## **DEDICATÓRIA**

A todos aqueles que sofrem assédio no trabalho;

A todos os professores/as que participaram de uma maneira ou de outra neste estudo;

À Ana, à Laura e à Mafalda por todo o apoio e incentivo que me deram ao longo deste projeto e por serem o combustível que alimenta o meu coração...

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Doutor António Neto, coordenador do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade Évora e orientador deste projeto de doutoramento, pelo apoio, atenção e opiniões nos momentos em necessitei de ajuda em escolher o meu caminho de investigação. Mas mais especialmente pela forma de como me recebeu na Universidade de Évora, com simpatia e honestidade.

À minha orientadora Professora Doutora Adelinda Candeias, pela liberdade e autonomia que me concedeu na elaboração desta tese e pelo apoio, esclarecimento e dedicação em todos os momentos em que deparava com uma dúvida.

À Professora Doutora Marília Cid, por todo a ajuda que me deu ao longo deste projeto e pela rápida resposta às minhas solicitações.

A todos os professores que leccionaram este curso de doutoramento, pelos seus conselhos e opiniões que foram importantes para o desenvolvimento deste projeto.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia pelo apoio prestado através da atribuição de uma bolsa de estudo.

Ao Doutor José Pereira, pela sua explicação e orientação no tratamento estatístico.

Aos meus colegas de doutoramento por todo o respeito que me demonstraram e pela sua disponibilidade para conversar e partilhar.

À Ana, à Laura, à Mafalda e aos meus pais, pois sem eles este projeto nunca teria acontecido, e a vida não teria tanto sabor, alegria e propósito.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>I CAPÍTULO - ASSÉDIO NO LOCAL DE TRABALHO</b> .....	5
1.1. Assédio no Trabalho, Definição e Evolução Histórica.....	6
1.2. Fases do Assédio no Trabalho .....	14
1.3. Tipos de Assédio no Trabalho .....	17
1.4. Perfil dos Intervenientes no Assédio no Trabalho .....	19
1.4.1. O agressor.....	20
1.4.2. A vítima.....	23
1.4.3. O espetador.....	25
1.4.4. A organização.....	27
1.5. Causas do Assédio no trabalho .....	28
1.6. Consequências do Assédio no Trabalho .....	33
1.6.1. Consequências para a vítima.....	33
1.6.2. Consequências para o agressor .....	36
1.6.3. Consequências para o espetador .....	38
1.6.4. Consequências para a família e amigos .....	39
1.6.5. Consequências para a organização.....	40
1.7. Mecanismos de Prevenção e Ação Face ao Assédio no Trabalho.....	43
1.8. A Investigação Face ao Assédio nos Docentes.....	51
<b>II CAPÍTULO - <i>STRESS</i> NO LOCAL DE TRABALHO</b> .....	<b>55</b>
2.1. <i>Stress</i> , Definição e Evolução Histórica.....	56
2.1.1. O conceito de vulnerabilidade ao <i>stress</i> .....	58

2.2. Fases do <i>Stress</i> .....	59
2.3. Tipos de <i>Stress</i> .....	61
2.4. Causas do <i>Stress</i> Laboral .....	65
2.5. Consequências do <i>Stress</i> Laboral .....	69
2.5.1. Consequências para o indivíduo .....	70
2.5.2. Consequências para a organização.....	71
2.6. Mecanismos de Intervenção Face ao <i>Stress</i> .....	73
2.7. Investigação de <i>Stress</i> em Professores.....	76
<b>III CAPÍTULO - <i>BURNOUT</i> NO LOCAL DE TRABALHO.....</b>	<b>79</b>
3.1. Definição e Evolução Histórica do Conceito.....	80
3.2. Estágios de <i>Burnout</i> .....	81
3.3. Dimensões de <i>Burnout</i> .....	89
3.4. Causas do <i>Burnout</i> .....	91
3.5. Consequências do <i>Burnout</i> .....	94
3.5.1. Consequências para o indivíduo .....	94
3.5.2. Consequências para a organização.....	96
3.6. Intervenção Face ao <i>Burnout</i> .....	97
3.7. Investigação de <i>Burnout</i> em Professores .....	100
<b>IV CAPÍTULO - BEM-ESTAR PSICOLÓGICO NO TRABALHO .....</b>	<b>103</b>
4.1. Definição e Evolução Histórica do Conceito de Bem-Estar.....	104
4.2. O Bem-Estar e suas Abordagens Conceptuais.....	107
4.2.1. Bem-estar subjetivo.....	108
4.2.2. Bem-estar psicológico.....	109
4.3. Modelo de Bem-Estar Psicológico de Carol Ryff .....	112
4.4. Fatores do Bem-Estar no Local de Trabalho .....	115

4.4.1. Fatores individuais .....	116
4.4.2. Fatores relacionais.....	118
4.4.3. Fatores externos .....	120
4.4.4. Fatores sociodemográficos.....	121
4.5. Estudos sobre Bem-Estar Psicológico nos Professores .....	123
<b>V CAPÍTULO - ESTUDOS EMPÍRICOS.....</b>	<b>127</b>
5.1. Estudos Empiricos – Descrição Geral .....	128
5.2. Estudo 1 .....	132
5.3. Estudo 2 .....	146
5.4. Estudo 3 .....	170
5.5. Estudo 4 .....	199
5.6. Estudo 5 .....	221
5.7. Estudo 6 .....	228
5.8. Estudo 7 .....	243
5.9. Estudo 8 .....	257
<b>V CAPÍTULO - CONCLUSÕES.....</b>	<b>287</b>
6.1. Conclusão.....	288
6.2. Síntese dos Resultados.....	290
6.3 Contributos para a Investigação.....	299
6.4. Limitações ao Estudo.....	304
6.5. Sugestões para Novos Estudos .....	307
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>309</b>

## ÍNDICE TABELAS

Tabela 1 - <i>Intervenção de assédio a diferentes níveis</i> .....	49
Tabela 2 - <i>Comunicações em contexto científico e entrevistas na comunicação social</i> .....	131
Tabela 3 - <i>Lista de produtos que integram a tese</i> .....	291

## ÍNDICE FIGURAS

Figura 1 - <i>Questões sobre as causas do assédio no trabalho</i> . .....	25
Figura 2 - <i>Consequências do assédio no trabalho</i> .....	43
Figura 3 - <i>Curva de Yerkes-Dodson</i> .....	64
Figura 4 - <i>Causas do stress na organização</i> .....	67
Figura 5 - <i>Modelo de Bem-Estar</i> .....	106

# **I**NTRODUÇÃO

O presente estudo de investigação focalizou-se numa temática ainda pouco estudada a nível nacional, o assédio no trabalho. Este fenómeno é caracterizado pela repetição, de comportamentos/conduitas de agressão, durante um longo período, executadas por um superior, colega de trabalho ou subordinado de modo individual ou em grupo contra outros trabalhadores (João & Portelada, 2016).

O assédio no trabalho pode constituir um problema grave para as organizações devido às suas potenciais consequências a curto e a longo prazo, que podem ser devastadoras tanto a nível individual, organizacional, social e económico (Pinto, 2015).

A presente tese tem como objetivo principal, analisar e caraterizar a existência de assédio no trabalho em contexto educativo, mais particularmente, na classe de docentes do ensino pré-escolar ao ensino superior que exercem funções em Portugal.

Diversos estudos existentes a nível nacional abordam esta temática de uma forma mais centrada e com pouca caracterização em ambiente escolar (João, 2011; Almeida, 2012), com limitações ao nível de representatividade e abrangência.

Este estudo vem por este meio, responder a várias necessidades existentes ao nível de investigação do fenómeno de assédio no trabalho em contexto nacional. Inclusivamente, o presente estudo preenche essas necessidades de quatro formas. Em primeiro lugar, este estudo permite comparar a ocorrência de assédio entre vários níveis de ensino, algo não realizado até ao momento, o que possibilita a identificação da frequência deste fenómeno nos professores do pré-escolar ao ensino universitário. Em segundo lugar, permite avaliar o estado de saúde psicológico e físico das vítimas de assédio no trabalho, podendo desta forma avaliar

o seu impacto nos professores. Em terceiro lugar, este estudo é realizado a nível nacional e com uma taxa de resposta que pode ser considerada representativa da população de professores portugueses. Em quarto e último lugar, permite efetuar a comparação e a correlação entre o assédio no trabalho com outros fenómenos amplamente estudados, nomeadamente o *burnout*, o *stress* e o bem-estar psicológico.

O foco central deste estudo é, antes de mais, a avaliação da prevalência de assédio no trabalho e a sua caracterização na população de professores em Portugal. Inclusivamente, ao identificar o assédio, poder-se-á mais facilmente estabelecer mecanismos de ação no sentido de intervir e prevenir o mesmo fenómeno nas instituições de educação.

Esta tese estruturalmente cumpre uma lógica de organização que têm por base a redação, submissão e publicação de artigos e capítulos científicos previamente finalizados, integrando um total de 8 produtos de carácter científico com 4 artigos submetidos a revistas internacionais com revisão de pares, 2 capítulos submetidos e publicados em livros internacionais e nacionais e 2 artigos publicados em atas de encontros científicos, entre outras participações efetuadas em parceria dentro dos fenómenos em estudo.

A tese encontra-se organizada em 3 partes, compostas por 6 capítulos:

1- A primeira parte, na qual se inserem 4 capítulos, apresenta as bases e o enquadramento teórico dos fenómenos em estudo.

2- A segunda parte, na qual se insere o capítulo 5, é composta pelos trabalhos de investigação previamente finalizados e submetidos em revistas e livros científicos.

3- A terceira parte é composta pelo capítulo 6, no qual são apresentadas as conclusões da tese, tendo em consideração os objetivos delineados no projeto de investigação, bem como uma reflexão sobre as limitações e contributos da mesma na área da investigação.

Na primeira parte desta tese, é efetuada a apresentação das várias temáticas em estudo. O primeiro capítulo foca-se na definição conceptual de assédio no trabalho e suas características, fases, tipos, perfil dos intervenientes, causas, consequências, formas de prevenção e estudos existentes na área da docência. No segundo e terceiro capítulos, são abordadas as temáticas do *stress* e do *burnout* respetivamente, com um desenvolvimento semelhante ao capítulo anterior, terminando com a descrição da investigação existente na área da docência. Finalmente, o quarto capítulo debruça-se sobre a questão do bem-estar, no qual é efetuada a apresentação da definição conceptual de bem-estar e a sua evolução histórica, as abordagens conceptuais, o modelo de bem-estar seguido no estudo, os fatores do bem-estar no local de trabalho, terminando com a investigação existente na área da docência.

A segunda parte desta tese, é preenchida pelo capítulo 5, no qual foram inseridos os estudos empíricos realizados.

As conclusões são apresentadas no último capítulo, que é composto por um conjunto de reflexões sobre os resultados e contribuições dos estudos efetuados. Nesse mesmo capítulo, serão também abordadas as limitações da presente investigação e recomendações para futuras investigações nos professores.

# I

## CAPÍTULO

ASSÉDIO NO LOCAL DE TRABALHO

## 1.1. ASSÉDIO NO TRABALHO, DEFINIÇÃO E EVOLUÇÃO HISTÓRICA

O assédio no trabalho surge na nossa sociedade como um produto do contexto laboral e do seu processo organizacional, tal como das relações interpessoais que são estabelecidas ao nível do local trabalho (Cox & Goodman, 2005). Nos últimos anos, na perspetiva de Celep e Eminoglu (2012) e Roque (2014), os funcionários das organizações têm sido submetidos a uma quantidade excessiva de pressão psicológica, para além do *stress* que já possuem.

O termo utilizado para identificar este fenómeno, foi ao longo do tempo, alvo de discussão entre os especialistas que o estudaram, e encontra-se relacionado com a cultura no qual os investigadores estavam inseridos (Campos, Serafim, Custódio, Silva, & Cruz, 2012; Rehman, Javed, Khan, Nawaz, & Hyder, 2015; Dompierre, Laliberte, Girard, & Gignac, 2008; João, 2011). O termo “assédio no trabalho” tem sido descrito como um conceito global que incorpora assédio, intimidação e comportamentos agressivos, ou por vezes, violentos. Vários termos foram usados pelos pesquisadores para descrever o mesmo fenómeno básico. A nível geográfico, o termo “bullying” tem sido usado predominantemente por pesquisadores no Reino Unido e Irlanda, Austrália e Norte da Europa, enquanto pesquisadores alemães usaram tipicamente o termo “mobbing” (Daniel, 2009).

O termo alemão “mobbing” que define essa pressão psicológica, provém da expressão inglesa “mob”, que significa assediar, atacar e intimidar (Druzhilov, 2012). De acordo, com o investigador alemão Leyman (1996) existe uma diferença entre os termos *bullying* e *mobbing*. De acordo com o mesmo autor, o termo “*mobbing*” deve ser usado para expressar comportamentos que recorrem mais a atos sistemáticos, dissimulados e deliberados de violência psicológica que ocorrem no

local de trabalho, estes atos raramente incluem violência física. Por outro lado, o termo “bullying” deve ser usado para expressar comportamentos que recorrem mais frequentemente à violência física e que ocorrem mais entre crianças e adolescentes (Leyman, 1996; Gulcan, 2015). Na América do Norte, a questão tem sido estudada sob um número de diferentes nomes evidenciando alguma fragmentação (Daniel, 2009).

Este fenómeno foi tema de estudo de vários autores ao longo dos tempos, tendo cada um abordado esta problemática de diversos modos. Um dos primeiros investigadores que estudou este fenómeno foi Brodsky (1976) que intitulava o mesmo como “*workplace harassment*”, de seguida Leymann (1990, 1996) como “*mobbing*”, ou “*psychological terror*”, Bassman (1992) “*work abuse*”, Einarsen e Skogstad (1996) como “*intimidation*”, “*hazing*” ou “*bullying*”, Keashly (1998) “*emotional abuse*”, Hirigoyen (1999) “*moral harassment*”, Hoel, Cooper, e Faragher (2001) “*bullying*”, Dompierre et al. (2008) “*violence in the workplace*”, e mais recentemente como “*adult bullying*” (Piortroski & King, 2016) e “*moral harassment*” (Guimarães, Cançado, & Lima, 2016). Em Portugal, os conceitos mais utilizados pelos investigadores são “assédio moral” (Verdasca, 2010; Almeida, 2012) e “*mobbing*” (João, 2011). No entanto, recentemente, foi discutida e aprovada na Assembleia da República a Lei 73/2017 que veio reforçar o quadro legislativo para a prevenção da prática de assédio no trabalho, onde o fenómeno é intitulado de assédio no trabalho (Lei 73/2017 de 16 de agosto da Assembleia da República, 2017). Deste modo, devido à diversidade de conceitos decidiu-se utilizar o conceito da legislação portuguesa, ou seja, assédio no trabalho.

A nível histórico, de acordo com Caran, Secco, Barbosa, e Robazzi (2010), este fenómeno é tão antigo como a própria atividade laboral. O primeiro conceito a ser abordado num estudo foi “*mobbing*”, pelo cientista austríaco Konrad Lorenz na década de 1960, que pesquisou o comportamento usado pelos animais para atacar um animal estranho ou um rival da caça (Lorenz, 1966, Davenport, Schwartz, & Elliot, 2003; Druzhilov, 2012; Gulcan, 2015). Lorenz atribui ao *mobbing* o significado de um ataque de pequenos animais juntos contra um animal maior com a finalidade de o eliminar (Lorenz, 1966; Leymann, 1996; Gulcan, 2015).

Uma das primeiras definições de assédio no trabalho foi elaborada pelo Dr. Carroll Brodsky, um psiquiatra americano, que definiu o assédio no local de trabalho como, “... repetidas e persistentes tentativas de uma pessoa de atormentar, desgastar, frustrar ou obter uma reação de outra pessoa. É o tratamento que persistentemente provoca, pressiona, assusta, intimida ou desconforta a outra pessoa” (Brodsky, 1976, p.2).

A nível sociológico, o termo foi usado pela primeira vez por Leymann (1996), que definiu o *mobbing* como "terror psicológico", retratando-o como um tratamento hostil e antiético regularmente repetido por uma ou várias pessoas, contra outra. Na sociedade, o assédio no trabalho é baseado na oposição entre "nossos" e "outros" na luta por vários tipos de recursos (Druzhilov, 2012).

Relativamente à definição deste fenómeno, também existe muitas versões. Há uma variação considerável na definição de assédio no trabalho, sobre se deve ocorrer durante um período de tempo relativamente longo, quais os comportamentos exatos que constituem o assédio no trabalho, até que ponto um desequilíbrio de poder deve existir entre o agressores e as vítimas, se os seus efeitos

podem ser levados em conta, se a agressão deve ser intencional ou específica a uma pessoa ou grupo de pessoas, e até que ponto a organização ou o agressor deve ser responsabilizado (Cox & Goodman, 2005).

De acordo com Leymann (1993, 1996), o assédio no trabalho (*mobbing*) é aplicado por uma ou mais pessoas contra outra pessoa (vítima), usando comunicação sistematicamente hostil e desagradável. A pessoa que se encontra visada é isolada e é submetida a comportamentos contínuos de violência psicológica sem ter a possibilidade de se defender. Esta duração é geralmente aceite como sendo realizada com uma frequência de uma vez por semana e com duração de mais de 6 meses. O assédio no trabalho é excluir uma pessoa do meio social, tratando-a de modo agressivo, intimidador, hostil e desprestigiando-a através da atribuição de tarefas abaixo da sua posição e capacidade no local de trabalho (Gulcan, 2015).

Na perspectiva de Einarsen (1999), o mesmo fenómeno é definido como um conjunto de condutas de assédio repetidas que são direcionadas a um ou mais trabalhadores, sendo estes atos de violência. indesejados pela vítima. Estas condutas podem ser realizadas de forma deliberada ou inconscientemente, causando humilhação, ofensa e sofrimento. Neste sentido, a vivência repetida de assédio, pode interferir no desempenho laboral e/ou causar um ambiente de trabalho desagradável.

Salientado a intencionalidade do assédio, Rivera (2005) define o assédio no trabalho como um processo contínuo no qual uma pessoa inflige danos psicológicos a outra. Caracterizando este processo como intencional, persistente e deliberado, através de atitudes, comentários e manipulações ambientais e psicossociais.

O *Workplace Bullying Institute*, de acordo com Daniel (2009) definiu o fenómeno do assédio no trabalho como: algo repetido, com condutas de agressão efetuadas sobre uma ou mais pessoas (vítimas) por um ou mais agressores, que utilizam as seguintes formas de agressão: abuso verbal, condutas e comportamentos ofensivos (incluindo não verbais) com carácter ameaçador, humilhantes e intimidantes, que de certo modo, interferem na execução do trabalho, ou que impedem a realização do mesmo (sabotagem).

De acordo com os estudos de Celik e Peker (2010) e Erturk (2013), os professores são expostos principalmente a comportamentos de bloqueio à comunicação, críticas injustas e bloqueio ao progresso. As condutas mais comuns são aquelas que são difíceis de provar e que geralmente não são expostas a sanções formais, tais como, a interrupção da comunicação, a vigilância excessiva, o ignorar sugestões e ideias e a desvalorização injusta do trabalho (Russo & Popovic, 2016). Outros estudos realizados a nível educativo, corroboram que as condutas mais comuns são aquelas que são difíceis de provar, tais como, críticas injustas, ignorância, rumores, abuso pessoal e isolamento por parte de administradores escolares e colegas (Dick & Wagner, 2001; Waggoner, 2003; Hoel, Faragher, & Cooper, 2004).

Bartlett e Bartlett (2011) acrescentam que o assédio no trabalho é um ato repetitivo e duradouro que envolve um desequilíbrio de poder entre a vítima e o agressor e inclui como elemento a subjetividade da vítima, tendo em consideração a forma como as mesmas vivenciam o comportamento e o seu efeito.

Enquanto para Zabrodska e Kveton (2013), o assédio no trabalho é como uma situação em que um ou vários indivíduos persistentemente, durante um período,

percebem-se como recetores de ações negativas de uma ou várias pessoas, numa situação em que o alvo do assédio tem dificuldade em defender-se contra essas mesmas ações. Deste modo, para o mesmo investigador, um incidente isolado não pode ser considerado como assédio no trabalho.

O conceito e definição de assédio no trabalho encaminha-nos para várias definições provenientes de vários autores. Analisando as várias definições existentes na literatura, poder-se-á dizer que não existe uma definição geral, mas encontramos vários componentes comuns: O assédio no trabalho é definido como regular, a longo prazo (pelo menos uma vez por semana durante pelo menos seis meses) (Leymann, 1993; Leymann, 1996; Hanfling, Einarsen, & Cooper, 2002); comportamento repetitivo e persistente (Brodsky, 1973; Leymann, 1993; Leymann, 1996; Einarsen, 1999; Daniel, 2009; Namie & Lutgen-Sandvik, 2010; Bartlett & Bartlett, 2011; Zabrodska & Kveton, 2013), que é caracterizado por uma diferença de poder entre o agressor e a vítima (com este componente sendo integral para a definição deste fenómeno) (Einarsen, Hoel, Zapf, & Cooper, 2011; Bartlett & Bartlett, 2011) onde a vítima se sente incapaz de prevenir / interromper o abuso (Leymann, 1993; Leymann, 1996; Lutgen-Sandvik, Tracy, & Alberts, 2007; Zabrodska & Kveton, 2013); no qual a experiência depende da perceção subjetiva da vítima (Hoel & Cooper, 2001; Quine, 2001; Bartlett & Bartlett, 2011; Zabrodska & Kveton, 2013); e onde o assédio no trabalho se mostra excepcionalmente prejudicial e ligado a danos relacionados com a saúde física, psicológica, profissional, com o declínio nas relações pessoais estabelecidas fora do contexto laboral e com o risco económico (Einarsen, 1999; Daniel, 2009; Namie & Namie, 2009; Namie & Lutgen-Sandvik, 2010).

Para além destas características comuns, outras surgem de modo singular. Em contraste com muitas definições de assédio no local de trabalho como um ato intencional por parte do agressor, Einarsen (1999) argumenta que as condutas de assédio podem ser realizadas de forma deliberada ou inconscientemente para com a vítima.

As características mais relevantes são a frequência e a duração do assédio (6 meses), sendo que um incidente isolado não é considerado assédio no trabalho, mas sim conflito (Leymann, 1993; Leymann, 1996; Hanfling et al, 2002; Hauge, 2010, Zabrodska & Kveton, 2013). No entanto, os autores Rivera e Abuín (2003) consideram que o critério da duração pode não ser obrigatório para ocorrência do mesmo fenómeno, tal como outros autores salientaram, a experiência depende da perceção subjetiva da vítima. Deste modo, Riviera e Abuín (2003) referem que um só incidente de curta duração pode ter um efeito devastador na vítima, dependendo do modo como esta percebe a situação.

Ainda de acordo com López Cabarcos e Vázquez Rodríguez (2003), uma situação de assédio no trabalho não é definida pela repetição de um comportamento, ou pela incapacidade da vítima para se defender, ou pela frequência com que este acto é realizado, mas sim pela maneira na qual o comportamento negativo é efetuado.

No entanto, apesar de identificarmos vários critérios (uns comuns, outros singulares) que definem o assédio no trabalho, é raro encontrar uma definição que inclua os aspetos legais destas condutas. Com este propósito Carbo e Hughes (2010) reconheceram o assédio no trabalho como uma questão legal, apresentando-o como um abuso indesejado de poder, que tem como objetivo ou intencionalidade,

controlar ou retirar a alguém os seus direitos laborais, autoestima, dignidade, poder da palavra, e/ou outros direitos humanos.

O assédio no trabalho em Portugal também foi recentemente reconhecido como uma questão legal, apresentando uma definição do fenómeno no artigo 29.º do Código do Trabalho, introduzido pela Lei n.º 7/2009, de 12 de Fevereiro, onde caracteriza o mesmo como:

comportamento indesejado, nomeadamente o baseado em factor de discriminação, praticado aquando do acesso ao emprego ou no próprio emprego, trabalho ou formação profissional, com o objectivo ou o efeito de perturbar ou constranger a pessoa, afectar a sua dignidade, ou de lhe criar um ambiente intimidativo, hostil, degradante, humilhante ou desestabilizador. (pp. 934)

Como pudemos observar, existem muitas definições de assédio no trabalho. Os principais aspetos incluem a sua duração e frequência, efeitos subjetivos, intencionalidade e diferenças de poder (Tengilimioğlu & Akdemir, 2009). De modo sucinto, e de acordo com Gulcan (2015) para identificar uma situação de assédio no trabalho, têm de se verificar as seguintes condições:

1. Acontece no local de trabalho;
2. É aplicado por uma ou mais pessoas;
3. É efetuado contra uma ou mais pessoas;
4. É realizado sistematicamente;
5. É executado com uma abordagem hostil e sem moral;
6. É realizado com uma frequência contínua;
7. Pode ter várias razões;

8. Tem o objetivo de eliminar uma pessoa;
9. Manifestação de ofensa psicológica contra a autoconfiança da pessoa e até mesmo comportamentos ofensivos físicos.

## **1.2. FASES DO ASSÉDIO NO TRABALHO**

Apesar, de em muitos estudos, o assédio no trabalho ser identificado como um fenómeno, em vários estudos empíricos, consideraram-no não como um fenómeno, mas sim como um processo de evolução gradual (Leymann, 1990; Einarsen, 2000; Zapf & Gross, 2001).

Durante as fases iniciais do processo de assédio no trabalho, as vítimas são tipicamente submetidas a um comportamento agressivo que é difícil de definir devido à sua natureza indireta e discreta. Mais tarde, surgem atos agressivos mais diretos (Einarsen et al., 2011). As vítimas são claramente isoladas e evitadas, humilhadas publicamente por excesso de críticas, ou ridicularizadas. Num estágio final, o agressor passa a usar meios físicos e psicológicos de violência para “eliminar” a sua vítima (Daniel, 2009; Einarsen et al., 2011).

Podemos constatar que o assédio no trabalho é um processo progressivo que levanta muitas problemáticas para as suas vítimas, inicia-se de forma insidiosa, mostra uma progressão inevitável e torna-se irreversível no final (Oztruk, Sokmen, Yilmaz, & Cilingir, 2008). Neste sentido, Leymann (1996) dividiu o processo de “psico-violência” em cinco etapas intitulado como o modelo Leymann (Tinaz, 2011; Gulsen & Kilic, 2013).

- Etapa I (Conflito). Esta etapa inicia com um conflito, que é pontual e ainda não pode ser definido como assédio no trabalho, mas pode vir a transformar-se numa situação de assédio. Esta etapa pode também ser nomeada como etapa de preparação.
- Etapa II (Ataque). Inicia com comportamentos agressivos e com ataques psicológicos que indicam que o assédio no trabalho foi desencadeado.
- Etapa III (Intervenção da Administração). Se não existir intervenção dos gestores na fase anterior, os mesmos podem não compreender bem a situação desencadeada, e podem vir a envolver-se no assédio com falta de conhecimento, identificando a vítima como culpada.
- Etapa IV (Rotulação). Nesta etapa, as vítimas de assédio no trabalho são rotuladas como sendo difíceis, antiéticas ou emocionalmente doentes. A falta de compreensão por parte da administração e/ou outros profissionais acelera o processo. No final, as vítimas são demitidas ou obrigadas a se demitir, ou podem simplesmente desistir e deixar a organização.
- Etapa V (Despedimento). As vítimas são levadas a uma situação onde a tensão e o transtorno emocional aumentam por falta de apoio e compreensão. Nesta etapa, as vítimas são forçadas a demitir-se ou são demitidas. Depois do despedimento, as vítimas muitas vezes, acabam por sofrer de distúrbios psicossomáticos e ansiedade, que podem agravar-se com o tempo. O trauma desse evento pode, além disso, desencadear um transtorno de *stress* pós-traumático (TSPT) (Davenport et al., 2003; Daniel, 2009; Karatuna & Tinaz, 2010; Tinaz, 2011).

Interligando com as etapas do modelo anterior, Leymann (1990) e Einarsen (1999) identificaram quatro fases do processo de desenvolvimento de assédio no trabalho, sendo a primeira, a dos comportamentos agressivos, seguida da fase do assédio no trabalho que leva ao aparecimento da estigmatização e por fim, a do trauma severo.

Na primeira fase, surgem os comportamentos negativos que podem ser caracterizados como agressão indireta. Estes comportamentos podem ser dissimulados, subtis e por vezes de difícil reconhecimento para as suas vítimas (Leymann, 1996). É nesta fase que um conflito ou disputa pode, ou não, evoluir para uma situação de assédio no trabalho (Leymann, 1996).

Se na fase anterior se der início a uma situação de assédio no trabalho, os comportamentos negativos começam a ser mais diretos, levando deste modo, à segunda fase do assédio. Nesta fase, surgem comportamentos com a finalidade de humilhar, ridicularizar e isolar a vítima ou vítimas (Leymann, 1996). Estas condutas agressivas desenvolvem nas vítimas um sentimento de estigmatização que leva a um aumento da dificuldade em defenderem-se (Einarsen, 1999).

Na terceira etapa, a da estigmatização, as vítimas podem começar a sofrer sintomas de *stress*. A vítima começa por retrain-se, apresenta dificuldade em comunicar o que leva ao isolamento, mau humor e falta de cooperação e diminuição do espírito de equipa (Field, 1996). Nesta fase, para muitas vítimas a única forma lidar com a situação e de poderem restabelecer-se, é ausentarem-se do local de trabalho por motivos de doença (Einarsen, 1999; Zapf & Gross, 2001).

É neste momento que se dá início à quarta e última fase, denominada de trauma severo, que se encontra ligada ao quinto estágio de Leymann (1996), a

expulsão. Nesta etapa, usualmente, o trabalhador é colocado sem função ou com um trabalho abaixo das suas capacidades. O trabalhador é desta forma, convidado a demitir-se e a abandonar o local de trabalho. Muitos decidem sair voluntariamente (Leymann, 1990).

Em suma, e de acordo com esse processo, o assédio no trabalho tende a começar com uma situação que envolve comportamentos bastante subtis, mas agressivos, que são dirigidos contra uma ou mais pessoas. Porém, quando o alvo (vítima) começa a sentir os efeitos do assédio no trabalho e não consegue lidar com este apresentando dificuldades em defender-se; o agressor aproveita a sua posição de poder para intensificar a agressão, de modo a garantir que a vítima seja vista como o problema, pela organização e pelos pares. Como resultado, a vítima é afetada tanto ao nível da saúde mental, como física, podendo estas consequências, muitas vezes, atingirem um grau muito severo (Daniel, 2009).

### **1.3. TIPOS DE ASSÉDIO NO TRABALHO**

O processo de assédio no trabalho pode ser desencadeado por qualquer pessoa que faz uso de várias formas de agressão para atingir o seu objetivo. As pessoas podem ser assediadas por colegas, supervisores ou por subordinados no local de trabalho. Embora na literatura se encontre mais documentada a relação entre inferiores e os superiores hierárquicos, o assédio no trabalho pode ocorrer entre os colegas e profissionais com o mesmo nível hierárquico no local de trabalho (Gökçe, 2012). Também, Duffy e Sperry (2012) salientam que o assédio no trabalho é um conjunto de comportamentos interpessoais abusivos que envolvem tanto os

grupos de trabalho como a organização, e pode ocorrer em qualquer direção, dentro da hierarquia laboral e em qualquer conjunto de relações laborais.

Este processo pode ocorrer de diversos modos, ou seja, existem vários tipos de assédio no trabalho. O tipo ou classificação depende dos indivíduos que participam nele e dos seus níveis hierárquicos. Os autores Rojas (2005) e Moreno (2012) apresentam dois tipos de assédio no trabalho. O assédio vertical ou *bossing* (Druzhilov, 2012) quando o agressor é de nível superior e o assédio horizontal quando o agressor está no mesmo nível hierárquico da vítima e ambos respondem a um superior.

No assédio vertical, Kolodei (2007) e Druzhilov (2012) salientam que usualmente existe por parte das chefias a criação de um grupo com outros membros da organização, que se unem para exercer pressão psicológica sobre o trabalhador. Os mesmos autores, referem que a pressão psicológica por parte do chefe do departamento contra um trabalhador pode servir como um mecanismo desencadeador do assédio horizontal entre os trabalhadores, sendo que neste caso, a responsabilidade incide sobre as chefias.

Indo ao encontro da tipologia anterior, Mimaroglu e Özgen (2009) e Gulcan (2015), referem que o assédio vertical não é apenas o assédio dirigido pela gerência superior para os níveis mais baixos. Pode ser bidirecional, o que significa que o assédio no trabalho pode ocorrer de cima para baixo e de baixo para cima dentro de uma organização, tendo em consideração a hierarquia existente na instituição. Desta forma, o assédio vertical também pode partir dos funcionários contra os seus supervisores. No entanto, de acordo com Tinaz (2011) e Sariçam (2016) este tipo de assédio vertical que é composto de intimidação e assédio dirigidos a um superior

tende a ser raro dentro da organização. Rezende (2006) e Paixão, Melo, Souza-Silva, e Cerquinho (2013) nos seus estudos assumiram que o assédio efetuado por um subordinado sobre um superior tem que ser classificado como uma tipologia diferente e o denominaram de assédio vertical ascendente.

Por outro lado, Hirigoyen (2017) identificou uma quarta tipologia. A autora divide o assédio no trabalho em quatro classificações diferentes: horizontal, vertical ascendente, vertical descendente e misto. Esta nova tipologia assédio misto, é caracterizada pela presença de assédio horizontal duradouro que, depois de certo tempo, em virtude da falta apoio e silêncio da chefia, pode passar a ser vertical descendente (Nascimento, 2003; Caran et al., 2010; Hirigoyen, 2017)

#### **1.4. PERFIL DOS INTERVENIENTES NO ASSÉDIO NO TRABALHO**

As características dos intervenientes do processo de assédio no trabalho e a sua posição hierárquica permitem classificar o tipo de assédio existente dentro da organização. Mas de acordo com Duffy e Sperry (2012), para além dos intervenientes já conhecidos, o assédio no trabalho também pode incluir outras pessoas, tais como, os estudantes e os seus familiares. Tanto podem ser intervenientes no assédio no trabalho, agredindo um trabalhador da organização, como podem intervir devido às consequências do assédio no trabalhador, resultantes da forma como este desempenha as suas funções ou partilha as situações de assédio (Daniel, 2009; Duffy & Sperry, 2012).

#### **1.4.1. O agressor**

O fenómeno de assédio no trabalho é um ataque que visa destruir a autoestima e a autoconfiança de uma pessoa. De acordo com Demir (2009), aqueles que fazem uso deste comportamento têm como intuito tornar as suas vítimas dependentes delas próprias, ou seja, de acordo com o mesmo autor, a vítima fica dependente do agressor sem questionar a sua autoridade, as suas ideias e posições. Relativamente ao agressor, Tutar (2004) afirma que estes podem agir desta maneira devido a transtornos obsessivo-compulsivos, não tendo a capacidade para processar os seus pensamentos negativos.

Segundo Karatuna e Tinaz (2010) existem características comuns que podem ser observadas no praticante de violência psicológica. As pessoas predispostas para este comportamento são geralmente pessoas que gostam de fazer mal, desapontadas, sádicas, megalomaníacas, agressivas, críticas, egoístas, incapazes de decidir e ouvir, pensam que não são bem-sucedidas, arrogantes e que não se querem comprometer nem dialogar (Karatuna & Tinaz, 2010). Para além de todas estas características negativas, são pessoas que gostam de situações e comportamentos agressivos, não sentem culpa e colocam a culpa nos outros (Gün, 2009; Tinaz, 2011).

O assédio no trabalho ocorre, segundo Tinaz (2011) quando o agressor ou grupo de agressores maltratam o trabalhador que faz as suas funções de uma forma mais eficiente. Deste modo, iniciam este tipo de comportamento negativo de forma a destabilizar a sua vida profissional. Inclusivamente, Tinaz (2011) enumera vários comportamentos do agressor: 1. Guardar rancor face ao outro; 2. Comportamento impiedoso e tirano; 3. Comportamento ameaçador intencional; 4. Comportamentos

de humilhação; 5. Comportamentos perturbadores; 6. Dar ordens de forma agressiva; 7. Persistir na sua maneira de pensar; 8. Recusar-se a dar autoridade devido à desconfiança; 9. Crítica continuada aos outros; 10. Perturbar com perguntas desnecessárias.

Quando o assédio é do tipo vertical, é também nomeado por alguns autores como *bossing* (Druzhilov, 2012; Droppa, Birknerová, Frankovsky, & Križo, 2018). Segundo Leyman os sinais típicos de *bossing* incluem: 1. Manipulação agressiva, comunicação hostil e antiética; 2. Ataques contínuos e de longo prazo visando um determinado indivíduo; 3. Regularidade, repetibilidade, sistematismo de ataques às suas vítimas; 4. As ameaças são indiretas e ocultas, por isso é difícil reconhecer quando se está a ser atacado. 5. Subtileza, excitação, pressão ativa e apoiada. 6. Desespero, indignidade e desumanidade. 7. Presença contínua de hostilidade e agressão (Madzik, Pitekova, & Daňkova, 2015).

Complementando o que foi apresentado anteriormente, Çobanoğlu (2005) afirma que os agressores são frágeis e invejosos, temem continuamente em perder as suas posições hierárquicas e agem por motivação pessoal. De acordo com Leyman (1996), estes agem de forma a compensar as suas deficiências. Afirma-se que estes indivíduos não são capazes de valorizar a vida e reconhecer a importância e a necessidade das diferenças, apenas existe a desonestidade e a importância de se autopromoverem (Ocak, 2008). No mesmo sentido, e salientando o assédio vertical, Yavuz (2007) afirma que as pessoas com cargos de gestão, são pessoas sem emoção e sem alma, o que os torna praticantes mais frequentes de assédio no trabalho. Tinaz (2011) simplesmente afirma que estes comportamentos de opressão

de subordinados resultam de um complexo de inferioridade e de tentarem ser valorizados pelos seus próprios superiores.

O papel do agressor nesta relação pode ser desempenhado por qualquer um, mas para isso essa pessoa tem de possuir uma personalidade adequada à prática de violência psicológica (Peker, Inandi, & Giliç, 2018).

De uma forma mais caricata Guedes (2008) apresenta no seu estudo alguns dos perfis mais comuns dos agressores:

- O instigador: o perverso clássico do assédio no trabalho, aterroriza a vítima, divertindo-se com novas estratégias, com o intuito de a destruir.
- O casual: surge a partir de um conflito sem sentido, fruto do cansaço, do *stress*, do nervosismo relacionado com o trabalho. Presume-se inocente, mas escolhe continuar com o conflito.
- O colérico: não tem tolerância com ninguém e descarrega o seu mau humor com os outros.
- O megalómano: possui uma ideia errada de si mesmo. Imagina-se importante, único e poderoso. O ponto chave deste perfil é a ausência de consciência do seu próprio valor.
- O frustrado: possui inveja e ciúme extremo dos outros e visualiza-os como seus inimigos porque não sofrem dos seus problemas ou possuem outra maneira de lidar com esses mesmos problemas.
- O crítico: aquele que abusa da crítica, mas que não apresenta nenhuma solução e rejeita qualquer solução proposta por outros.
- O sádico: sente prazer em ferir moralmente os outros, o que o estimula a exercer uma pressão contínua sobre a vítima.

- O bajulador: ambicioso e comporta-se como um tirano perante dos seus colegas, mas como um escravo perante os seus superiores.
- O tirano: é um ditador que sente prazer em rebaixar, humilhar e escravizar a vítima. A sua falta de autoconfiança dá origem à forma como trata os outros.
- O aterrorizado: é extremamente competitivo. Entra em pânico ao pensar que alguém pode ser melhor que ele, e substituí-lo, ou roubar-lhe o cargo.
- O invejoso: possui uma inveja crónica e não aceita que alguém seja melhor ou, mais afortunado do que ele, se for o caso, possui tendência para o destruir;
- O carreirista: procura todo o tipo de formas para progredir na carreira sem quaisquer escrúpulos em prejudicar os outros;
- O pusilânime: surge numa situação de assédio como o cúmplice do agressor. Tem muito medo em agir de modo correto, portanto, prefere ajudar o verdadeiro agressor.

#### **1.4.2. A vítima**

Qualquer pessoa pode ser visada como vítima de assédio no trabalho, independentemente da sua idade, sexo, classe social, nível académico ou estado civil. Inclusivamente, tal como Tinaz (2011) expõem, a vítima é quem se sente vítima. No entanto, no estudo de Ertuk (2013), o sexo feminino tem mais consciencialização de vitimização relativamente ao masculino.

Na perspetiva de Hirigoyen (2002) não existe um perfil pré-definido de vítima de assédio no trabalho. No entanto, algumas características pessoais podem

facilitar o seu desenvolvimento. As vítimas geralmente são pessoas atípicas, e demasiado competentes, pessoas que não mudam facilmente, não possuem uma boa rede de amigos, com um bom salário, que se encontram num estado de fraqueza momentânea, com falta de autoestima e autoconfiança e aquelas que procuram desesperadamente por reconhecimento na sua vida profissional (Hirigoyen 2002; Almeida, 2012).

As vítimas de violência psicológica, para Leymann, são geralmente pessoas jovens e fracas, com uma tendência para a depressão, sensibilidade, cautela, ansiedade, facilidade de manipulação, e baixa autoestima (Yaman, 2009; Gulsen & Kilic, 2013). Numa perspetiva mais positiva, relativamente as características pessoais, as vítimas são indivíduos muito dedicados ao seu trabalho, responsáveis, perfeccionistas, com um alto nível de competência e de capacidade (Alkimin, 2013; Almeida, 2012). São também introvertidas, honestas e humildes (Kirel, 2008; Einarsen et al., 2011; Gulsen & Kilic, 2013). Num contexto laboral, para alguém com estas características existe uma maior probabilidade de aparecimento de sentimentos de inveja e rivalidade, por parte de um colega ou superior que fará tudo o que conseguir para o destruir profissionalmente (Almeida, 2012; Alkimin, 2013; Einarsen et al., 2011)

Numa sùmula de razões e características do porquê de alguém ser vítima de assédio, Duffy e Sperry (2014) apresentaram várias perguntas que alguém faz a si mesmo, quando se encontra numa situação de assédio no trabalho (figura 1).



quem apoia a vítima. O estudo identificou que nas situações de assédio, existe um apoio útil por parte das testemunhas em 36% dos casos, baixo ou esporádico apoio em 46% dos casos, e em 12% dos casos as testemunhas não fazem nada. A razão mais apontada para a falta de apoio foi a ignorância face à situação de assédio (14%), ou seja, existe uma dificuldade em identificar uma situação de assédio.

Continuadamente, de acordo com inquérito do *Labor Day do Workplace Bullying Institute*, Namie (2008) face ao comportamento dos espetadores, em 46% das situações de assédio, os colegas de trabalho abandonaram quem estava a ser intimidado, 15% dos colegas de trabalho apoiaram o agressor e agiram com agressividade face à vítima, em 16% dos casos não fizeram nada. O apoio da vítima por parte de um grupo de colegas apenas ocorreu em menos de 1%, a razão para a falta de apoio neste estudo com 55% das respostas foi o medo face ao agressor.

A maioria dos trabalhadores concluiu que desafiar o sistema pode trazer riscos significativos para si próprio. Como resultado desse receio, em vez de protestar contra o comportamento imoral, quem observa, muitas vezes, apoia o agressor com medo de represálias. Este comportamento faz com que a vítima perca uma possível rede de amigos e também a possibilidade de apoio face aos comportamentos do agressor (Daniel, 2009).

De acordo com Enteman, Murnen e Hendricks (2005) e De Wet (2010), na maioria das situações de assédio encontra-se a presença de espectadores. De acordo com Daniel (2009), 80% dos trabalhadores dizem que testemunharam condutas de assédio em algum momento durante sua carreira. De forma a corroborar as afirmações anteriores, se analisarmos os vários estudos que revelam dados sobre a percentagem de assédio existente a nível laboral, geralmente pode-se observar

sempre uma elevada percentagem de indivíduos que assinalaram ter observado comportamentos de assédio face à percentagem de pessoas que se apresentam como vítimas (Björkqvist et al., 1994; Lewis, 1999; Quine, 2003; Tehrani, 2004; Chen, Hwu, Kung, Chiu, & Wang, 2008; Verdasca, 2010; João, 2011; João & Portelada, 2016).

#### **1.4.4. A organização**

A organização e os seus administradores desempenham um papel de fulcral importância na ocorrência de assédio no trabalho, podendo causar e agravar o mesmo ou, por outro lado, impedir que este ocorra (Peker et al., 2018). De acordo com Yaman, (2010) e Kaya (2012) se o ambiente organizacional e a sua cultura estiverem corretamente estabelecidos, isso permitirá que todos os intervenientes cumpram as suas funções em harmonia o que levará a um aumento da qualidade do trabalho.

Por outro lado, se não existir um clima organizacional, poder-se-á observar um aumento de assédio no trabalho. O assédio no trabalho ocorre com mais frequência em organizações caracterizadas por procedimentos rígidos, principalmente nas relações entre superior e subordinado (Alkimin, 2013; Hirigoyen, 2017).

Na perspetiva de Caran et al. (2010), João, (2011), De Wet (2014) e Hirigoyen (2017), os setores mais propícios a este fenómeno são o do ensino, o da saúde e o da economia. No entanto, para Hubert e Veldhoven (2001) os sectores mais favoráveis ao assédio são os da educação, da indústria e de serviços. Nos estudos de Einarsen, Hoel, & Notelaers (2009), Gulsen e Kilic (2013) e Salin (2015)

os resultados apontaram para os sectores da educação e da saúde. Poder-se-á afirmar com base nos resultados acima descritos que o sector da educação é propício ao desenvolvimento de assédio no trabalho, pois segundo Caran et al. (2010) e Hirigoyen (2017), neste tipo de organização não existe uma predefinição de tarefas, o que faz com que seja fácil atribuir a culpa a alguém por algo que aconteceu. Desta forma, é a própria organização que favorece a ocorrência do assédio.

Ao nível da caracterização do assédio no trabalho em instituições de setores diferentes, de acordo com Caran et al. (2010) e Hirigoyen (2017), o fenómeno no sector privado é mais visível, possui curta duração e usualmente termina com a saída da vítima da instituição. No sector público, o assédio tem uma longa duração, devido às pessoas se encontrarem protegidas a nível laboral. Devido a sua longa duração, os comportamentos de assédio tornam-se nocivos e colocam em causa a saúde da vítima.

Concluindo, apesar de serem apontadas como sendo culpadas e permissivas face ao assédio no trabalho, de facto são as administrações e as suas chefias que desempenham o papel mais importante na intervenção face à violência psicológica no local de trabalho (Daniel, 2009).

## **1.5. CAUSAS DO ASSÉDIO NO TRABALHO**

O assédio no trabalho é um fenómeno presente em diversas instituições. Muitos investigadores questionam-se sobre o que pode estar na sua origem. Leymann (1996) faz referência a quatro fatores que influenciam a ocorrência de assédio no trabalho, que se encontram referidos seguidamente:

- 1) Uma organização laboral inadequada;
- 2) Déficits ao nível da liderança;
- 3) A posição social da vítima;
- 4) Existência de padrões de baixo moral no local de trabalho.

Os investigadores Zapf (1999) e Erturk (2013) referem a existência de três fatores que levam ao assédio no trabalho, tendo sido os mesmos denominados de fatores organizacionais, fatores relativos a sociabilidade do grupo de trabalho e por último, fatores individuais.

No que concerne aos fatores de ordem organizacional, Mercanlioğlu (2010) e Peker et al. (2018) referem que os mesmos estão relacionados com a comunicação organizacional unidirecional, a falta de formação emocional nas chefias, a falta de apoio por parte da administração, a falta de ética, a existência de uma fraca cultura organizacional, uma liderança autocrática, a má gestão, a monotonia laboral, as mudanças na estrutura organizacional, o negligenciar as situações de conflito, o *stress* laboral e a inexistência de trabalho em equipa.

No caso do assédio vertical, o desenvolvimento de assédio no trabalho, pode estar relacionado com os erros cometidos pelas chefias, que pode dever-se à falta de competência profissional ou a uma insuficiente competência psicossocial (Kavenská, V., Smékalová, E., & Šmahaj, J., 2011). Na mesma linha de pensamento, Madzík e Chocholáková (2016) e Droppa et al. (2018) apresentam os erros mais comuns que as chefias podem cometer ao desempenhar o seu trabalho:

1. Política de gestão pouco clara e ausência de regras;
2. Decisões pouco claras e complexas;

3. Atribuição de tarefas sem sentido;
4. Atribuição de tarefas extra sempre aos mesmos trabalhadores;
5. Falta de atenção às necessidades dos trabalhadores;
6. Mudança constante de diretivas organizacionais;
7. Sistema de avaliação subjetivo, não transparente e inadequado;
8. Falta de tolerância, empatia e vontade para resolver conflitos;
9. O modo de lidar com os erros e as falhas dos trabalhadores;
10. O abuso da crítica.

Para além dos erros que são cometidos por parte das chefias que, muitas vezes, são resultantes de falta de conhecimento, Madzík (2017) e Droppa et al. (2018) apresentam as causas mais comuns que permitem a formação de assédio vertical resultantes da passividade/indiferença das chefias:

1. Formação insuficiente das chefias;
2. Fraca capacidade de gestão de conflitos (fraco conhecimento, preocupações com os superiores, estilo autoritário);
3. Pressão permanente para aumentar o desempenho e os reduzir custos;
4. Cultura corporativa com um baixo nível de ética;
5. Deficiências nas estruturas internas da empresa;
6. Receio em perder a posição ou emprego;
7. Falta de amizade entre os trabalhadores;
8. Falta de tolerância mútua entre os empregados;
9. Manipulação destrutiva com erros dos empregados;
10. A estrutura das personalidades do chefe e do agressor.

Observa-se nestes termos, que a qualidade do ambiente social na organização, pode desencadear situações de assédio no trabalho (Çalış & Tokat, 2013).

No contexto educativo, apesar das instituições de ensino ocuparem a nível social uma posição de integridade e de excelência a vários níveis, também são identificadas como um lugar onde a violência prospera e onde o assédio no trabalho ocorre e subsiste. A ocorrência de assédio entre departamentos, grupos e equipas de trabalho põem em risco a qualidade de vida e o trabalho desenvolvido pelos seus membros (Druzhilov, 2012).

Druzhilov (2012) apresenta, para além das causas anteriores, alguns exemplos de fatores que podem gerar conflito entre docentes, tais como, a falta de clareza de estratégias e objetivos; a imposição de diferentes requisitos atribuídos a distintos trabalhadores; a quantidade de tarefas distribuídas entre os trabalhadores; o facto de que um docente não poder manter uma disciplina académica que ele próprio desenvolveu; a compensação igual para todos, independentemente dos seus resultados, esforços, trabalhos científicos e ensino. Inclusivamente, este ambiente laboral com falta de igualdade e clareza pode fazer com que alguns dos trabalhadores cometam algum tipo de agressão autoinfligida, que geralmente se transforma em perseguição emocional.

De acordo com Horenstein, Voyron, Reverzy, Lelievre, Kremer, & Faucheux (1998), nos estabelecimentos escolares existe uma ausência de comunicação entre os seus vários intervenientes. Os docentes encontram-se em permanente pressão, tendo de lidar com questões burocráticas, com a relação

professor, aluno e família, a avaliação interna e externa e com as questões pedagógicas e disciplinares. Para além dessas atividades, os docentes do ensino superior têm de ser avaliados de modo quantitativo e qualitativo, tendo de ter em consideração o número de artigos publicados em revistas indexadas, a organização e participação em eventos, a participação em projetos nacionais e internacionais. Estes importantes objetivos a atingir tem de ser compatíveis com as restantes obrigações do docente que envolve o ensino e alunos de licenciatura, de pós-graduação, de mestrado, de doutoramento; o número de turmas, horas de aula, entre outros (Marcovitch, 1998). Todas estas obrigações e objetivos que podem condicionar negativamente a reputação profissional, aumentam dramaticamente a competição entre colegas por cargos, prestígio, publicações, financiamento, criando deste modo, um ambiente propício à ocorrência de assédio no trabalho (Caran et al., 2010). Outros fatores potenciais para o aparecimento de assédio no trabalho estão relacionados com a desigualdade nas avaliações dos funcionários que podem levar a injustiças (Tigrel & Kokolan, 2009) e com a indiferença em permitir que os agressores, que desempenham funções de gestão, influenciem negativamente a vida da vítima.

O assédio no trabalho manifesta-se de várias formas e através de diversas condutas, tal como, atormentar um colega, durante um certo período, uso de afirmações negativas, críticas sem fundamentos, isolar socialmente, denegrir a sua imagem, entre outras formas de assédio psicológico (Druzhilov, 2012).

## **1.6. CONSEQUÊNCIAS DO ASSÉDIO NO TRABALHO**

O assédio no trabalho é reconhecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como um grave problema de saúde pública (Srabstein & Leventhal, 2010).

De acordo com Tinaz (2011) e Gulcan (2015), para que o assédio no trabalho atinja um estado grave de saúde pública é necessário que se verifique o critério de duração de 24 a 46 meses. Inclusivamente, de acordo com os estudos realizados pelos mesmos autores, a duração menor que o assédio pode apresentar é de 6 meses; seguido de uma duração média que vai até aos 15 meses; a duração elevada começa entre os 29 a 46 meses, sendo que nesta última fase de duração, é possível observar os efeitos mais graves e permanentes do assédio no trabalho.

O assédio no trabalho apresenta um enorme número de consequências tanto para a vítima, como para o agressor, para a organização e para a sociedade em geral. Estas consequências podem surgir de diferentes formas e com diferentes intensidades (Leymann, 1996; Davenport et al., 2003; Yaman, 2009; Alkimin, 2013; Karsavuran & Kaya, 2015; Guimarães et al., 2016).

### **1.6.1. Consequências para a vítima**

A pressão de ações intencionais e sistemáticas de assédio no trabalho pode surgir lentamente a nível individual (Tinaz, 2011), e os efeitos da pressão podem ser diferentes de pessoa para pessoa (Hoel & Cooper, 2001; Quine, 2001; Bartlett & Bartlett, 2011; Tutar, 2004; Zabrodská & Kveton, 2013, Karsavuran & Kaya, 2015). Num estudo de Leymann e Gustaffson (1996) foi realizada uma classificação dos sintomas de assédio a nível individual através de análise fatorial, sendo que obtiveram cinco grupos de fatores como resultado. Esses grupos indicam os efeitos

cognitivos de fortes stressores produzindo hiper-reações psicológicas, uma síndrome com sintomas de *stress* psicossomático, sintomas decorrentes da produção de hormonas do *stress* e atividade do sistema nervoso autónomo, alguns tipos de sintomas de tensão muscular e problemas de sono.

Segundo Gulsen e Kilic (2013), as vítimas estão sistematicamente, sob pressão e expostas a comportamentos de humilhação, sendo os seus direitos pessoais retidos durante o todo o processo de assédio.

A ocorrência de situações de assédio no local de trabalho, implicam consequências nocivas para as vítimas, de ordem psicopática, psicossomática ou comportamental (Freire, 2008). No que concerne aos transtornos psicopáticos, eles podem apresentar-se sob a forma de défice de concentração, pensamentos repetitivos e confusos, esquecimentos constantes, medo e insegurança, ansiedade, irritabilidade, apatia, depressão, humor depressivo, vivências depressivas, melancolia, pesadelos, baixa autoestima, *stress* e ideias suicidas (Leyman, 1990; Nascimento, 2003; Ocak, 2008; Caran et al., 2010; Kormaz, 2010; Droppa et al., 2018; Campos et al., 2012; Ertuk, 2015; Peker et al., 2018). Os transtornos psicossomáticos podem manifestar-se fisicamente através de taquicardia, problemas cardiovasculares, hipertensão arterial, hiperventilação, dispneia, crise de asma, cefaleias, epigastralgias, dermatites, insónias ou sonolência, lombalgias, labirintite, torcicolo, alopecia, dores músculo-esqueléticas, inflamações na pele, perda de cabelo, dores generalizadas no corpo, perda de equilíbrio corporal, distúrbios digestivos, diminuição da libido e disfunções sexuais (Leyman, 1990; Davenport et al., 2003; Nascimento, 2003; Caran et al., 2010; Kormaz, 2010; Campos et al., 2012; Ertuk, 2013; Ertuk, 2015; Droppa et al., 2018; Peker et al.,

2018). Relativamente, aos transtornos comportamentais, podem ocorrer reações agressivas, distúrbios alimentares (bulimia, anorexia), aumento do consumo de álcool, tabaco e drogas, falta de iniciativa, isolamento social e choro (Nascimento, 2003; Caran et al., 2010; Campos et al., 2012; Ertuk, 2015).

Todos estes problemas podem agravar-se consideravelmente se a vítima não abandonar o local de trabalho (Brudnik-Dabrowska, 2014). Em alguns casos, quando a vítima opta por permanecer no local de trabalho de acordo com Dabu e Draghici (2013) e Peker et al. (2018) pode ocorrer como consequência final, o suicídio.

De acordo com Namie e Namie (2009), 82% das vítimas de assédio no trabalho optam por abandonar o seu local de trabalho. Este resultado tem um impacto negativo na organização, devido à perda de trabalhadores qualificados (Ertuk, 2015).

Relativamente às vítimas que escolheram não abandonar o local de trabalho, no estudo de Einarsen (1994), as mesmas assinalaram uma intenção de suicídio 6 vezes mais elevada em comparação com os trabalhadores que nunca vivenciaram este tipo de condutas. Os resultados dos estudos de Finne, Knardahl, e Lau (2011) e Leach, Poyser, e Butterworth (2017) corroboram o mesmo, tendo encontrado correlações positivas entre a morbidade e mortalidade e o assédio vivenciado pelas vítimas.

Mesmo para as que escolhem, mais tarde ou mais cedo, abandonar o local de trabalho, de acordo com o estudo de acompanhamento de Bonde, Gullander, Hansen, Grynderup, Persson, Hogh, Willert, Kaerlev, Rugulies, & Kolstad (2016)

foi descoberto que após 4 anos de terem saído de um ambiente de assédio, ainda persistiam problemas de saúde.

Portanto, é fortemente evidenciado que a permanência de um indivíduo num ambiente laboral com interações negativas persistentes por parte agressores podem levar ao *stress* crónico, o que resulta em níveis mais elevados de ansiedade, depressão, problemas relacionados com a saúde e pensamentos suicidas (Ng, 2019).

### **1.6.2. Consequências para o agressor**

Em relação às consequências para o agressor, nenhum artigo foi encontrado no campo da literatura. No entanto, existe na legislação Portuguesa uma abordagem ao assédio no trabalho com a identificação e caracterização do mesmo e as medidas impostas de proteção das vítimas (Pereira, 2009).

A Constituição da República Portuguesa (2005) inclui alguns artigos que indiretamente protegem a vítima e podem levar ao castigo do agressor, destacando-se o artigo 13º (Princípio da igualdade), o artigo 25º (Direito à integridade pessoal), o artigo 26º (Outros direitos pessoais), o artigo 34º (Inviolabilidade do domicílio e correspondência), o artigo 53º (Segurança no emprego) e o artigo 59º (Direito ao trabalho).

A Assembleia da República aprovou recentemente a Lei 73/2017 que veio reforçar o quadro legislativo para a prevenção da prática de assédio no trabalho, com a alteração do Código do Trabalho, a Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas, e o Código de Processo do Trabalho. O atual Código do trabalho inclui alguns artigos que protegem a vítima e espetadores face ao assédio no trabalho constituindo o mesmo uma contraordenação para o agressor, o artigo 29.º (Assédio),

o artigo 127.º (Deveres do empregador), o artigo 283.º (Acidentes de trabalho e doenças profissionais), 331.º (Sanções abusivas), 349.º (Cessação de contrato de trabalho por acordo), 394.º (Justa causa de resolução) e 563.º (Dispensa e eliminação da publicidade). Na Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas o assédio foi introduzido nos artigos 4.º (Remissão para o código de trabalho) e no artigo 71.º (Deveres do empregador público). No Código de Processo do Trabalho, apenas foi modificado o artigo 66.º (Notificação das testemunhas).

Para além dos documentos mencionados, o assédio também está consagrado no Código Penal Português que atribui sérias consequências para o agressor que se encontram no artigo 154.º-A (Perseguição). O artigo 154.º estipula:

1 - Quem, de modo reiterado, perseguir ou assediar outra pessoa, por qualquer meio, direta ou indiretamente, de forma adequada a provocar-lhe medo ou inquietação ou a prejudicar a sua liberdade de determinação, é punido com pena de prisão até 3 anos ou pena de multa, se pena mais grave não lhe couber por força de outra disposição legal.

2 - A tentativa é punível.

3 - Nos casos previstos no n.º 1, podem ser aplicadas ao arguido as penas acessórias de proibição de contacto com a vítima pelo período de 6 meses a 3 anos e de obrigação de frequência de programas específicos de prevenção de condutas típicas da perseguição.

4 - A pena acessória de proibição de contacto com a vítima deve incluir o afastamento da residência ou do local de trabalho desta e o seu cumprimento deve ser fiscalizado por meios técnicos de controlo à distância.

5 - O procedimento criminal depende de queixa. (pp.62)

Deste modo, de acordo com as alíneas do artigo 154.º-A, o agressor pode estar sujeito a pena de prisão (até 3 anos) ou pena de multa; proibição de contato com a vítima pelo período de 6 meses a 3 anos, essa proibição pode implicar o uso de um controlo à distância, obrigado e frequentar programas intervenção específicos.

O Código Penal também acrescenta no artigo 155.º (Agravação), que as penas apresentadas podem ser agravadas de 1 a 8 anos se a vítima, sob intimidação ou perseguição, tentar se suicidar ou suicidar-se.

No entanto, apesar do reconhecimento do assédio no trabalho na legislação Portuguesa, a nível judicial é difícil apresentar e provar a ocorrência do mesmo. O assédio, de acordo com Rivera (2005) pode ocorrer sem que o agressor tenha de tocar fisicamente na vítima, fazendo com que as potenciais testemunhas não notem o que se passa, permitindo ao agressor estabelecer um ambiente de segurança e de domínio sobre a vítima.

### **1.6.3. Consequências para o espetador**

Numa situação de assédio no trabalho, poder-se-á geralmente encontrar os espetadores, que são aqueles que testemunham a ocorrência de condutas de assédio. Apesar dos mesmos se reservarem de participar ativamente, também podem apresentar sintomas resultantes dessa experiência. De acordo com Daniel (2009), os espetadores podem experimentar sentimentos de desamparo, frustração, falta de controlo, e sentimentos de raiva face à falta de reação por parte da organização na resolução dos conflitos emergentes. Segundo o mesmo autor, outros investigadores

encontraram um aumento de sintomas de depressão, ansiedade, medo, exaustão emocional, híper vigilância, *stress*, transtornos psicossomáticos e intenção de abandonar o local de trabalho em trabalhadores que apenas se limitaram a observar os comportamentos de assédio em ambiente laboral. De acordo com Daniel (2009), 20% das testemunhas acabam por abandonar o local de trabalho em detrimento do assédio testemunhado.

#### **1.6.4. Consequências para a família e amigos**

O assédio no trabalho, pode originar consequências de saúde na vítima, como foi referido anteriormente. No entanto, estas consequências que afetam a vítima, também podem prejudicar as relações interpessoais estabelecidas com colegas e familiares. O que por sua vez, leva a efeitos prejudiciais na saúde familiar. (Randall, 2005; Ertuk, 2015; Vos & Kirsten, 2015)

De acordo com Duffy e Sperry (2012), os seus estudos desenvolvidos no ano de 2007, são dos poucos que estudaram a ligação do assédio no trabalho com a família da vítima. O assédio no trabalho não se cinge apenas ao ambiente laboral, mas desempenha um papel de agente de *stress* para com todos aqueles com quem ele ou ela compartilham a vida doméstica.

O assédio no trabalho para além de provocar sérias consequências na vítima, também afeta de modo significativo as relações familiares. Deste modo Duffy e Sperry (2007) salientam como consequências, as mudanças nos padrões de comunicação, mudanças no afeto, aumento da irritabilidade, obsessão por discutir temas relacionados com o assédio sofrido. Estas mudanças no seio familiar podem por vezes, ser desastrosas para o casal, levando frequentemente ao divórcio, ou ao

afastamento da vítima (Daniel, 2009). Uma vítima de assédio no trabalho sem um acompanhamento profissional, pode colocar em causa o seu próprio sentido de si, transformando-se em alguém que a família já não reconhece (Duffy & Sperry, 2007).

Na perspetiva de Duffy e Sperry (2012) existe um efeito aditivo entre as consequências para a vítima de assédio no trabalho e o seu impacto na sua vida familiar e nas relações sociais, ou seja, quanto mais elevadas forem as consequências para a saúde da vítima, maior é o impacto na vida familiar e nas relações sociais.

Tendo em conta o que foi apresentado anteriormente, e segundo Daniel (2009) os familiares e amigos podem ser considerados “co-vítimas” da situação de assédio no trabalho.

Em forma de conclusão, o processo de assédio no trabalho tem vários efeitos diretos e indiretos nos indivíduos. As vítimas de assédio são sem dúvida aquelas que sofrem mais efeitos negativos deste fenómeno (Peker et al., 2018). Um trabalhador que passa por uma experiência de assédio pode escolher abandonar a instituição, o que o pode colocar em más condições económicas e a perder a sua identidade profissional. Essas mudanças podem acarretar consequências graves tanto a nível familiar, como a nível social (Tinaz, 2011; Peker et al., 2018).

#### **1.6.5. Consequências para a organização**

O assédio no trabalho é de acordo com Sariçam (2016), o principal problema das organizações nos países desenvolvidos.

O processo de assédio no trabalho afeta gravemente a vítima, a sua identidade e funcionamento mental. Segundo Hirigoyen (2011), esta consequência pessoal, pode repercutir-se a nível organizacional levando ao declínio na qualidade e produtividade do trabalho, absenteísmo, doenças, acidentes e perda de trabalhadores qualificados. Pode por outro lado, levar ao desenvolvimento de processos judiciais com um forte impacto negativo na imagem da organização. Gates (2004) por sua vez, acrescenta que pode levar a uma alta rotatividade de trabalhadores, baixa moral, destruição do trabalho em equipa, quebra de confiança e esquecimento do propósito comum. Tinaz (2011) salienta o aumento de utilização de licença médica, aumento do custo de novos empregos e formação, declínio no desempenho, indemnização às vítimas e reformas antecipadas. As despesas médicas e desemprego também apresentam um impacto para o estado e para a sociedade (Barreto, 2006; Tinaz, 2011; Peker et al., 2018). A ocorrência deste fenómeno em instituições públicas, afeta duplamente os cidadãos visto serem estes que financiam economicamente os seus serviços. Por um lado, comprometem a qualidade do serviço e por outro sobrecarregam o bolso dos contribuintes (Scialpi, 2002; Guimarães et al., 2016). O assédio no trabalho ainda continua a ser uma realidade em muitas organizações a nível internacional, apesar de vários investigadores, Resch e Schubinski (1996) e Korkmaz e Cemaloglu (2010) concluírem que o custo final deste fenómeno, suplanta em grande escala o custo dos programas existentes para evitar esse mesmo assédio.

O assédio no trabalho que é caracterizado por comportamentos destrutivos, tanto para a organização, quanto para o pessoal qualificado, não é nada positivo para um local de trabalho académico. Uma organização educativa depende

inteiramente dos seus trabalhadores, ou seja, quando o trabalhador tem como objetivos criar e desenvolver materiais pedagógicos ou escrever artigos científicos, apenas o pode fazer corretamente se as condições forem favoráveis. Inclusivamente, quando uma organização ou departamento depende da sua reputação para conseguir/atrair financiamento, torna-se difícil mostrar credibilidade se o seu departamento estiver envolvido em situações de assédio no trabalho (Druzhilov, 2012). Estas consequências também podem repercutir-se a nível nacional, uma vez que, professores doentes e escolas disfuncionais não são capazes de formar os alunos com a educação e habilidades necessárias no sentido de contribuir para o crescimento económico do país (Vos & Kirsten, 2015).

Em forma de conclusão, poder-se-á afirmar que as consequências do assédio no trabalho são inúmeras e abrangem muitas áreas, quer no contexto social quer pessoal (figura 2).

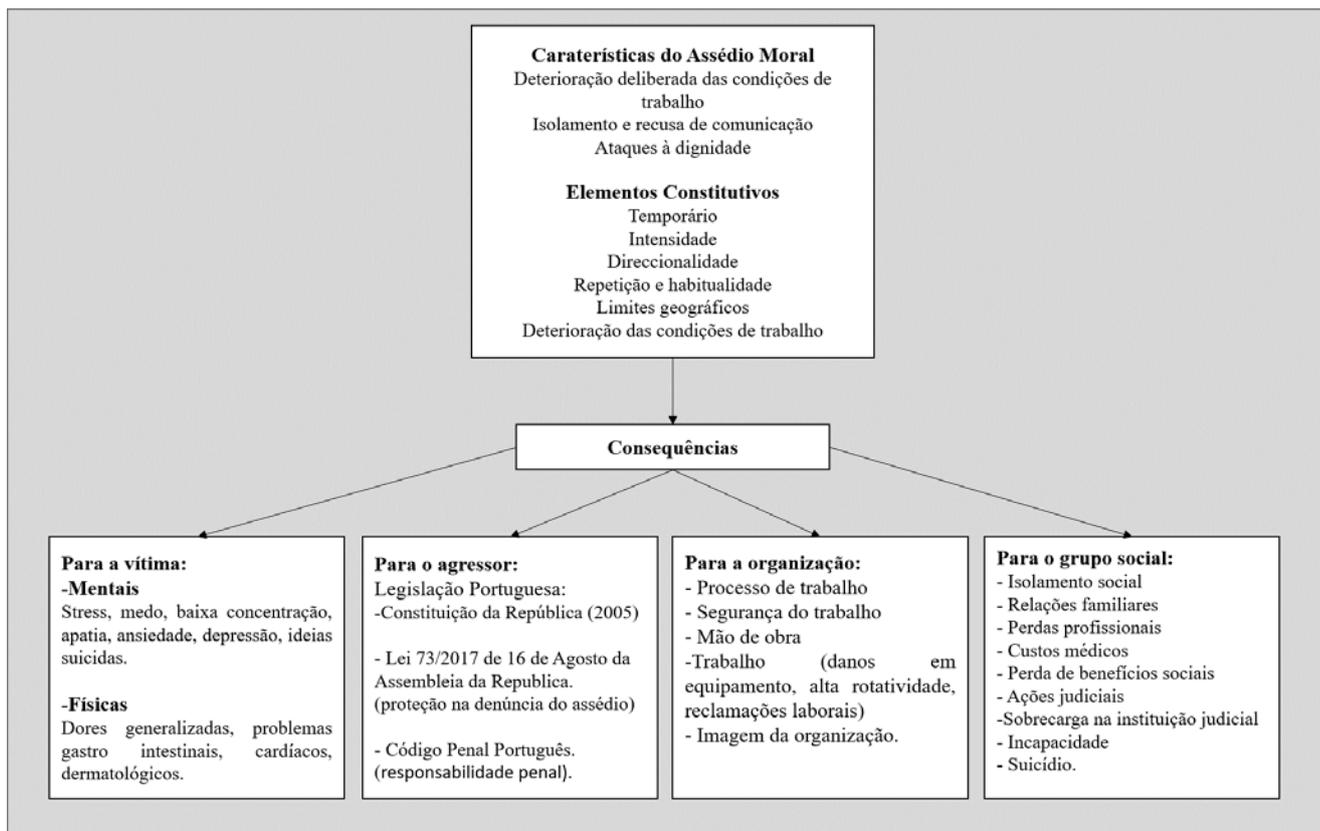


Figura 2. Consequências do assédio no trabalho, adaptado de Guimarães et al. (2016).

## 1.7. MECANISMOS DE PREVENÇÃO E AÇÃO FACE AO ASSÉDIO NO TRABALHO

Um ambiente laboral bem organizado promove o aumento da qualidade de vida dos trabalhadores, que por sua vez contribui para um aumento da qualidade do trabalho (Yaman, 2010). Neste sentido, qualquer forma ou ato de assédio no local de trabalho põem em causa este equilíbrio organizacional, para tal os mesmos devem ser resolvidos sempre com a participação direta das chefias da organização (Druzhilov, 2012).

A participação direta das chefias pode implicar três formas de lidar com a ocorrência de assédio no trabalho, sendo que as mesmas se encontram descritas seguidamente (Bazarov & Eremin, 2002):

1. A administração e as chefias podem não conseguir identificar o assédio ou simplesmente ignorar o mesmo. Este tipo de resposta coloca em perigo o desenvolvimento da organização, em que cada um procura formas de atingir os seus objetivos à custa dos outros.
2. Numa segunda forma de resposta ao assédio, a administração decide proteger um chefe agressor e acaba ela própria por ser a culpada do surgimento do fenómeno. Esta estratégia faz aumentar a frequência das condutas de assédio, o que por sua vez afeta negativamente o equilíbrio organizacional.
3. Na terceira forma de intervenção, a administração e chefias tomam todas as medidas para proteger os trabalhadores do assédio no trabalho. Esta surge como uma posição mais adequada, mas de difícil aplicação.

Existem, no entanto, algumas recomendações de acordo com (Druzhilov, 2012) que refere que o mais importante é identificar o assédio para poder atuar neste o mais rapidamente possível. Como formas de prevenção o autor delineou as seguintes estratégias de prevenção:

1. Não mostrar preferências por um funcionário em detrimento de outros;
2. Conhecer bem os seus funcionários e nunca apoiar alguém que procurar subir à custa dos outros;

3. Afirmar sempre que a política da empresa é contra a qualquer forma de assédio no trabalho.
4. Apoiar sempre a vítima do assédio.
5. Demonstrar esse apoio perante os outros funcionários. Na tomada destas medidas é importante analisar bem cada caso, de forma a intervir positivamente.

Tendo em consideração o referido, de acordo com Demir (2009) uma organização deve sempre apostar no desenvolvimento de medidas que eliminem os fatores responsáveis por assédio no trabalho. Essa intervenção tem de começar pela reestruturação dos conceitos base da organização, tais como a visão, a missão, a cultura e o clima organizacional, tendo em consideração que uma cultura organizacional com foco humanizado é uma das medidas para prevenir a ocorrência de assédio o trabalho.

Também tendo como foco a prevenção de assédio no trabalho, Duffy e Sperry (2014) apresentam uma compilação de sete sinais de aviso/alerta que devem ser travados para que o conflito no trabalho não passe para o assédio, sendo os mesmos os seguintes:

1. Quando as chefias consideram como anormal a existência de conflito no local de trabalho, em vez de considerá-lo normal e expectável.
2. Aquando a ocorrência de um conflito o foco é desviado do assunto/problema que o gerou e se concentra nas pessoas envolvidas (Westhues, 2005).

3. A existência de comportamento antiético sob a forma de mexericos, difamação e outros tipos de abuso verbal, leva a que o mesmo se alastre pela organização (Leymann, 2010).
4. O não apoio da vítima por parte dos espetadores nem a participação de denúncias, permite a continuação do assédio no trabalho.
5. Quando a administração não atua corretamente face a um conflito crescente (Leymann, 2010).
6. Quando a vítima é culpabilizada pelo início do conflito.
7. Quando a administração coloca a responsabilidade da resolução na vítima, e depois a culpabiliza pela falta de sucesso.

A nível educacional, e a fim de evitar que o assédio ocorra nas escolas, de acordo com Ertuk (2015) devem ser dinamizadas atividades educacionais e sociais dirigidas aos professores e administradores escolares de forma a promover um ambiente organizacional mais pacífico, aumentando e promovendo comportamentos de cidadania organizacional nos professores.

Na mesma linha de pensamento, Vos e Kirsten (2015) propuseram um modelo de intervenção face ao assédio, faseado em 7 níveis direcionado para ambiente académico. Este modelo é composto por intervenções a nível profissional; a nível social e comunitário; a nível individual e familiar; a nível diádico; a nível organizacional; a nível da gestão e a nível do grupo de trabalho. Segundo a mesma autora, a utilização deste modelo faseado de intervenção pode originar mudanças socioeconómicas e mudanças no trabalho das escolas ou na cultura organizacional.

Os estudos e pesquisas de Gulsen e Kilic (2013) permitiram a elaboração de uma lista de recomendações para prevenir o assédio no trabalho, sendo a mesma constituída pelas seguintes advertências:

- Disponibilização de estudos informativos e treino vocacional para os administradores, professores e pais de alunos, a fim de prevenir a violência psicológica e criar uma estrutura organizacional positiva.
- Nas nomeações escolares para cargos de administração, devem ser aplicados testes que avaliem a tendência dos candidatos para comportamentos de assédio, de modo a selecionar aqueles mais aptos para o cargo.
- Devem ser promovidas ligações mais fortes entre os professores e a administração da escola, sendo que qualquer problema a nível escolar não deve ser ignorado.
- Devem ser feitos esforços para criar uma atmosfera justa e democrática e uma cultura positiva nas escolas.
- Devem ser promovidos mais estudos sobre o assédio no trabalho e compartilhar os resultados dos mesmos através de ferramentas de comunicação.
- As leis sobre o assédio no trabalho devem ser esclarecidas ao público, tal como a forma de reagir/atuar face a uma situação de assédio.

Para além das recomendações, listas e sinais de alerta, existem segundo Karatza (2017) três tipos de intervenção face ao assédio, denominadas de primária, secundária e terciária. A sua aplicação depende da qualidade da liderança e consiste

na aplicação de planos de formação, desenvolvimento de condutas aceitáveis, e na aplicação de uma política de tolerância zero face a comportamentos de assédio.

Numa outra perspetiva, os investigadores Einarsen et al. (2011) apresentam também três medidas de intervenção gerais (primária, secundária e terciária) e uma quarta (intervenção a nível político) que adicionou. A estas medidas acrescentou três intervenções mais focadas nos fatores que geram a situação de assédio (intervenção organizacional a nível das chefias, intervenção ao nível do emprego, intervenção a nível individual).

Segundo os mesmos autores, as intervenções primárias, são aplicadas antes do aparecimento do assédio e consistem em prevenir os fenómenos prejudiciais ou os efeitos que ocorrem em primeiro lugar, reduzindo assim os riscos (tabela 1). As intervenções secundárias surgem durante da ocorrência do assédio, e visam reverter, reduzir ou retardar a progressão do fenómeno, impedir que se repita e aumentar os recursos dos indivíduos que lidam com o mesmo (tabela 1). As intervenções terciárias são aplicadas depois da ocorrência do assédio e têm como objetivo reduzir os impactos negativos e restaurar a saúde e o bem-estar das vítimas e funcionários, bem como restaurar o ambiente laboral (tabela 1). O quarto nível de intervenção adicionado pelo autor tem como objetivo procurar formas de promover mudanças ao nível das regulamentações e da legislação, tanto a nível nacional como internacional, face ao assédio no trabalho.

Tabela 1.

*Intervenção de assédio a diferentes níveis*

<b>Nível de trabalho /Intervenções organizacionais</b>	<b>Níveis de intervenção</b>		
	Intervenções primárias para a prevenção e redução do assédio	Intervenções secundárias para reverter e parar o processo ou aumentar os recursos dos indivíduos	Intervenções terciárias para reduzir os impactos negativos do assédio e restaurar a saúde e bem-estar das suas vítimas
Sociedade /Política	- Leis / Regulamentos - Acordos coletivos - Políticas / códigos de conduta	- Casos jurídicos - Tribunal do trabalho	- Criação de oportunidades de reabilitação
Organização /Empregador	-Políticas anti assédio -Códigos de conduta -Desenvolvimento de uma cultura organizacional -Treino das chefias - Inquéritos organizacionais	- Procedimentos a tomar - Mediação - Investigação	- Acordos corporativos, programas e contratos de cuidados posteriores a profissionais
Emprego /Tarefa	- Reestruturação do ambiente de trabalho psicossocial - Análise de risco - Treino (conscientização e reconhecimento de assédio)	- Inquéritos a equipas - Análise de casos - Treino (gestão de conflitos, capacidades de raciocínio ou de investigação) - Resolução de Conflitos, mediação	- Programas de recuperação em grupo
Individual /Interface laboral	- Treino (treino de assertividade)	- Apoio social, aconselhamento	- Aconselhamento terapêutico, atividades físicas, reparação

Qualquer intervenção de assédio no trabalho que tenha como objetivos prevenir, diminuir e eliminar a ocorrência deste fenómeno a nível laboral, não terá sucesso sem ter como condição o apoio da administração. O estilo de liderança adotado pela administração vai refletir-se no modo como esta atua em situações de assédio no trabalho, podendo ou não fazer a diferença na estrutura organizacional, nas relações e na comunicação dos seus trabalhadores (Peker et al., 2018).

De forma a responder à condição anterior, Celep e Konakli (2013) aplicou um estudo de intervenção no ensino superior face ao assédio no trabalho, com base numa formação aos participantes e como método de recolha de dados utilizou a técnica de entrevistas semiestruturadas. Os resultados permitiram identificar,

através dos seus participantes, as soluções mais importantes face à prevenção do assédio nas universidades:

1. Formação do pessoal universitário;
2. Mudança do sistema eleitoral da reitoria;
3. Restrição da autoridade do reitor;
4. Formação de comitês éticos.

Relativamente a estes passos, os participantes afirmaram que a formação foi importante para a criação de uma consciência social entre os trabalhadores sobre as sanções legais para o assédio no trabalho. Salientou-se que devem existir comitês éticos para cuidar das queixas dos trabalhadores e que as sanções legais devem ser executadas e supervisionadas por esses comitês. A amostra também referiu que para evitar o assédio, a autoridade dos reitores deve ser restrita, as nomeações de funcionários académicos e com funções de gestão devem ser realizadas de forma justa e o sistema de eleição da reitoria deve ser alterado para evitar a polarização.

Concluindo, poder-se-á afirmar que se existir uma correta gestão do ambiente e da cultura organizacional, isso proporcionará um ambiente laboral, em que o administrador e seus subordinados podem trabalhar em harmonia, no sentido de aumentar a qualidade e a quantidade dos produtos resultantes do trabalho (Yaman, 2010).

## **1.8. A INVESTIGAÇÃO FACE AO ASSÉDIO NOS DOCENTES**

O assédio no trabalho não é um fenómeno recente, mas algo que começou desde que existe o trabalho e relações laborais. No entanto, o primeiro estudo sobre esta temática apenas foi realizado na década de 80 do século XX, por Leymann.

Para Leymann (1990), o assédio no trabalho era a deliberada degradação das condições de trabalho através do estabelecimento de comunicações não éticas, que se caracterizam pela repetição, durante um longo tempo, de um comportamento hostil que um superior ou colegas desenvolvem contra um indivíduo que apresenta como reação um quadro de degradação física, psicológica e social duradoura.

De acordo com o mesmo autor, em 1980 cerca de 3,5% dos trabalhadores da Europa já vivenciavam assédio no trabalho. Os estudos deste investigador chegaram à conclusão de que as pessoas que se dedicam ao ensino (pré-escolar, básico, secundário e universitário), e os trabalhadores de saúde são os que mais sofrem.

Segundo Hirigoyen (1999) só no princípio da década de 90 é que o assédio no trabalho foi identificado como um fenómeno que favorece o absentismo pelos desgastes psicológicos que arrasta consigo. Num estudo por si realizado em 2002, envolvendo 193 pessoas que sofriam assédio, a autora concluiu que 43% tinham idade compreendida entre os 46 e os 55 anos e 70% das vítimas eram mulheres.

A nível internacional, existem vários estudos que têm abordado o fenómeno do assédio no trabalho nos professores em diferentes níveis de ensino (Celik & Peker, 2010; De Wet, 2010; Celep & Eminoglu, 2012; Gökçe, 2012; Prisco, 2012; Fahie & Devine, 2014; Guimarães et al., 2016; Ertuk, 2015; Sariçam, 2016; Peker et al., 2018; Yagic & Uluöz, 2018), embora, apenas o tenham feito de forma isolada.

Em Portugal, os estudos desenvolvidos sobre assédio no trabalho nos professores são escassos. Apenas se identificou o estudo de João (2011) em professores universitários e de Almeida (2012) no ensino secundário.

No estudo de João (2011) participaram 52 professores que exerciam funções no ensino superior, o estudo teve como objetivo a caracterização do assédio no trabalho. Relativamente aos resultados da presença de assédio no trabalho, verificou-se que 17,3% da amostra assinalaram ser vítimas. No entanto, 88,5% assinalou sofrer pelo menos uma conduta de agressão. As condutas a nível laboral foram observadas por 46,2% dos sujeitos. As condutas de agressão mais assinaladas pelas vítimas pertenciam à dimensão bloqueio à comunicação, com condutas tais como: criticam o seu trabalho, interrompem quando fala, questionam as suas decisões, não o deixam expressar oralmente, colocam obstáculos para que não se possa expressar. Quanto à duração do assédio no trabalho, observou-se que 77,8% dos professores eram vítimas de assédio há mais de 1 ano. Ao nível da denúncia das condutas, as vítimas recorriam aos colegas de trabalho, amigos e família. Os sujeitos assinalaram como principais causas do assédio, a inveja ou ciúme (77,8%), e o facto de ser inovador e empreendedor de novas formas e perspetivas de trabalho (66,7%). Outro fator analisado centrou-se nas consequências para a saúde da vítima, onde 88,9% das mesmas referiu ter tido problemas resultantes da vivência de assédio no trabalho. Os problemas de saúde mais verificados foram: a ansiedade (100%), a frustração, o fracasso e impotência (87,5%) e as insónias (75,0%).

O estudo de Almeida (2012) realizado com 416 professores do ensino secundário teve como objetivos a caracterização do assédio no trabalho, a incidência, a frequência, os tipos, as causas de agressão mais sofridas, a avaliação

das principais consequências e o correlacionar o mesmo com as relações interpessoais no local de trabalho, vulnerabilidade ao *stress* e depressão. Os resultados obtidos no estudo, indicaram que 97,8% dos sujeitos não vivenciavam atualmente assédio no trabalho. Os comportamentos mais assinalados enquadravam-se na dimensão ofensas à situação de vida. Relativamente às características sociodemográficas, este investigador constatou que existia uma maior ocorrência de condutas de assédio no sexo feminino. Quanto ao estado civil, observou-se que os professores solteiros encontravam-se mais expostos ao assédio no trabalho. Ao nível do tempo de ensino, o assédio apresenta uma tendência em diminuir quanto maior o número de anos no serviço, ou seja, os professores com mais tempo de serviço assinalavam menos condutas de assédio. O tempo de lecionação na instituição também apresentou um resultado semelhante, ou seja, observou-se uma diminuição da ocorrência de comportamentos de assédio nos professores à medida que aumentava o tempo de serviço na instituição. Quanto ao tipo de vínculo, os professores com contratos temporários eram os que assinalavam mais condutas de assédio. O afastamento do seio familiar, também condiciona significativamente a vivência de assédio, sendo que quanto maior for a distância da família maior é a ocorrência de assédio. Relativamente a correlação do assédio com as relações interpessoais no trabalho, verificou-se que quanto melhor é o relacionamento entre colegas menor é a ocorrência de comportamentos de assédio. No caso da correlação com a vulnerabilidade ao *stress*, verificou-se uma correlação altamente significativa e negativa, ou seja, quanto maior for a vulnerabilidade ao *stress* de um indivíduo menor é a ocorrência de condutas de assédio. Por outro lado, a correlação do assédio no trabalho com o quadro da

depressão foi positiva e significativa, ou seja, os professores que vivenciam com maior intensidade quadros depressivos, tendem a sofrer mais condutas de assédio.

Concluindo, apesar de existirem poucos estudos de assédio nos professores portugueses, não podemos descurar a importância de atuar, prevenir e debater este tema na nossa sociedade. Não esquecendo que o assédio no trabalho afeta a satisfação dos professores e destrói as relações interpessoais entre pares, conduzindo a um mau ambiente laboral, a uma diminuição da criatividade, a uma perda de interesse e motivação, ao aumento do absentismo e de baixas laborais. O que se repercute no desempenho profissional dos professores, na educação dos alunos e no futuro da nossa sociedade.

# II

## CAPÍTULO

*STRESS NO LOCAL DE TRABALHO*

## 2.1. STRESS, DEFINIÇÃO E EVOLUÇÃO HISTÓRICA

Na sociedade atual, é usual utilizar ou ouvir o termo *stress* no quotidiano diário. Porém, as mudanças constantes da nossa sociedade alteraram significativamente o nosso estilo de vida, implicando um ritmo acelerado para acompanhar as transformações ao nível de valores, atitudes e comportamentos (Rita, Patrão, & Sampaio, 2010; Celep & Eminoglu, 2012). O termo *stress* na atualidade converteu-se num fenómeno relevante que tem vindo a modificar o modo de agir e o desenvolvimento pessoal (Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota, & Montenegro, 2006; Guillén Gestoso, 2005), criando uma perceção de falta de controlo relativamente ao presente e ao futuro (Rita et al., 2010).

Para a Organização Mundial da Saúde, o *stress* é considerado uma “epidemia mundial” que afeta a nossa sociedade a diferentes níveis, individual, familiar, organizacional, comunitário e sociopolítico, implicando um custo incalculável (WHO, 2004). Este fenómeno é classificado como “a doença do século XXI” pela Organização das Nações Unidas (UN, 1995).

O mesmo termo “*stress*” provém do latim *stringo*, *stringere*, *strinxi*, *strictum* que significa apertar, comprimir e restringir. Esta expressão existe na língua inglesa desde o século XIV e foi utilizada, durante muito tempo, na área da engenharia para definir uma pressão ou uma contração de natureza física. Apenas no século XIX, o conceito tornou-se mais abrangente, passando a significar também a força extrema, pressão ou tensão que incide sobre um objeto, órgão corporal ou sobre a mente humana (Guillén Gestoso, 2005; Portelada & João, 2012).

O termo no início do século XX, passou a ser utilizado na área da saúde. Atualmente, o seu significado foi banalizado no discurso quotidiano, tendo-se

tornado num tema de uma certa importância na vida das pessoas (Pocinho & Capelo, 2009).

Os primeiros estudos do *stress* foram realizados na década de 80, por Kyriacou e Sutcliffe (1977) que definiram o mesmo, como sendo a soma de afetos negativos ou emoções dolorosas (tensão, raiva, depressão) diretamente relacionadas com a prática laboral.

Segundo as contribuições de Lazarus e Folkman (1984) o desenvolvimento de uma situação stressante é o resultado de uma transação individual entre o sujeito e seu ambiente. O *stress* surge nesta definição de duas formas, como um desequilíbrio entre a carga de trabalho *versus* as capacidades do trabalhador, ou quando a pressão da tarefa excede a capacidade percebida pelo trabalhador, na resolução do problema. Segundo os mesmos autores, o *stress* é algo constante, dependendo sempre da avaliação do indivíduo, podendo a qualquer momento colocar em causa o seu bem-estar.

Existem várias definições de *stress*, sendo que alguns autores modificam um ponto ou outro, mas mantêm a noção geral, ou seja, o *stress* profissional é percebido como resultante das condições laborais e individuais, uma vez que as exigências impostas ultrapassam a capacidade do indivíduo em lidar com elas (Ross & Altmaier, 1994; Paulik, 2012). A relação entre as exigências de trabalho e a capacidade individual de gestão é percebida como contraditória Paulik (2010). Numa situação de *stress*, existe a resposta a um ou a vários acontecimentos com um nível de exigência aos quais a pessoa é sensível, e não desenvolve estratégias adequadas (Rita et al., 2010), levando ao desajuste entre os objetivos planeados e os recursos que dispõem para enfrentá-los (Portelada & João, 2012).

A esta definição, Vaz-Serra (2005) adiciona que o *stress* faz parte de todos, e que cada pessoa percebe uma determinada situação como sendo stressante ou não, ou seja, o *stress* é subjetivo e depende da interpretação individual. Apesar de estudar o fenómeno de *stress*, o autor abordou mais o conceito de vulnerabilidade ao *stress* e conclui que se um ser humano enfrenta cada situação indutora de *stress* de forma diferenciada, então a vulnerabilidade ao *stress* também não é uniforme.

### **2.1.1. O conceito de vulnerabilidade ao *stress***

O conceito de vulnerabilidade encontra-se associado a várias pressões existentes na nossa sociedade, à perda social, à perda económica, a injustiças, à pobreza e à opressão, entre outras (Hilleheim & Cruz, 2008). A sua associação ao termo pressão, fez com que mesmo fosse bastante usado na conceptualização do termo *stress* psicológico (Lazarus & Folkman, 1984). Desta forma a vulnerabilidade ao *stress* é o resultado da interação entre os pontos fortes e fracos de um indivíduo, face aos seus acontecimentos de vida, agravando ou diminuindo o seu impacto (Dohrenwend, 1998).

Segundo Brown (1993), a vulnerabilidade implica sempre uma interação entre um dado acontecimento e o fator de vulnerabilidade do indivíduo, representando assim um risco agravado de se reagir negativamente face a esse acontecimento.

Seguindo a mesma linha de pensamento, de acordo com Beck (1985), um indivíduo vulnerável é aquele que está ciente dos riscos e dos perigos ao qual se encontra exposto (externos e internos) sobre os quais não possui qualquer tipo de controlo ou noção de segurança.

Poder-se-á afirmar que a vulnerabilidade ao *stress* é variável de indivíduo para indivíduo, devido ao facto de existirem pessoas que conseguem resistir a situações adversas e outras não (Seabra, 2008). Para Vaz-Serra (2000), o acontecimento ou situação surge nesta relação como o componente objetivo e o indivíduo o componente subjetivo.

Para compreender este processo é fundamental que a sua abordagem seja multifatorial, pois é preciso identificar tanto os fatores de vulnerabilidade, como os fatores de proteção de cada indivíduo (Seabra, 2008).

Vaz-Serra (2005) salienta que esta vulnerabilidade é um aspeto sensível à rede de apoio social, pois a falta de recursos individuais pode conduzir a quadros sintomáticos de ansiedade. Indo ao encontro do autor anterior, Anaut (2005) salienta que a intervenção não se deve centrar nos efeitos psicopatológicos e na doença, mas sim nos recursos, estratégias e fatores que possam proteger o indivíduo, tal como a família, amigos, comunidade e ambiente, possibilitando por parte do indivíduo um aumento de resiliência.

Lakey e Scobioria (2005) suportam que os apoios familiares e sociais desempenham um papel importante na redução da vulnerabilidade ao *stress*, sendo que uma pessoa que possua um bom apoio social apresenta um maior nível de autoestima e menores problemas do foro psicológico.

## **2.2. FASES DO *STRESS***

O *stress* é considerado um mecanismo de defesa do corpo, que permite a uma pessoa reagir de modo a proteger-se mediante uma situação de perigo. Este

mecanismo de sobrevivência tem vindo a desenvolver-se, durante o processo evolutivo do homem, permitindo que o mesmo se adapte a acontecimentos ameaçadores (Shanks, 2005). Inclusivamente, Selye (1936) nos seus estudos com observação de animais, verificou que independentemente da natureza do agente agressivo (exposição ao frio, ferida, ...) o organismo desencadeia mecanismos fisiológicos de resposta semelhantes, que representam uma resposta à lesão e não ao agente. Com base nesses estudos, o mesmo autor, identifica este mecanismo como a Síndrome de Adaptação Geral (SAG), que compreende três fases. As mesmas fases encontram-se descritas seguidamente:

- A primeira fase é denominada de alarme. Esta é caracterizada como o receber de um choque no momento em que as defesas do corpo estão em baixo, o organismo reconhece o agente/ameaça, sendo esta fase assinalada pela luta ou fuga (Cannon, 1939), e desencadeia uma resposta de contra-choque ao levantar as suas defesas. A fase de alarme é considerada como positiva, pois prepara para uma situação de perigo (Selye, 1965).

- A segunda fase designada como resistência. É resultante de uma acumulação de tensão proveniente da fase anterior, na qual o organismo pode reagir de duas formas, adaptar-se ou reagir (perante a continuidade ou não do agente agressor), adquirindo resistência na tentativa de retomar uma função normal. Perante essa situação, se a reserva de energia adaptativa for suficiente, o indivíduo recupera e sai do processo de *stress*, caso contrário progride para a fase seguinte (Selye, 1965; Lipp & Malagris, 2001).

3. A terceira fase, a de exaustão. Se o agente agressor continuar presente, o organismo entra em rutura por falta de recursos para contrapor o agente,

momento semelhante à primeira fase, e onde ocorre uma série de sintomas que geram a queda acentuada na produtividade e vulnerabilidade a vírus e bactérias (Selye, 1965; Lipp & Malagris, 2001). Nessa fase, ocorre um desequilíbrio interior, podendo o indivíduo vir a desenvolver depressão, falta de concentração, falhas na memória, impulsividade, úlceras, tensão arterial alta, vitiligo, urticária crônica e infarto agudo do miocárdio (Lipp & Malagris, 2001; Malhotra & Mehta, 2008), devido não só ao *stress*, mas ao desencadear de doenças que antes estavam latentes (Malagris & Fiorito, 2006).

Mais recentemente, Lipp (2003) acrescentou uma outra fase ao modelo trifásico de Selye, intitulada de fase de quase exaustão, situada entre as fases de resistência e exaustão (Lipp, 2003). Nesta fase, ocorre um desconforto e instabilidade emocional, comprometendo as defesas imunológicas, aumentando a probabilidade de aparecimento de doenças físicas (Lipp, 2005).

Contudo, de acordo com Rita et al. (2010), o *stress* também desempenha um papel importante na adaptação e desenvolvimento do ser humano, conduzindo-o para a ação. Esta ideia sugere-nos a existência de um fator de proteção interligado com a presença de *stress* (Pocinho & Capelo, 2009).

### **2.3. TIPOS DE *STRESS***

O *stress*, como podemos anteriormente constatar, é simplesmente a nossa resposta às situações adversas com que nos deparamos ao longo da nossa vida que

de certa forma são necessárias. No entanto, o tipo e a qualidade do *stress* que enfrentamos pode ser positivo ou negativo. O *stress* é algo que nos impulsiona a tomar decisões e a resolver problemas, aumentando e desenvolvendo as nossas aptidões e capacidades, podendo ser uma forma de propulsão da realização profissional e pessoal (Vaz-Serra, 2002; Jesus, 2005; Castanheira, 2013).

Interligando com o ponto anterior, Selye ao descrever o seu modelo de fases também rotulou três tipos de *stress*, associados a cada fase, o *eustress*, o *neustress* e o *distress* (Dolan, 2007; Keller, 2018).

O *eustress* é um *stress* positivo, e surge numa situação ou circunstância que a pessoa considere motivadora ou inspiradora, ou seja, é o tipo de *stress* que se sente quando nos adaptamos positivamente a um desafio (Vaz-Serra, 2002; Nelson & Simmons, 2003; Folkman & Moskowitz, 2004; Jesus, 2005; Hartney, 2008). Por exemplo, o apaixonar-se por alguém pode ser um *eustress*, sendo que normalmente, as situações classificadas como *eustress* são agradáveis e, por essa razão, não são consideradas uma ameaça (Keller, 2018). A maioria dos estudos sobre *stress*, têm sido elaborados em torno dos seus efeitos negativos. No entanto, a pesquisa que foi realizada sobre o *eustress* indica que o *stress* leve a moderado na verdade melhora a memória (Sapolsky, 2009).

O *neustress* descreve estímulos sensoriais que não têm efeito consequencial, não é considerado nem bom nem ruim. Por exemplo, notícias de um terramoto ou inundação num sítio longínquo, não produz nenhum efeito negativo nem positivo (Keller, 2018).

O terceiro tipo, o *distress*, é considerado nocivo e muitas vezes é abreviado simplesmente como *stress*. O *distress*, *stress* negativo ou também "aflição"

(Hartney, 2008), é o tipo de *stress* que se sente quando se está perante uma situação de perigo que não conseguimos controlar, ou quando nos sentimos ameaçados ou descontrolados (Jesus, 2005). Nas situações de *distress*, vivenciamos todo o tipo de emoções negativas como o medo, raiva e frustração (Hartney, 2008). Este tipo de *stress*, usualmente, traz implicações negativas a nível do bem-estar físico e psicológico, podendo conduzir à adoção de comportamentos de risco para a saúde e à baixa perceção de realização pessoal (Pinto, Lima, & Silva, 2005; Vaz-Serra, 2002; Greiner, 2008).

Segundo Keller (2018) existem dois tipos de *distress*: o *stress* agudo, que é elevado e desaparece rapidamente; e o *stress* crónico, que não possui tanta intensidade como o agudo, mas pode se prolongar no tempo, durante um longo período (horas, dias, semanas, meses ou anos). Um exemplo de *stress* agudo pode ser uma situação no qual está no supermercado com uma filha/o e a certo momento não a/o encontra, chama, procura, mas ela/e não responde, nem aparece. Nesse momento fica com taquicardia, e sudorese nas mãos. Porém, pouco depois, encontra-a distraída com algo, em poucos minutos o coração acalma-se e as palmas das mãos ficam secas e começa a restabelecer-se. A ameaça acabou. A intensidade do *stress* agudo pode parecer cataclísmica, mas é muito curta.

A situação de *stress* crónico, por outro lado, não é tão intensa, mas sua duração é insuportavelmente longa. Deste modo, o *stress* crónico é considerado o pior de todos. Como exemplo, temos o sofrimento de assédio no trabalho devido um chefe, ou colega que com as suas atitudes fazem o trabalho parecer pior, do que realmente é.

O *American Institute of Stress* (AIS) afirma que este tipo de *stress*, o *distress* crónico, é que se encontra associado à doença, porque mantém o corpo num continuado estado de alerta (Keller, 2018).

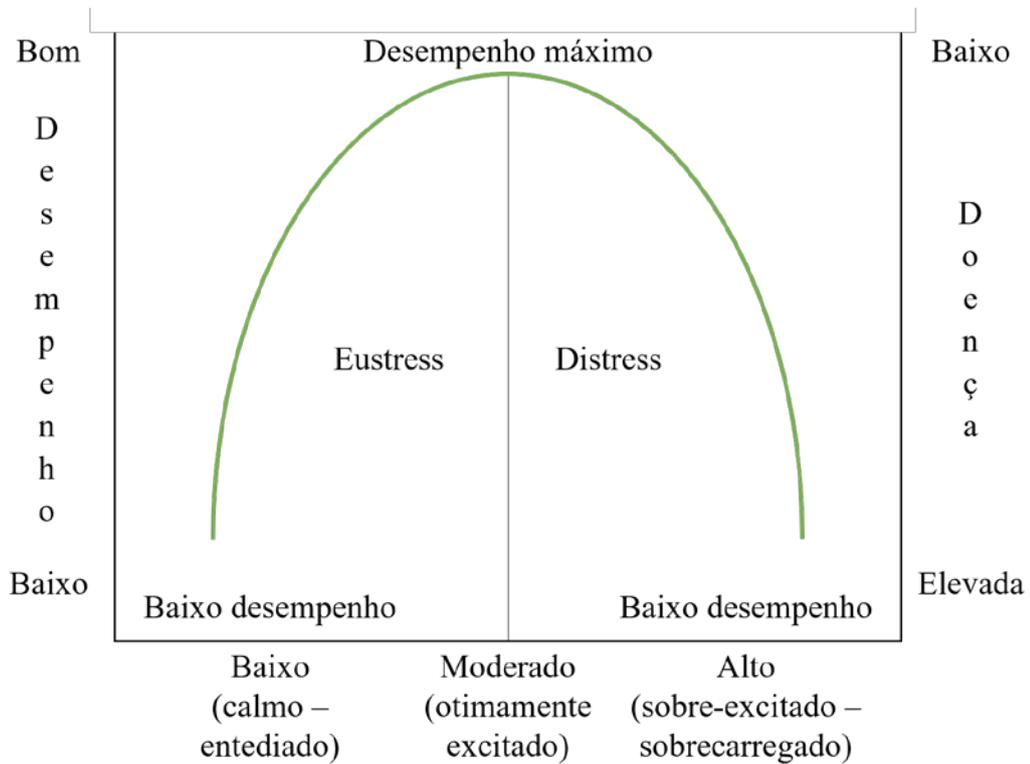


Figura 3. Curva de Yerkes-Dodson (adaptado de Keller, 2018).

Com base na representação gráfica do princípio de Yerkes-Dodson (figura 3) pode-se explicar a relação entre o *eustress*, o *distress* e a saúde. Quando existe um aumento de *stress* que passa do ponto moderado, passamos do *eustress* para o *distress*, ou seja, passamos de uma situação de *stress* positivo e estimulante para uma situação na qual o desempenho e a saúde diminuem, onde existe um maior risco de doença. Nesta relação, a posição ideal é a do ponto médio, no qual existe o desempenho máximo (Keller, 2018).

## 2.4. CAUSAS DO *STRESS* LABORAL

Atualmente, vivemos numa sociedade cada vez mais competitiva a nível laboral e onde o problema do desemprego assola muitas famílias. A inconstância económica vivida atualmente tem tornado os indivíduos mais inseguros e receosos quanto à sua estabilidade laboral, promovendo deste modo um ambiente laboral fustigado por desconfiança, conflitos e violência (João, 2015).

De acordo com Vaz-Serra (2002), o *stress* só se verifica perante situações de tensão que desencadeiem experiências stressantes. Estas situações adversas tanto podem depender da subjetividade do indivíduo (pensamentos, imagens ou sensações internas) como dos acontecimentos objetivos em si (acontecimentos incomodativos do dia a dia). Esta subjetividade depende principalmente do tipo de personalidade do indivíduo. Os fatores dominantes na personalidade são a motivação, a resiliência, a adaptabilidade, a autoconfiança, a experiência de vida, a estabilidade emocional, entre outros (Kebza & Solcová, 2008). Quanto aos fatores objetivos, estes podem ser determinados pelo caráter do trabalho, procedimentos, tecnologias entre outros fatores externos relacionados com o ambiente de trabalho, tais como, a monotonia da função, a responsabilidade elevada, a pressão no tempo da tarefa, a intensa interação social, a falta de interação, a fraca coesão do grupo, o trabalho por turnos, entre outros (Paulik, 2010).

No sentido de formalizar a causalidade do *stress* Dolan (2007) apresenta nos seus trabalhos o modelo ocupacional/*stress* no trabalho. Na sua perspetiva a causa de *stress* advém do desequilíbrio entre o indivíduo e o seu ambiente de trabalho. Neste modelo, o autor identifica três componentes envolvidos nas causas do *stress* no trabalho, sendo as mesmas as seguintes:

- Percepção das tarefas laborais. A percepção dos funcionários sobre uma situação pode influenciar a ocorrência ou não de *stress* e, no caso da sua ocorrência, influenciar a sua intensidade. Por exemplo, uma tarefa adicional atribuída a dois trabalhadores, pode ser percebida como uma situação de *stress* para um, e para o outro não gerar qualquer efeito. Nesta componente o *stress* pode surgir de um único stressor ou da combinação de vários.

- Diferenças individuais. A forma como um indivíduo reage ao *stress* depende de uma série de diferenças individuais, que podem ser diferenças ao nível das necessidades, valores, atitudes, habilidades e traços de personalidade. Por exemplo, para avaliar se uma pessoa é stressada é fundamental tentar entender sua percepção face ao seu trabalho e face à organização.

- Suporte social. Pode ser considerado como um mecanismo compensatório que pode estar presente ou ausente durante períodos ou situações de *stress*. A existência de um apoio por parte de outros (colegas, superiores, familiares, amigos) é importante na resolução de um problema, visto que pode influenciar positivamente, aumentando a sua confiança e a sua resiliência.

Outra forma de categorizar o *stress* é com base na sua fonte. Os estudos de Cooper e Marshall (1978) sobre as fontes de gestão de *stress* propuseram a existência de uma fronteira organizacional onde se situa a gestão individual do *stress* (figura 4). Neste modelo o gestor individual tenta lidar com os stressores provenientes de exigências externas (a família) e internas (a organização). Para

fazer face a essas fontes de *stress*, o gestor individual tem de ter em conta os seus traços individuais de personalidade, a capacidade de tolerância à ambiguidade, a adaptabilidade, a motivação e os seus padrões comportamentais.

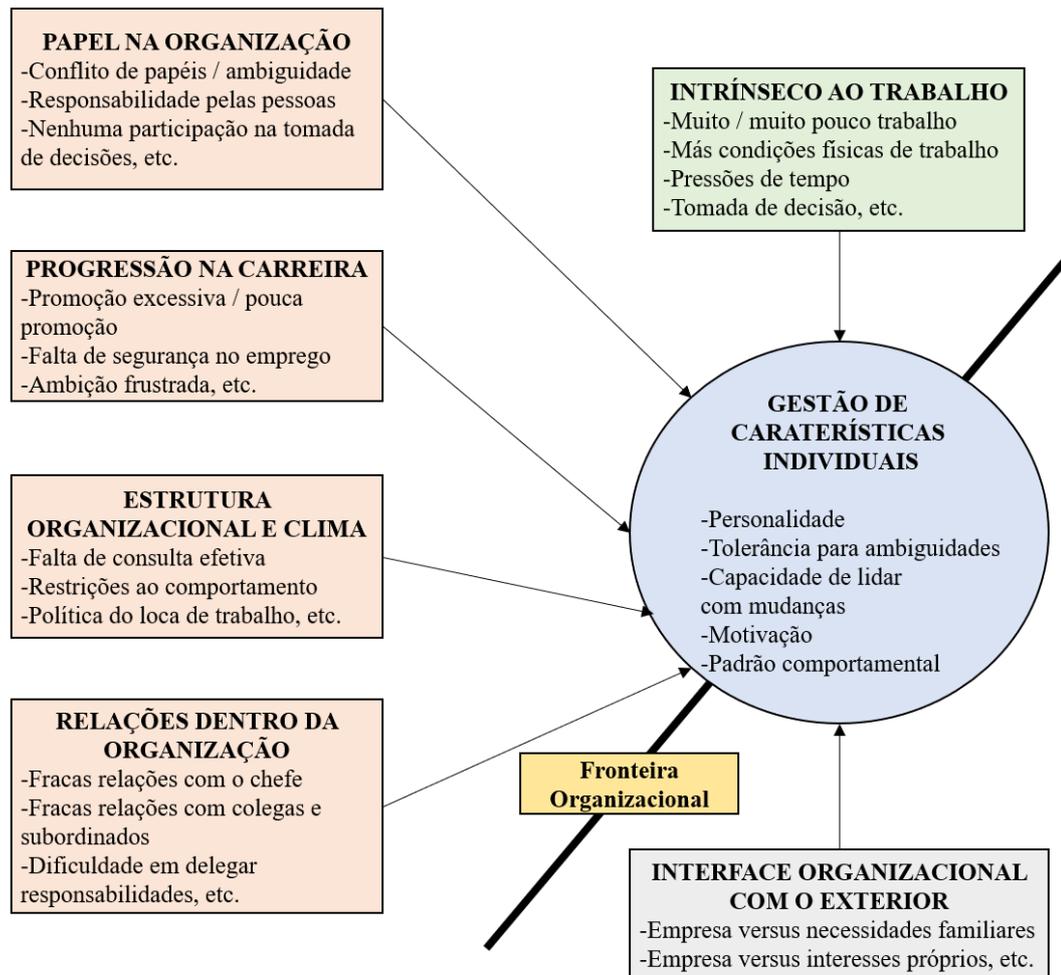


Figura 4. Causas do stress na organização (adaptado de Shanks, 2005)

Neste modelo pode existir o conflito entre ambos lados da fronteira de modo a competir pelo tempo e atenção do indivíduo, entre os interesses da organização e a sua família, ou seus interesses pessoais. Este modelo salienta que as organizações devem ter atenção aos efeitos nocivos que podem ter as suas decisões, os seus estilos de gestão, o ambiente laboral, entre outros fatores na vida pessoal e familiar dos seus trabalhadores (Shanks, 2005).

O estudo do *stress* tem sido amplamente debatido a nível global e num vasto número de profissões. Mas, de acordo com diversos estudos, o grupo profissional dos professores é apontado como aquele, onde se regista os níveis de *stress* mais elevados (Dunham, 1992; Gold & Roth, 1993; Pinto, Lima, & Silva, 2003; Gomes et al., 2006; Capelo, Pocinho, & Jesus, 2009).

Na busca pela causa de um alto nível de *stress* nos professores, surgem várias teorias, tal como a exigência socio emocional de lidar com um grupo elevado de crianças ou adolescentes ao mesmo tempo (Zapf, 2002; Loeb, Darling-Hammond, & Luczak, 2005; Schutz & Zembylas, 2009). Outros sugerem a dificuldade relacionada com tomadas de decisão realizadas diariamente, devido a natureza incerta e intensiva da atividade (Roeser, Skinner, Beers, & Jennings, 2012). Outros investigadores, abordam a pressão exercida pela família (Stoeber & Rennert, 2008). De acordo com Cano-Garcia, Padilla-Muñoz e Carrasco-Ortiz (2005) e Grayson e Alvarez (2008) o clima de trabalho nas escolas é considerado também um elemento importante de *stress*, independente da idade dos professores. A falta de apoio social (administradores, colegas...) também surge como uma das principais causas (Sheffield, Dobbie, & Carroll, 1994; Brissie, Hoover-Dempsey, & Bassler, 1998; Kyriacou, 2001). A carga de trabalho e a falta de tempo (Kyriacou, 2001; Antoniou, Polychroni, & Kotroni, 2009), as condições de trabalho precárias, a falta de segurança no trabalho e a intimidação (Mulholland, McKinlay, & Sproule, 2013). As diferenças existentes entre as políticas educacionais e o desenvolvimento e a motivação dos alunos (Pocinho & Capelo, 2009). A alta rotatividade profissional (Aud et al., 2011; Montgomery & Rupp, 2005). Mas a fonte de *stress* mais

assinalada é o comportamento dos alunos na sala de aula (Pithers, 1995; Kyriacou, 2001; Gevin, 2007; Zurlo, Pes, & Cooper, 2007; Feng, 2010).

Noutra perspetiva, os resultados de Buunk et al. (2007) defendiam que as causas de *stress* em professores diferem tendo em consideração os vários níveis de ensino. Em níveis mais baixos, as causas reportadas foram as relações interpessoais, enquanto que nos níveis mais elevados os resultados mostram que as causas se devem ao comportamento dos alunos e às expectativas sociais do professor face ao seu papel.

Algumas destas causas parecem ser mais inerentes ao desenvolvimento da prática de ensino, enquanto outras devem-se a mudanças de ordem política e à prática escolar (Roeser, Schonert-Reichl, Jha, Cullen, Wallace, Wilensky, Oberle, Thomson, Taylor, & Harrison, J., 2013). No entanto, não se pode esquecer que, a perceção do professor de um desequilíbrio entre tais exigências e os recursos que possui também contribui para a vulnerabilidade ao *stress*, insatisfação no trabalho e exaustão emocional (Klassen & Chiu, 2011; Otero-López, Santiago, Castro, & Villardefrancos, 2010).

## **2.5. CONSEQUÊNCIAS DO *STRESS* LABORAL**

O *stress* no trabalho é reconhecido a nível global por ter consequências negativas para as pessoas, estabelecendo-se como um dos maiores desafios à saúde (WHO, 2004; Mark & Smith, 2012). Consequentemente, também possui implicações negativas para as organizações e sociedades com disrupções na produtividade e na

competitividade, entre outras (Edwards & Burnard, 2003; WHO, 2004; Flaxman & Bond, 2010).

### **2.5.1. Consequências para o indivíduo**

O *stress* a nível laboral é um dos problemas com que se têm deparado os professores no seu dia-a-dia, um problema que tem implicações negativas na sua saúde e no seu desempenho laboral (Pithers & Fogarty, 1995).

A nível da saúde, o mecanismo de resposta ao surgimento de uma situação stressante pode causar alterações no sistema imunológico e no sistema nervoso central, o que pode levar a doenças mentais e físicas (Barutçu & Serinkan, 2013; Mulholland et al., 2013; Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas, & Lonsdale, 2014).

Mas por outro lado, Mulholland et al. (2013) referem que existe uma falta de pesquisa em saúde ocupacional e na somatização face ao *stress* nos professores. A nível da saúde ocupacional, o *stress* tem vindo a ser associado a doenças psicológicas (depressão, ansiedade, dificuldades de concentração, irritabilidade, insatisfação profissional, baixa autoestima, baixo autocontrolo e aumento de reações emocionais excessivas) e a doenças físicas (distúrbios gastrointestinais, doenças cardíacas e dores lombares) (Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor, & Millet, 2005; Yong & Yue, 2007; Eatough, Way, & Chang, 2012). Estes sintomas a longo prazo, de acordo com Schaufeli et al. (1993), podem levar ao consumo excessivo de álcool e a maior probabilidade de aparecimento de algumas doenças, tais como úlcera gástrica, hipertensão, entre outras.

De acordo com o estudo de Howard (2017) os professores que se encontram numa fase em que evidenciam distúrbios de somatização, apresentam taxas de

*stress* significativamente mais altas e níveis mais baixos de qualidade de vida. Para além de apresentarem uma maior probabilidade de preencherem critérios de depressão, pânico e ansiedade. De acordo com o mesmo autor, outros sintomas foram observados neste grupo de professores, tais como distúrbios gastrointestinais, neurológicos, osteomusculares, cardíacos e pulmonares.

O *stress* crónico elevado a nível laboral nos professores, com o passar do tempo pode levar ao *burnout*, uma síndrome que consiste em exaustão emocional, despersonalização, e falta de sentimento de realização no trabalho (Maslach, Schaufeli, & Lieter, 2001). O que faz com que o *stress* crónico e o *burnout* em muitos estudos sejam abordados em conjunto, estando assim associados a um conjunto de resultados pessoais e profissionais negativos nos professores (Maslach et al., 2001; Gunnar & Quevedo, 2007; Dimsdale, 2008).

### **2.5.2. Consequências para a organização**

A nível organizacional, o *stress* não afeta todos os grupos profissionais da mesma forma. A investigação tem provado que os grupos profissionais ligados a serviços, tais como o ensino, a prestação de cuidados de saúde, a ajuda social e profissional, são propensos a altos níveis de *stress* (Pinto, Lima, & Silva, 2003; Gomes et al., 2006; Pacheco & Jesus, 2009; Capelo et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Esta questão é particularmente importante quando aplicada aos professores, uma vez que a docência, é apontada como uma atividade extremamente exigente, geradora de níveis de *stress* superiores a outras profissões, nas quais esse fenómeno é habitualmente observado (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Kyriacou, 2001).

De acordo com McCaffrey, Koretz, Lockwood, e Hamilton (2004), Rivkin, Hanushek e Kain, (2005) e Malmberg e Hagger (2009), os professores são os agentes mais importantes na promoção da saúde e são sem dúvida um elemento importante na vida dos alunos, desta forma, o bem estar dos professores encontra-se significativamente relacionado com a saúde emocional e desempenho escolar dos seus alunos. Na mesma linha de pensamento, os problemas de saúde dos professores podem afetar diretamente a própria organização e a sociedade, aumentando os custos relacionados com a saúde, promovendo o absenteísmo (Sheffield et al., 1994; Briner & Dewberry, 2007; Darr & Johns, 2008; Jennings & Greenberg, 2009; Roeser et al., 2012) e levando à vontade de desistir da profissão (Hansez, Bertrand, Keyser, & Pérée, 2005; McCarthy, Lambert, Lineback, Fitchett, & Baddouh, 2016). Cumulativamente, estes tipos de consequências podem afetar de forma negativa o ambiente escolar (Guin, 2004; Béteille & Loeb, 2009; Johnson, Kraft, & Papay, 2012; Ronfeldt, Loeb, & Wyckoff, 2013), o desempenho e a aprendizagem do aluno, o que leva a uma diminuição da eficácia do ensino (Briner & Dewberry, 2007; Yong & Yue, 2007; Darr & Johns, 2008; Jennings & Greenberg, 2009; Roeser et al., 2012; Fleming et al., 2013).

Num ponto de vista económico, num estudo realizado na Inglaterra, o *stress*, a depressão e a ansiedade causaram no ano de 2016/2017 uma abstinência de aproximadamente de 12,5 milhões de dias de trabalho, aumentando para 15,4 milhões em 2017/2018 (Health and Safety Executive, 2017; Health and Safety Executive, 2018). Por outro lado, e de acordo Shanks (2005), outros estudos realizados em Inglaterra evidenciaram que o *stress* custa à indústria britânica aproximadamente 3% do produto interno bruto. Inclusivamente, os mesmos custos

equivalem a mais de dez vezes o custo de todas as disputas laborais. Quanto aos sintomas relacionados com *stress*, os mesmos causam diretamente a perda de 40 milhões de dias úteis por ano.

Na Austrália um estudo realizado por Econtech (2008) revelou que adicionalmente aos custos das disputas laborais relacionadas com *stress*, os custos de presenteísmo e absentismo devido ao *stress* relacionado com o trabalho foram de aproximadamente 14,81 bilhões de dólares australianos por ano.

## **2.6. MECANISMOS DE INTERVENÇÃO FACE AO *STRESS***

Uma forma de prevenir o *stress* no local de trabalho e suplantando as suas consequências é estudar o grupo alvo, elaborar e implementar intervenções de gestão do *stress* direcionadas a diferentes níveis (Semmer, 2010).

Quanto à sua forma de implementação, existem vários estudos que analisaram um conjunto de intervenções no *stress* em contextos ocupacionais. Esses estudos indicaram que a aplicação de intervenções de gestão de *stress* em grupo é a abordagem mais usada em vários contextos, como escolas, hospitais, fábricas, entre outros; obtendo bons resultados na redução dos níveis de *stress* nos trabalhadores (Van der Klink, Blonk, Schene, & Van Dijk, 2001; Richardson & Rothstein, 2008).

A percepção, bem como as consequências do *stress* na saúde, são influenciadas pela capacidade da pessoa de lidar com o mesmo (Vaz-Serra, 2000; Vaz-Serra 2002; Vaz-Serra, 2005; Seabra, 2008), sendo que a capacidade de

resiliência, intitulada por “*coping*” tem sido também abordada e estudada por vários investigadores.

O *coping* pode ser descrito como um conjunto de estratégias mobilizadas por um indivíduo de modo a reduzir a intensidade das situações de *stress* e a recuperar os seus recursos de atenção, emocionais e cognitivos (Antoniazzi, Bandeira, Dell’Aglia, 1998; Griffith, Steptoe, & Cropley 1999).

Na conceção do termo, alguns autores diferenciam três tipos de estratégias: as estratégias com foco no controlo; as estratégias com foco na emoção e as estratégias com foco na evitação (Folkman & Lazarus, 1980; Latack, 1986; Carlotto e Melo, 2016). As mesmas estratégias encontram-se descritas seguidamente:

- As estratégias focalizadas no controlo consistem em ações e reavaliações cognitivas por parte do sujeito no sentido de enfrentar a situação que originou o *stress*. Estas estratégias têm como objetivo mudar a relação entre o sujeito e o stressor (discutir a situação com o superior ou dedicar mais tempo e energia no trabalho, entre outras).
- As estratégias com foco na evitação consistem em ações e cognições que têm como objetivo escapar à situação stressora (afastar-se das pessoas que desencadearam a situação ou delegar o trabalho nos outros, entre outras).
- As estratégias focalizadas na emoção consistem em técnicas de regulação de emoções de modo a permitir a gestão dos sintomas associados à ocorrência de *stress* (começar a praticar desporto ou recorrer ao uso de fármacos e álcool, entre outras).

Noutra perspetiva, o conceito de *coping* foi dividido em duas categorias de estratégias: estratégias de *coping* focalizadas no problema e estratégias de *coping* focalizadas na emoção (Moreno, Gil, Haddad, & Vannuchi, 2011). No entanto, em estudos de *coping* realizados em professores, foram adotados dois tipos de categorização ligeiramente diferentes: As estratégias de *coping* ativas e as estratégias de *coping* passivas (Chan 1998; Kyriacou, 2001; Austin, Shah, & Muncer, 2005). As estratégias ativas são centradas na eliminação da fonte do *stress*, e consistem em ações que visam encontrar soluções, apoio social, organização de prioridades e de tempo. As estratégias passivas, por outro lado, são centradas na redução dos efeitos nocivos do *stress*, podem ser estratégias de confronto como expressão das emoções negativas, ou de evitamento, tal como, recorrer ao uso de fármacos e álcool (Chan 1998; Kyriacou, 2001; Austin, Shah, & Muncer, 2005).

A utilização de um programa de intervenção baseado em estratégias de *coping*, pode auxiliar os professores a reforçar os seus recursos para fazer face às exigências do seu quotidiano e a alterar a forma como respondem a uma situação de *stress* (Matheny, Aycock, Curlette, & Junker, 1993).

Num estudo de *coping* com uma amostra de professores, descobriram que os sujeitos que possuíam os níveis mais altos de *coping* assinalaram menos *stress* e maior satisfação no trabalho (McCarthy, Lambert, Crowe, & McCarthy, 2010). Nos resultados dos estudos de Klassen, Perry e Frenzel (2012), sobre *coping* em professores foi verificado que as estratégias de relacionamento e conexão com colegas, superiores e alunos estavam associadas ao aumento da dedicação no ensino, e à diminuição da exaustão emocional e psicológica.

Por outro lado, Cox, Karanika, Griffiths e Houdmont. (2007) salientam que existe por parte dos administradores e organizações uma tendência em atribuir a responsabilidade da resolução do problema de *stress* ao trabalhador, visto ser um problema de ordem pessoal. Deste modo, tentam evitar a responsabilidade da ocorrência de *stress* e evitar implicações financeiras para organização.

Na mesma linha de pensamento, Anaut (2005) afirma que a intervenção no *stress* não se deve centrar nos efeitos e na doença, ou seja, não se deve centrar apenas no indivíduo. Mas, acumulativamente num conjunto de estratégias, recursos e fatores provenientes da família, amigos, organização, comunidade e ambiente laboral, de modo a proteger o indivíduo, aumentando a sua própria resiliência.

## **2.7. INVESTIGACAO DE STRESS EM PROFESSORES**

A investigação das características do *stress* e as suas consequências na classe docente tem sido um tema em estudo, tanto a nível internacional como nacional. Inclusivamente, o grupo profissional dos professores é apontado como aquele onde se regista os níveis de *stress* mais elevados (Dunham, 1992; Gold & Roth, 1993; Gomes et al., 2006; Pinto et al., 2003; Capelo et al., 2009). Este conhecimento não é recente, pois já em 1981, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) apresentava resultados onde considerava o *stress* como catastrófico a nível de esgotamento físico e mental, e como uma das principais causas do abandono da profissão de docente (OIT, 1981).

Num recente estudo sobre *stress* de Reisa, Gomes e Simões (2018) em que participaram 451 professores de vários níveis de educação, observou-se que 51%

dos sujeitos avaliaram a profissão como geradora de *stress*. Na mesma investigação, verificou-se que 55,1% percecionaram níveis significativos a elevados de *stress* na sua atividade profissional e 34,5% dos docentes percecionaram níveis moderados de *stress*. A maioria dos professores assinalaram que o *stress* na profissão estava relacionado com a burocracia e os comportamentos de indisciplina dos alunos.

Num estudo semelhante de Massuça (2018) no qual participaram 150 professores do 1º ciclo do ensino básico, identificou-se que o nível elevado de *stress* se encontrava relacionado com baixos níveis de satisfação no trabalho. Por outro lado, os professores que apresentavam uma elevada autoeficácia possuíam baixos níveis de *stress*. Os níveis elevados de *stress* encontravam-se presentes, maioritariamente, em professores no início de carreira. Quanto ao contexto escolar, os professores que exerciam funções em escolas com maior densidade de alunos apresentavam um maior grau de vulnerabilidade ao *stress*, principalmente em escolas públicas urbanas.

O estudo de Capelo e Pocinho (2016), em que participaram 765 professores, obteve resultados semelhantes ao nível das causas de *stress* nos professores: os comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos, o trabalho burocrático e as políticas disciplinares inadequadas. Quanto às estratégias de *coping* mais utilizadas para lidar com as situações de *stress*, observou-se que os professores utilizavam em primeiro lugar estratégias de controlo, seguidas de estratégias de evitamento e por último, as estratégias de gestão de sintomas.

Nos estudos de Gomes, Oliveira, Esteves, e Alvelos (2013) com uma amostra de 333 professores do ensino superior, observou-se que 73,0% da amostra

considerava a profissão como altamente stressante e 22,7% como moderadamente stressante. As razões identificadas para este índice de *stress* foram, o excesso trabalho, a exigência da produtividade científica, as dificuldades em conciliar o trabalho e a vida familiar e pessoal, e os prazos para a execução de tarefas burocráticas.

Noutros estudos portugueses, verificou-se que um em cada três professores identifica a profissão como stressante, e que um em cada seis encontra-se num estado de exaustão emocional (Jesus, 2005).

A nível internacional, ao longo do desenvolvimento do estudo de *stress*, tem-se observado um aumento considerável nos índices de *stress* percecionados pelos professores, com uma taxa de 20% em estudos Kyriacou e Sutcliffe (1978), passando para taxas 40% em Capel (1991) e de 44% nos estudos de Cockburn (1996). Em Portugal essa tendência pode ser encontrada nos recentes resultados de Reisa et al. (2018) com uma taxa de 55,1%.

Esta propensão, de subida da taxa de *stress* ocupacional percecionada pelos professores, tem sido acompanhada pelas suas consequências, segundo Markow, Macia e Lee (2013), a insatisfação no local de trabalho tem subido para níveis de há 25 anos. De acordo com Johnson et al., (2005), Chan (2006) e Ingersoll (2012) pelo menos um terço dos professores abandona a profissão nos três primeiros anos. Este valor apresentado é o mais alto relativamente às outras profissões (Ingersoll & Smith, 2003). Consequentemente, tudo isto representa um impacto extremamente negativo para as instituições escolares, para os seus professores e alunos, para a comunidade e para a sociedade em geral (Edwards & Burnard, 2003; WHO, 2004; Flaxman & Bond, 2010; Ronfeldt et al., 2013).

# III

## CAPÍTULO

*BURNOUT* NO LOCAL DE TRABALHO

### 3.1. DEFINIÇÃO E EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO

Na sociedade moderna, a relação entre o indivíduo, o trabalho e os fenómenos inerentes tem sido amplamente estudada, de tal modo que se tornou um dos temas mais abordados a nível da investigação científica (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

A expressão do *burnout* apareceu, pela primeira vez, nos trabalhos de Greene (1960) e mais tarde foi adotada pelo psiquiatra Freudenberger (1974). Porém, o conceito de *burnout* apenas foi aceite pela comunidade científica com os trabalhos de Maslach (1982). Segundo Maslach et al. (2001), Schaufeli, Bakker e Rhenen, (2009) e Souza, Souza, Barbosa, Lopes, e Fernandes (2016) os primeiros estudos sobre *burnout* surgiram nos Estados Unidos na década de 70 do século XX, realizados numa abordagem clínica por Freudenberger (1974), e seguidamente numa abordagem psicossocial por Maslach (1976). O conceito de *burnout* foi ganhando alguma notoriedade nos Estados Unidos. Mais tarde, a partir dos anos 80, começou a ser estudado na Europa, especialmente no Reino Unido, Alemanha, Holanda, Bélgica, Escandinávia e Finlândia. Posteriormente, em meados dos anos 90, tornou-se popular no resto da Europa Ocidental e Oriental, na Ásia, Oriente Médio, América Latina, Austrália e Nova Zelândia, causando impacto na África, China e Índia no século XXI (Schaufeli et al., 2009).

O *burnout* foi inicialmente abordado por Freudenberger (1974) como uma forma de descrever a exaustão mental e física observada em trabalhadores expostos a horas excessivas de sobrecarga e intensidade laboral.

No ano de 1982, Maslach descreve o fenómeno como uma resposta prolongada aos stressores emocionais e interpessoais crónicos no local de trabalho.

De modo a conciliar as duas definições anteriores, Pines e Aronson (1988) traçam o *burnout* profissional como um estado emocional constante e permanente que leva o indivíduo a apresentar sintomas de exaustão física, emocional e psicológica.

Numa definição mais recente, Gil-Monte (2011) apresenta o mesmo fenómeno, como uma experiência subjetiva de carácter negativo, e que é composta por um conjunto de cognições, emoções, atitudes e reações negativas, relativamente à ocupação, ao papel profissional e ao relacionamento interpessoal no local de trabalho.

De acordo com Maslach et al. (2001) apesar de existirem inúmeras definições de *burnout*, todas elas apresentam cinco elementos comuns, que são: a predominância de sintomas relacionados com a exaustão mental e emocional, a fadiga, a depressão; o destaque nos sintomas comportamentais e mentais para além dos sintomas de natureza física; a relação destes sintomas com o trabalho; a manifestação de sintomas na ausência de antecedentes psicopatológicos; a diminuição de eficácia e do desempenho no trabalho, devida a atitudes e comportamentos negativos.

### **3.2. ESTÁGIOS DE *BURNOUT***

A síndrome de *burnout* desenvolve-se gradualmente ao longo do tempo (Maslach, 1982; Peeters & Rutte, 2005; Bährer-Kohler, 2013). Esta noção de que o *burnout* tem um desenvolvimento gradual apareceu durante as entrevistas qualitativas realizadas por Maslach no final da década de 70 (Maslach, 1982).

Inicialmente, num primeiro estágio, o trabalhador experimenta uma sobrecarga de trabalho físico que com o aumento da exigência gera uma crise a nível emocional, vivenciando uma situação de exaustão emocional. No segundo estágio, devido à sobrecarga física e emocional, o trabalhador começa a distanciar-se do trabalho, gerando reações negativas face ao mesmo e face as pessoas envolvidas, o que o leva a vivenciar uma fase de despersonalização. Se estas dificuldades não se dissiparem com o tempo, o trabalhador começa a questionar a sua capacidade laboral, levando ao aparecimento de sentimentos de fracasso e inadequação, o que promove uma redução da realização pessoal. A noção deste processo é que a ocorrência de uma dimensão (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal) precipita o desenvolvimento das outras dimensões (Bakker, Schaufeli, Sixma, Bosveld, & Van Dierendonck, 2000; Toppinen-Tanner, Kalimo, & Mutanen, 2002; Leiter & Maslach, 2004).

Com o propósito de pesquisar o desenvolvimento do *burnout*, vários investigadores dividiram o processo em diferentes estágios. Na literatura podemos encontrar vários modelos de desenvolvimento de *burnout*, tais como: o modelo transacional de *burnout*, que possui três estágios (Cherniss, 1980); o modelo de fases de *burnout* (Golembiewski & Munzenrider, 1988); os três estágios de *burnout* (Girdin et al., 1996); os cinco estágios de *burnout* (Miller & Smith, 1993); os quatro estágios de *burnout* (Gorkin, 2004); o ciclo de *burnout* de doze estágios (Freudenberger & North, 1986) e os quatro estágios de Jbeili (2008).

O modelo transacional de *burnout* de Cherniss (1980) apresenta três estágios. O primeiro estágio deste modelo, surge com o desequilíbrio entre a carga de trabalho e recursos disponíveis a nível individual (stressor de trabalho). O

segundo, surge aquando a resposta emocional de exaustão e de ansiedade (tensão individual). Por último, o terceiro estágio consiste na mudança de atitudes e comportamentos (cinismo).

Uma abordagem sequencial alternativa é o modelo de fases de Golembiewski e Munzenrider (1988), no qual as três dimensões de *burnout* são divididas em categorias alta e baixa, produzindo oito padrões diferentes, ou fases, de *burnout*. O modelo de fases formulou a hipótese de que o cinismo é a fase mínima inicial do esgotamento, seguida pelas adições de ineficácia e finalmente pela exaustão. Os estudos posteriores de Wolpin, Burke e Greenglass, (1990) comprovaram empiricamente este modelo.

Girdin et al. (1996) propuseram um modelo de três estágios de *burnout*, que incluíam uma lista de sintomas para cada estágio. Um critério utilizado pelos autores para a ocorrência de um estágio é o registo de pelo menos dois sintomas. O primeiro estágio (excitação ao *stress*), consiste numa fase de respostas fisiológicas e psicológicas onde podemos verificar a existência de irritabilidade persistente, ansiedade persistente, períodos de tensão alta, bruxismo, insónia e problemas de memória. Neste estágio, também podem ser registados sintomas, tais como, palpitações cardíacas, arritmia cardíaca, problemas de concentração, enxaquecas e sintomas gastrointestinais agudos. Seguidamente, se perante os sintomas referidos anteriormente, não for encontrada uma solução, surge o segundo estágio (conservação de energia) que é composto por comportamentos negativos tais como, atraso excessivo, procrastinação, ausência excessiva, disfunção sexual, cansaço persistente pela manhã, isolamento social, aumento do cinismo, ressentimento, aumento do uso de substâncias (nicotina, cafeína, álcool ou medicamentos

prescritos) e apatia excessiva (Golden, Piedmont, Ciarrocchi, & Rodgerson, 2004). No terceiro e último estágio (exaustão), já existe por parte do indivíduo uma consciência de que nada correu bem. Esta fase é caracterizada por tristeza ou depressão persistente, problemas crónicos de estômago ou intestinos, fadiga mental crónica, fadiga física crónica, cefaleias crónicas ou enxaquecas, vontade de isolamento social e face à família, e ideias suicidas.

Mediante outro ponto de vista, Miller e Smith (1993) apresentaram os cinco estágios de *burnout*, referindo que os sintomas podiam ser diferentes de pessoa para pessoa, mas todos tinham em comum estes cinco estágios:

- Primeiro estágio, a lua de mel, nesta fase o trabalho é um objetivo primordial, levando a que a pessoa esteja altamente motivada e entusiasmada. Neste estágio, os trabalhadores precisam de desempenhar a suas funções adequadamente e sentir prazer com o trabalho, com os colegas e com a organização.
- Segundo estágio, o despertar, é o período em a pessoa conclui que as suas expectativas são irrealistas. Nada satisfaz as suas necessidades, nem recompensas nem reconhecimento. Eles sentem que a vida foi um erro, mas não conseguem lidar com isso. Quando o trabalhar muito, não muda a sua situação, eles sentem-se cansados e frustrados. A competência profissional e a capacidade ficam reduzidas.
- Terceiro estágio, *brownout*, ou seja, uma fase onde a pessoa demonstra um crescente desinteresse pela atividade laboral, no qual a fadiga crónica e irritabilidade são proeminentes. Face a este desinteresse a pessoa altera o seu estilo de vida com o intuito de evitar a frustração. Começam a

desenvolver atividades impulsivas, tais como sexo, consumo de bebidas alcoólicas, drogas, participação em festas e/ou abuso de compras. O desempenho do trabalho e a produtividade obviamente deterioram-se. Eles podem projetar frustração nos outros em termos de cinismo, desapego e críticas abertas.

- Quarto estágio, *full scale burnout*, este estágio ocorre se o *brownout* não for resolvido. O desespero é a característica dominante deste estágio. Pode durar vários meses, mas na maioria dos casos vários anos. O sujeito experimenta uma enorme sensação de fracasso e uma devastadora perda de autoestima e autoconfiança.

- Quinto estágio, o fenômeno da fênix, considerado o estágio final de resiliência, após o descanso e o relaxamento absoluto, a vítima de *burnout* pode voltar a ser mais realista em relação às expectativas, aspirações e objetivos relacionados com o emprego. Este estágio pode ser estabelecido por uma combinação de estratégias de resiliência e atitudes positivas, incluindo apoio psicossocial, atividades sociais e saudáveis, orientação e estímulo intelectual. Por outro lado, o *burnout* pode continuar a decorrer com a presença de *stress*, conflitos internos, esgotamento físico e emocional, se não poder ser estabelecida uma combinação de estratégias de resiliência (Dunn, Iglewicz, & Moutier, 2008).

Por sua vez, Gorkin (2004) sugeriu um modelo de quatro estágios de *burnout*, que se baseava num processo de auto verificação, de acordo com o ponto vista de um utente, utilizando exemplos do seu dia a dia. Seguidamente, os quatro estágios, serão apresentados de forma sucinta:

1. Exaustão física, mental e emocional, o indivíduo começa por apresentar sintomas de desgaste ao chegar a casa após um dia de trabalho.
2. Vergonha e dúvida, o indivíduo começa a experienciar um profundo sentimento de perda e mudança que não consegue controlar.
3. O cinismo e a insensibilidade, uma crescente incerteza e vulnerabilidade crónica começam a provocar reações negativas face às pessoas que o rodeiam.
4. Fracasso, desamparo e crise, no qual a capacidade de fazer face ao pensamento negativo começa a desaparecer, deixando o indivíduo vulnerável não apenas ao mau humor, mas à depressão clínica. Nesta fase, é aconselhável recorrer a um aconselhamento médico.

Numa abordagem sequencial diferente, Freudenberger e North (1986) apresentaram o ciclo de *burnout* de doze estágios do ponto de vista de um praticante e definidos como um processo psicodinâmico. O processo de *burnout* é dividido em:

1. Uma compulsão para provar a si mesmo – começa por uma ambição excessiva que se torna numa compulsão, para provar aos colegas, e principalmente a si mesmo, que estão a desempenhar um excelente trabalho de todas as maneiras.
2. Trabalhar mais – para atingir as suas expectativas começa por aceitar mais trabalho e responsabilidades, o que mostra também que são insubstituíveis.
3. Negligenciando as suas necessidades – não tem tempo para nada apenas para o trabalho, descarta como sem importância outras necessidades, tais como, o dormir, o comer, o tempo com a família e com os amigos.

Convence-se que os sacrifícios são aceitáveis perante o trabalho que desempenha.

4. Deslocamento de conflitos – começa por notar que alguma coisa está errada, mas não consegue identificar a razão dos seus problemas. Lidar com a fonte dos problemas pode causar uma crise. Neste momento, começam a surgir os primeiros sintomas físicos, tais como, dores de cabeça, náuseas, dores musculares, particularmente dor lombar, problemas sexuais, distúrbios do sono, perda de apetite e falta de ar.

5. Revisão de valores - a fim de não perder foco do trabalho, dispensa completamente aspetos importantes como o relacionamento social, com família e amigos e passatempos. O isolamento, o evitamento de conflito e negação mudam as suas perceções.

6. Negação de problemas emergentes – desenvolve uma intolerância ao contacto com os outros, avaliando os outros negativamente. O cinismo, a agressão e a insensibilidade tornam-se mais visíveis. Atribui a causa dos seus problemas à carga laboral e ao tempo que possui.

7. Retirada – inicia um isolamento, minimizando o contacto social. Começa a sentir uma perda de esperança e de objetivos. No sentido de mudar os acontecimentos negativos, focaliza-se estritamente no trabalho. Nesta fase, pode começar a usar substâncias nocivas (álcool ou drogas), de modo a libertar o *stress*.

8. Mudanças comportamentais óbvias – as pessoas mais chegadas começam a notar uma mudança de personalidade, de uma pessoa ativa e empenhada

para uma pessoa tímida, medrosa e apática. Interiormente, a pessoa sente-se como um inútil.

9. Despersonalização – a pessoa perde a sua identidade, e vê-se a si e aos outros sem valor, não percebendo as suas próprias necessidades. A sua vida passa a ser uma série de ações mecanizadas.

10. Vazio interior - o vazio que sente por dentro expande-se implacavelmente. De modo a combater este sentimento, a pessoa procura desesperadamente por qualquer forma de atividade significativa, tal como sexualidade exagerada, excesso de comida e o uso de drogas ou álcool.

11. Depressão – nesta fase, o humor e os sintomas de depressão aparecem, tais a como a indiferença, a desesperança, a exaustão e o não acreditar que existe futuro. A vida perde significado.

12. Síndrome de *Burnout* – neste momento começa a pensar em suicídio como forma de escapar à corrente situação. Por último, acaba por sofrer um colapso físico e mental, necessitando de atenção médica imediata.

Relativamente aos modelos de estágio apresentados, Bährer-Kohler (2013) sublinham que os passos referidos não têm que seguir uma ordem. Pode acontecer, por vezes, o processo pular um estágio, ou em outros casos, o indivíduo se situar em vários estágios ao mesmo tempo. Pode, até existir diferentes durações em cada estágio que diferem de um indivíduo para o outro, tudo depende da subjetividade de cada um.

### 3.3. DIMENSÕES DE *BURNOUT*

Pelo que foi apresentado anteriormente, o *burnout* é um fenômeno que possui um desenvolvimento gradual, podendo apresentar diferentes manifestações. Estas manifestações podem ser descritas com base em diferentes dimensões.

Segundo Maslach (1982), e de acordo com a sua pesquisa, o *burnout* era uma síndrome que se manifestava principalmente em pessoas que trabalhavam com outras pessoas. Durante as suas investigações, ele identificou três construtos psicológicos de *burnout*: a exaustão emocional, a despersonalização e a redução na realização pessoal (Maslach & Jackson 1981; Maslach, Jackson, & Leiter 1997; Maslach et al., 2001).

Quando os trabalhadores se sentem pressionados excessivamente pelas suas emoções, de acordo com Maslach et al. (1997), estes tornam-se negativos, criando uma resposta emocional ao *stress* intitulada exaustão/esgotamento emocional. Nesta resposta emocional ao *stress*, os trabalhadores envolvem-se excessivamente com o trabalho e com as pessoas, seguidamente, surge uma sensação de cansaço e uma falta de energia que tem a tendência a não desaparecer. O trabalhador começa a apresentar indícios de incapacidade perante o trabalho e perante as pessoas que apoia (Maslach, 1982).

A dimensão da despersonalização encontra-se relacionada com o cinismo, que envolve uma resposta comportamental negativa face às pessoas para quem trabalha e apoia (Maslach et al., 1997). Ocorre, quando o trabalhador começa a sentir uma indiferença perante os seus clientes, reagindo com comportamentos hostis. O trabalhador começa a demonstrar intenções de isolamento, substituindo a simpatia por desinteresse e apatia (Maslach, 1982).

A baixa realização pessoal surge após a percepção de objetivos e experiências incompatíveis (Maslach et al., 1997). De acordo com Maslach (1982), a redução da realização pessoal é semelhante à ineficácia. Este terceiro aspeto do esgotamento, ocorre quando os trabalhadores começam a ver suas próprias contribuições sob uma luz negativa e insalubre. Muitas vezes, os indivíduos começam a demonstrar-se indiferentes, frios e mesquinhos, ficando sobrecarregados com sentimentos de fracasso e com a noção de que estão mal preparados para o tipo de trabalho que desempenham. Podem começar a sentir culpa, resultante da sua percepção negativa e do modo negativo como tratam os outros. Por vezes, alguns indivíduos sentem necessidade de recorrer a ajuda terapêutica com o intuito de diminuir os sintomas de sofrimento, de depressão e a baixa autoestima, que acreditam ser problemas pessoais. Em último recurso, existem indivíduos que escolhem abandonar o local de trabalho, e iniciar funções em outro local, no qual não tenham tanto contacto humano (Maslach, 1982).

Em forma de resumo, a exaustão emocional consiste na falta de recursos para lidar com eventos emocionais, a despersonalização apresenta um afastamento e atitudes cínicas em relação ao trabalho, e a reduzida realização pessoal sugere uma sensação intensa de ineficácia profissional. Este modelo de três dimensões de Maslach, é o mais presente a nível da literatura sobre a síndrome de *burnout* (Maslach et al., 2001).

Noutra perspetiva, a síndrome de *burnout* é explicada com a utilização de quatro dimensões de acordo com Gil-Monte (2005).

- Ilusão pelo trabalho, caracterizada pelo desejo do indivíduo de atingir os objetivos do trabalho, na procura de um prazer de realização pessoal.

- Desgaste psíquico, consiste na deterioração emocional e física do indivíduo, devido ao facto de ter que lidar diariamente com os problemas das outras pessoas.
- Indolência, caracteriza-se pela diminuição da capacidade de se relacionar com os outros, evidenciando atitudes negativas de indiferença e cinismo.
- Culpa, é explicada pelo aparecimento de sentimentos de culpabilização por parte do indivíduo, face aos comportamentos e atitudes negativos que expressa relativamente às pessoas com quem trabalha. Esta dimensão encontra-se ligada aos valores sociais, ética profissional, entre outras variáveis.

### **3.4. CAUSAS DO *BURNOUT***

As instituições escolares são um dos elementos mais importantes da nossa sociedade cultural, e os professores os seus propulsores (McCaffrey et al., 2004; Rivkin et al., 2005; Malmberg & Hagger, 2009). Todavia, as reestruturações educacionais e o clima de crise económica, têm efeitos negativos nestes profissionais afetando, de forma significativa, o ambiente laboral (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

A causa destas mudanças encontra-se geralmente, relacionada com o contexto, com a natureza socioprofissional, e associada tanto a fatores internos (valores, personalidade) como a fatores externos (clima organizacional, ocupacional), ou seja, não se deve à predisposição psíquica dos indivíduos, mas sim

à predisposição dos mesmos, tendo em consideração o contexto laboral (David & Quintão, 2012; Souza et al., 2016)

A síndrome de *burnout* é considerada uma reação ao *stress* ocupacional, sendo um processo que surge como consequência do *stress* crónico (Maslach, 1993; Maslach et al., 2001; Gil-Monte, 2011; David & Quintão, 2012; Leiter & Maslach, 2014). Neste sentido, o *burnout* pode ser considerado como a etapa final da exposição prolongada ao *stress* ocupacional (Tsigilis, Zachopoulou, & Grammatikopoulos, 2006).

De acordo com Yong e Yue (2007) existem cinco fatores que contribuem para o desenvolvimento do *burnout* nos professores: os fatores relacionados com os alunos; os fatores relacionados com o trabalho; os fatores relacionados com a organização; os fatores pessoais; e fatores exteriores à escola. Entre estes encontram-se exemplos como a baixa remuneração; as condições de trabalho; as tarefas burocráticas; a carga horária; a sobrecarga de papéis e de trabalho; o elevado número de turmas e de alunos; a indisciplina na sala de aula; a falta de formação profissional; a falta de materiais; o carácter urgente de algumas tarefas; a pressão crescente para publicar e adquirir financiamento; as diferenças na autonomia percebida; o aumento de contratos temporários; a redução do financiamento; as exigências na relação com alunos e pais; a falta de reconhecimento social e a valorização profissional; as relações interpessoais deterioradas com os superiores, colega e alunos; e as suas preocupações pessoais fora do contexto escolar (Brouwers & Tomic 2000; Winefield, Gillespie, Stough, Dua, Hapuararchchi, & Boyd, 2003; Montgomery & Rupp 2005; Tytherleigh, Webb, Cooper, & Ricketts, 2005; Carlotto & Palazzo, 2006; Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho, & Silva, 2006;

Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2007; Yong & Yue, 2007; Court & Kiman, 2008; Otero-López, Santiago, Godás, Castro, Villardefrancos, & Ponte, 2008; Skaalvik e Skaalvik, 2009; Koruklu, Ozenoglu-Kiremit, Feyzioglu, & Aladag, 2012; Diehl & Carlotto, 2014).

Para avaliar a causa da profissão docente ser assinalada como tendo o índice mais elevado de *burnout*, face às restantes profissões, foram apresentadas várias razões, com base nas tarefas da prática de ensino.

- O professor procura orientar e apoiar outros indivíduos que podem de uma maneira ou de outra, mostrar-se relutantes em aceitar e beneficiar desse apoio.
- Este apoio aos alunos requer do professor um permanente contacto e interação com estes, necessitando para isso de um perfil que seja compatível com cada um dos seus alunos.
- O trabalho do professor está sempre a ser observado, avaliado e julgado.
- Uma carreira na área da educação implica manter sempre ativa uma formação continua de modo a atualizar e reavaliar os seus conhecimentos.
- Apesar do volume de trabalho e do nível de conhecimento necessário para o desempenhar, os professores possuem uma remuneração muito baixa relativamente a outras profissões, o que faz com que alguns sejam obrigados a ter uma ocupação adicional (Moreno-Jiménez, Garrosa, & González, 2000; Ayuso & Guillén, 2008; Aydogan, Atilla, & Bayram, 2009; Freitas & Lima, 2016).

Na mesma linha de pensamento Sampaio (2009) refere que a síndrome de *burnout* surge em profissões onde existe, um crescente nível de exigência, que impossibilita a execução das tarefas, e leva a um desequilíbrio entre o que o professor oferece e o que ele recebe, gerando um clima desigualdade, tensão e conflitos, que por sua vez conduzem ao *burnout*.

### **3.5. CONSEQUÊNCIAS DO *BURNOUT***

Atualmente, apesar do avanço a nível de conhecimento, características, causas e consequências sobre um extenso número de patologias relacionadas com o ambiente laboral, o *burnout* ainda permanece como um dos maiores flagelos no local de trabalho (Leiter & Maslach, 2014). Um problema que continua a implicar, consequências negativas a nível pessoal, social, laboral, organizacional, económico e na qualidade do trabalho (David & Quintão, 2012). Estas consequências negativas são ainda mais visíveis em indivíduos com personalidade dinâmica, idealistas e com empenho no desenvolvimento do seu trabalho, como é o caso dos professores (Freudenberger, 1987).

#### **3.5.1. Consequências para o indivíduo**

As consequências de *burnout* para o indivíduo podem ser de natureza física, emocional e comportamental (Vaz-Serra, 2002). Inclusivamente, na literatura podem encontrar-se vários estudos com a identificação de vários sintomas de *burnout*, que de acordo com os tipos de manifestação de Serra, podem ser agrupados do seguinte modo:

- Natureza física, quando o indivíduo apresenta sintomas a nível fisiológico, tais como fadiga, cefaleias, baixo apetite, alterações de peso, insónia, úlceras gastroduodenais, hipertensão arterial, doença cardiovascular e dores musculares (Durán, Extremera, & Rey, 2001; Maslach et al., 2001; Vaz-Serra, 2002; ; Jennett, Harris, & Mesibov, 2003; Yong & Yue, 2007; Nwikina & Nwanekez, 2010; Roeser et al., 2013; Yin, Huang, & Wang, 2016).

- Natureza emocional, percebido pelo indivíduo como um estado de desequilíbrio/exaustão emocional, onde podem ocorrer mais frequentemente reações de irritabilidade, raiva, ansiedade, sensação de insucesso, desilusão, desespero, depressão, trabalho sem significado, baixo autoconceito, dificuldades de concentração, perda de controlo, insatisfação profissional e reações emocionais excessivas, desequilíbrio entre trabalho e a vida pessoal; e ideias suicidas (Maslach et al., 2001; Vaz-Serra, 2002; Tytherleigh et al., 2005; Yong & Yue, 2007; Roeser et al., 2013; Aloe, Amo, & Shanahan, 2014; Domitrovich, Bradshaw, Berg, Pas, Becker, Musci, Embry, & Ialongo, 2015).

-Natureza comportamental, ocorre através da alteração de comportamentos, passando de uma postura positiva para negativa e cínica relativamente ao trabalho, colegas e organização. Este tipo de mudança acarreta várias consequências, atritos e conflitos no trabalho, isolamento, défice na comunicação, ambiente de hostilidade laboral, diminuição da rede de amigos, deterioração na relação professor aluno e família, maior uso de medidas disciplinares inadequadas; redução da qualidade do desempenho,

autonomia reduzida, pensamentos irracionais, absentismo, abandono laboral, consumo elevado de café, bebidas alcoólicas, e uso de fármacos (Carlotto, 2002; Vaz-Serra, 2002; Jennett et al., 2003; Schaufeli & Buunk 2003; Tytherleigh et al., 2005; Yong & Yue, 2007; Bakker et al., 2008; Nwikina & Nwanekez, 2010; Roeser et al., 2013; Wolf et al., 2015; Yin et al., 2016).

O *burnout* não é apenas um problema de um professor experiente com alguns anos na área do ensino, de acordo com Gavish e Friedman (2010), os professores recém-cursados têm assinalado a presença de *burnout* no início da carreira, sendo que este, ao longo do tempo, vai-se tornando mais complexo.

### **3.5.2. Consequências para a organização**

A síndrome de *burnout* possui sérias implicações para o grupo profissional dos professores, pois tem consequências com características epidémicas para outros intervenientes no contexto escolar e para a própria organização (Maslach et al., 2001; Dorman, 2003; Salanova & Llorens, 2011; Inandi & Buyukozkan, 2013; Wolf et al., 2015; Shen, McCaughtry, Martin, Garn, Kulik, & Fahlman, 2015).

As manifestações de exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no professor podem prejudicar a qualidade de ensino, afetar a aprendizagem dos alunos, os seus comportamentos e o seu desempenho escolar (Vandenberghe & Huberman, 1999; Dorman, 2003; Kokkinos, Panayiotou, & Davazoglou, 2005; Roeser et al., 2013; Wolf et al., 2015).

O *burnout* nos professores também afeta colateralmente a organização escolar, a comunidade e a sociedade. O comportamento organizacional de rutura, tal como a baixa qualidade do trabalho, a hostilidade laboral, a fraca relação professor, aluno e família, o absentismo, o abandono laboral, e a alta rotatividade, têm um impacto negativo na produtividade, nos custos, na segurança laboral, e na qualidade dos serviços educacionais disponíveis na comunidade e sociedade (Maslach et al., 2001; Carlotto, 2002; Tytherleigh et al., 2005; Kahn, Schneider, Jenkins-Henkelman, & Moyle, 2006; Salanova & Llorens, 2011).

As consequências a nível pessoal e social vão aumentando ao mesmo tempo que os níveis de desempenho diminuem. Quando a motivação diminui, aumenta a despersonalização. Inclusivamente, ao fim de 2 anos de vivência de *burnout* muitos professores, escolhem uma função na área de administração para minimizar o contacto com os outros, ou decidem mudar de profissão (Maslach, 2003).

### **3.6. INTERVENÇÃO FACE AO *BURNOUT***

O *burnout* pode manifestar-se de diversas formas, tais como, sintomas físicos, emocionais, cognitivos e comportamentais. Para fazer face a estas consequências, deverão ser elaboradas e aplicadas intervenções individuais e organizacionais com o intuito de diminuir o *stress* no trabalho para reduzir o *burnout* (Bährer-Kohler, 2013).

Tendo em consideração esta perspectiva, McCarthy et al. (2016) salientam que cada profissão tem os seus stressores particulares e que os professores são um

dos grupos em que as consequências negativas são mais notórias (Freudenberger, 1987). Deste modo, é importante que as intervenções aplicadas sejam adequadas.

Existem várias formas de intervenção que podem ser aplicadas para a redução do *burnout* nos professores: Abordagem do tipo cognitivo-comportamental; a abordagem psicoeducacional; as técnicas de concentração e relaxamento; a abordagem socio emocional; o apoio social e o desenvolvimento profissional.

A abordagem do tipo cognitivo-comportamental tem como objetivo desenvolver estratégias de *coping* nos professores, que podem ser utilizadas para reduzir e evitar a ocorrência de *burnout* (Christofoletti, Trelha, Galera, & Feracin, 2007). As estratégias de *coping* podem ser consideradas como um fator de proteção no surgimento da síndrome do *burnout* (Gil-Monte, 2005), tendo sido aplicadas em várias intervenções (Quirino, 2007; Capelo & Pocinho, 2016).

A abordagem psicoeducacional procura alargar o conhecimento do professor acerca das características, causas, consequências do *stress* e *burnout* na área do ensino (Emery, 2011). Esta abordagem tem sido aplicada com sucesso nos estudos de Emery (2011).

As técnicas de concentração e relaxamento são aplicadas com base em três premissas: Em primeiro lugar, a concentração permite desenvolver a consciência dos indivíduos para as causas que estimularam a situação de *stress*. Em segundo, desenvolve a consciência para as sensações/emoções que acompanham a reação ao *stress*. E em último lugar, permite que os indivíduos criem um conjunto de estratégias adaptadas a qualquer situação de *stress* (Roeser et al., 2013). Flook,

Goldberg, Pinger, Bonus, e Davidson (2013) têm utilizado este tipo de abordagem com sucesso nos professores.

A abordagem socio emocional é importante no estabelecimento de uma relação entre o professor e o aluno, possibilitando um maior apoio e gestão dos comportamentos na sala de aula. Esta abordagem fornece ao aluno um modelo de gestão emocional e social, e apresenta resultados positivos ao nível da realização pessoal (Jennings et al., 2013).

O suporte social é baseado em medidas que promovem a interação e o trabalho em equipa entre a comunidade educativa. Inclusivamente, a falta de trabalho em equipa, aumenta as consequências negativas do *burnout*, e o reconhecimento e incentivo por parte dos colegas (Unterbrink, Pfeifer, Krippeit, Zimmermann, Rose, Joos, Hartmann, Wirsching, & Bauer, 2012). Esta abordagem foi utilizada por Unterbrink et al. (2012) com resultados positivos nas dimensões de exaustão emocional e realização pessoal. Os autores Ju, Lan, Li, Feng, e You (2015) realçam que quanto maior for o apoio percebido da comunidade educativa, menor será o índice de *burnout*.

A abordagem do desenvolvimento profissional consiste na formação dos professores, de modo a disponibilizar ferramentas que lhes permitam promover nos alunos um melhor desenvolvimento da consciência emocional e da comunicação, autorregulação, resolução de problemas sociais e gestão de relacionamentos (Berg, Bradshaw, Jo, & Ialongo, 2016).

Em suma, todas as abordagens que funcionem de modo significativo são importantes na redução dos fatores de risco de *burnout*. Mas, por outro lado, também é igualmente importante a avaliação, a adaptação e a reestruturação após o

término de um programa de intervenção (Murta, Laros, & Troccoli, 2005). Pois, todo o conhecimento na nossa sociedade educativa encontra-se em perpétua transformação.

### **3.7. INVESTIGAÇÃO DE *BURNOUT* EM PROFESSORES**

A síndrome de *burnout* começou a ser estudada na década de 80 do século XX, através de observações descritivas e qualitativas em prestadores de serviços e na área da saúde (Chang, 2009). Um dos grupos profissionais que foi alvo de estudo, desde o início da mesma década, foi o dos professores através da realização de um primeiro estudo descritivo (Perlman & Hartman, 1982). Os primeiros investigadores abordaram a exaustão dos professores através do estudo do *stress* (Smylie, 1999).

Através desses estudos de *stress* e *burnout* nos professores, começaram a ser identificados alguns fatores demográficos que revelaram alguns resultados alarmantes, levando a um crescente interesse por parte dos investigadores na síndrome de *burnout* (Chang, 2009). No final da década de 80, o *burnout* começou a ser estudado tendo em consideração fatores relacionados com o trabalho. Os resultados obtidos apontaram a carga de trabalho como a principal causa da exaustão nos professores. Deste modo, no sentido de estudar esta relação, começaram a surgir alguns modelos explicativos (Karasek, 1979; Chang, 2009).

Na mesma linha temporal, a OIT (1984) identificou a classe dos professores como propensa a um alto risco de doenças do foro ocupacional, ou seja, com maior probabilidade de vir a sofrer de *burnout*. Este resultado tem sido comprovado, ao

longo do tempo, nos estudos de *stress* e *burnout* que têm vindo a ser desenvolvidos no grupo profissional dos docentes (Freudenberger 1987; Maslach et al., 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

A nível nacional, no estudo de Gomes et al. (2013) com uma amostra de 333 professores portugueses do ensino superior, concluiu-se que 15% dos sujeitos apresentavam níveis de exaustão emocional e 9% níveis de baixa realização pessoal. Neste estudo, a dimensão de *burnout* mais relacionada com o *stress* ocupacional foi a da exaustão emocional. Relativamente, às causas de *burnout*, as mais referidas foram o excesso de trabalho e a pressão para os resultados positivos ao nível de publicações.

Noutro estudo realizado por Martins, Batista, e Campos (2015), com 90 professores de educação especial que lecionavam em escolas públicas, 35,6% dos sujeitos da amostra assinalaram sofrer *burnout* e 48,9% apresentaram sintomas de exaustão emocional e física. Apenas 2,2 % da amostra apresentou características de despersonalização. Outros resultados obtidos, foram relativamente às causas do *burnout*, sendo que 43,8% dos sujeitos apontaram como negativa a relação com a direção e com o supervisor e 46,7% referiram a falta de condições organizacionais relativamente aos contextos de trabalho, tais como materiais e recursos disponíveis.

Num estudo mais recente, de Reisa et al. (2018) que abordou o *stress* e o *burnout* na classe docente, participaram 451 professores de vários níveis de ensino da zona norte de Portugal. Relativamente aos níveis de *burnout*, 38,3% dos sujeitos assinalaram que sentiam com mais frequência sintomas de exaustão física, seguidos de sintomas de exaustão cognitiva com 23,9%, e apenas 5,7% da amostra evidenciaram problemas de exaustão emocional.

Noutro estudo recente de Sastre-Morcillo, Blanco-Encomienda, & Latorre-Medina (2018) no qual participaram 230 professores do ensino médio em Espanha, identificou-se que os professores com mais idade e experiência eram os que apresentavam maiores níveis de esgotamento. Pelo contrário, os professores que mantinham bons relacionamentos em contexto laboral eram os que apresentavam níveis mais baixos de esgotamento. O estudo também salientou que os sujeitos que assinalaram ter um mau relacionamento com os administradores e colegas, apresentaram menor otimismo e realização pessoal. A situação laboral/vínculo também foi uma das causas mais apontadas para a ocorrência de *burnout*, pois os professores com um contrato definitivo ou estável de trabalho, apresentavam menos sintomas de *burnout*.

# IV

## CAPÍTULO

BEM-ESTAR PSICOLÓGICO NO TRABALHO

#### **4.1. DEFINIÇÃO E EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE BEM-ESTAR**

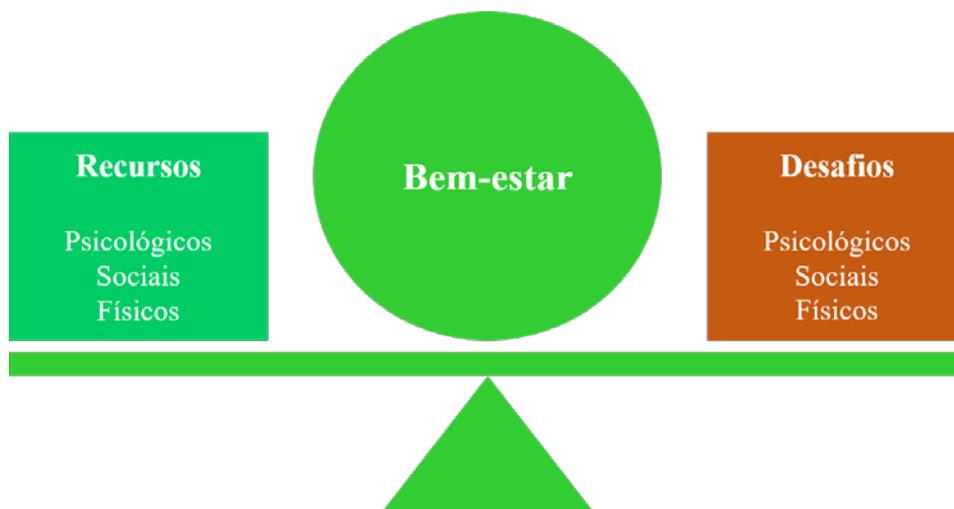
Ao longo dos tempos, a felicidade foi abordada pelos filósofos como um “bem” e entendida como a finalidade de toda a ação humana. Nas origens gregas da conceptualização do bem-estar, encontramos diferentes termos relacionados com as noções modernas de saúde e bem-estar psicológico. Os dois mais importantes, dentro do contexto em estudo, são o conceito de hedonismo, uma palavra frequentemente traduzida por como "felicidade" e "prazer" (Ryan & Deci, 2001), e o segundo conceito é o de eudaimonismo, que se encontra associado à “felicidade”, ao "bem-estar" e ao "florescimento humano" (Robinson, 1989).

No entanto, após milénios de estudo da felicidade e do bem-estar, a II Guerra Mundial ocorreu, e o que anteriormente era foco de atenção, passou a não o ser. Após a guerra, os psicólogos mudaram o seu foco de estudo para o diagnóstico da doença e para os comportamentos do ser humano (Silva, 2011; Monteiro, Tavares, & Pereira, 2012). Contudo, nesse período existiram muitos investigadores que concordaram que apesar de terem reunido muita informação sobre o desenvolvimento de doenças mentais e sobre o sofrimento humano, pouco sabiam do desenvolvimento da felicidade e das condições que potenciavam um desenvolvimento positivo (Seligman, Steen, Parks, & Peterson, 2005; Silva, 2011).

Na procura de mais conhecimento, conceitos como “bem-estar”, “satisfação com a vida” e “qualidade de vida” têm gerado um enorme interesse entre os investigadores e estudiosos, há algum tempo (Hird, 2003). Porém, muitas vezes, ocorre o uso dos mesmos termos de igual modo (Statham & Chase, 2010).

De acordo com Ryff (1989a) o conceito de bem-estar encontra-se inserido no funcionamento psicológico positivo do indivíduo, e reúne conhecimentos de várias áreas da psicologia (psicologia do desenvolvimento, psicologia humanista e existencial e saúde mental). Subsequentemente, é visto como um conceito complexo com várias conceituações e abordagens metodológicas (Ryan & Deci, 2001; Hird, 2003; Dodge, Daly, Huyton, & Sanders, 2012).

Continuadamente, Deci e Ryan (2008) salientam que o conceito de bem-estar depende inteiramente do indivíduo, em vez de ser objetivo ou relacionado a fatores e condições externas. Esta conceção vai ao encontro da definição de bem-estar de Day e Qing (2009), que o apresentam o bem-estar como uma construção psicológica e social, na qual o indivíduo procurava desenvolver e maximizar o seu potencial, promovendo a sua produtividade e criatividade, tendo em conta uma melhoria do seu relacionamento interpessoal, de modo a poder desempenhar o seu papel na comunidade. Mediante outra perspetiva mais sucinta, e de modo a comparar a parte da individualização do bem-estar, face aos fatores externos que a põem em causa, Dodge et al., (2012) definem o bem-estar como um ponto de equilíbrio entre os recursos de um indivíduo e os desafios e obstáculos da vida (figura 5).



*Figura 5.* Modelo de Bem-Estar (adaptado de Dodge et al., 2012).

Do ponto de vista educacional, o bem-estar dos professores é uma tendência relativamente recente na pesquisa e tem sido objeto de estudo, nos últimos anos (Marchesi, 2007), tendo começado nos anos 90 com investigações sobre a "felicidade" ou sobre a "satisfação com a vida" (Cornejo & Quiñonez, 2007). Este súbito interesse surgiu dos estudos de saúde sobre o mal-estar nos professores (burnout, desinteresse e depressão), nos quais se observou que alguns professores reagiam de modo diferente mantendo a sua motivação e o interesse na atividade educacional (Maslach & Jackson, 1984; Carrasco & Bernal, 2008).

De acordo com Aeltermann, Engels, Van Petegem e Verhaeghe (2007), o bem-estar dos professores é definido como um estado emocional, que resulta da soma entre os fatores ambientais específicos e das necessidades e expectativas pessoais. Noutra perspetiva mais inclusiva, o bem-estar é percebido como um sentimento individual face a vários fatores, tais como a realização profissional e

peçoal, satisfação, determinação, que são contruídos com base num processo colaborativo entre colegas e alunos (Acton & Glasgow, 2015).

#### **4.2. O BEM-ESTAR E SUAS ABORDAGENS CONCEPTUAIS**

Como referimos anteriormente, o bem-estar encontra-se associado ao funcionamento e à experiência positiva do indivíduo (Ryan & Deci, 2001; Deci & Ryan, 2008). Na procura de como se processa o funcionamento ideal, muitos filósofos e psicólogos fornecem diferentes conceitualizações e abordagens metodológicas do bem-estar (Ryan & Deci, 2001; Hird, 2003; Dodge et al., 2012).

Na literatura, o bem-estar aparece com inúmeras designações, desde bem-estar afetivo (Warr, 1999; Van Horn, Taris, Schaufeli, & Schreurs, 2004), bem-estar subjetivo (Diener, 1984; Goldman & Kernis, 2002; Galinha, 2010), bem-estar psicológico (Ryff & Keyes, 1995; Novo, 2003; Dodge et al., 2012; Foreman, 2015), bem-estar social (Keyes, 1998; Keyes & Waterman, 2003; Foreman, 2015), bem-estar emocional (Keyes & Waterman, 2003; Keyes & Magyar-Moe, 2003; Holmes, 2005; Foreman, 2015), entre outras.

No entanto, apesar de existirem muitas designações, cada uma com a sua complexidade, como já tínhamos abordado, todas tendem a girar em torno de duas filosofias distintas, mas relacionadas: O hedonismo e o eudaimonismo (Ryan & Deci, 2001).

Uma visão hedônica de bem-estar comparava o mesmo, ao prazer e à felicidade (Kahneman, Diener, & Schwarz, 1999; Ryan & Deci, 2001). Alternativamente, uma visão eudaimônica do bem-estar conceptualizava o bem-

estar, tendo em consideração o cultivo de forças pessoais e a contribuição para o bem maior, agindo de acordo com a natureza interior e os valores profundamente enraizados (Waterman, 1993), a realização do verdadeiro potencial de uma pessoa (Ryff & Keyes, 1995) e a experiência de propósito ou significado na vida (Ryff, 1989a). Em resumo, a abordagem hedônica enfoca estados mentais positivos determinados subjetivamente, enquanto a abordagem eudaimônica enfoca experiências que são objetivamente boas para a pessoa (Kagan, 1992).

Apesar de algumas diferenças entre estas duas visões, ambas abordam o conceito de bem-estar (Ryan & Deci, 2001), e foi nessa abordagem que foram criadas as duas correntes de pensamento que orientam os modelos atuais de bem-estar (Ryan & Deci, 2001; Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002; Silva, 2011), o bem-estar subjetivo (Diener, 1984), e o bem-estar psicológico (Ryff & Keyes, 1995).

#### **4.2.1. Bem-Estar Subjetivo**

O bem-estar subjetivo, no seu ponto de vista hedônico, consiste na felicidade subjetiva, tendo em conta as experiências de prazer e desprazer ao longo da vida (Kahneman et al., 1999; Ryan & Deci, 2001; Deci & Ryan, 2008). Segundo Diener (1984) para além da busca da felicidade, o bem-estar subjetivo encontra-se ligado à realização de objetivos pessoais em vários domínios da vida, onde predominam as experiências positivas sobre as negativas em termos de afeto.

Neste sentido, o bem-estar subjetivo é avaliado como alto quando uma pessoa experimenta uma maior frequência resultados positivos e com menor frequência resultados negativos (Waterman, 1993; Diener & Lucas, 1999) e também avalia quais as áreas da vida que são positivas (Ryff, 1989b). Esta

autoavaliação subjetiva realizada pelo indivíduo é refletida em duas dimensões denominadas de dimensão de afeto positivo e negativo. De acordo com Watson, Clark e Tellegen (1988), na dimensão do afeto positivo, a pessoa sente-se com entusiasmo, alerta e ativa, ou seja, tem um alto afeto positivo, possui um estado de concentração total e de máxima energia. Por outro lado, a dimensão do afeto negativo encontra-se ligada ao sofrimento subjetivo, que inclui estados emotivos negativos, tais como a raiva, a tristeza, a ansiedade e a culpa. Por exemplo, uma pessoa com um afeto negativo baixo apresenta um estado de relaxamento e calma.

Consequentemente, Myers e Diener (1995) e Keyes et al., (2002) afirmam que o bem-estar subjetivo encontra-se correlacionado com três fatores independentes: a existência de afeto positivo, a inexistência de afeto negativo e a satisfação com a vida.

Para além disso, para Keyes & Waterman (2003), o bem-estar subjetivo encontra-se ligado às avaliações emocionais e cognitivas de cada indivíduo, à forma como estes se sentem e quanto à sua funcionalidade, tanto a nível pessoal como a nível social. Myers e Diener (1995) afirmam que a avaliação do nível afetivo encontra-se ligada às emoções agradáveis e a uma avaliação positiva, e que a avaliação de nível cognitivo encontra-se associada à satisfação com a vida, trabalho, casamento e outros domínios.

#### **4.2.2. Bem-Estar Psicológico**

O modelo de bem-estar psicológico (Ryff 1989a; Ryff & Keyes, 1995) vai de encontro ao modelo anterior de bem-estar subjetivo, que de acordo com a sua visão eudemonista, sustenta que o bem-estar não pode ser equiparado à hedonia

(Ryan & Deci, 2001), pela razão de considerarem que abordagem subjetiva do bem-estar é de abrangência limitada (Ryff & Keyes, 1995; Compton, 2001), ou seja, que o facto das pessoas serem felizes, ou afetivamente positivos, não significa que estejam a funcionar psicologicamente e socialmente bem (Deci & Ryan, 2008). De acordo com os mesmos autores, o bem-estar psicológico consiste em viver bem e continuamente procurar potenciar as capacidades humanas, incluindo o desenvolvimento individual, autorrealização e crescimento positivo (Waterman, 1993; Ryan & Deci, 2001; Deci & Ryan, 2008).

Da mesma forma, Keyes et al. (2002) salientam que enquanto o bem-estar subjetivo é visto como o equilíbrio entre o afeto positivo, negativo e a satisfação, o bem-estar psicológico é entendido como um compromisso do indivíduo para consigo mesmo e para com todos os desafios existenciais com que se depara.

O bem-estar psicológico consiste numa avaliação pessoal continua face à satisfação com a felicidade, com a saúde mental e física, com a vida e com o trabalho, tendo em consideração todas as suas experiências negativas e positivas, e capacidades demonstradas perante obstáculos e situações adversas (Huppert, 2009).

Na mesma linha de pensamento, e com base em pesquisas empíricas realizadas por Huppert (2009) sobre bem-estar psicológico, verificou-se que:

1. O bem-estar psicológico encontra-se associado ao pensamento adaptável e criativo, comportamento pró-social e à boa saúde física.
2. O bem-estar psicológico de um indivíduo é fortemente influenciado pelo ambiente de vida inicial e pelos cuidados que usufruiu nesse período.
3. Apesar do bem-estar psicológico ser afetado por um ambiente inicial adverso, é possível compensar o mesmo numa fase mais tardia da vida.

4. Intervenções, ao longo da vida, que desenvolvam comportamentos e atitudes positivas podem melhorar o bem-estar psicológico dos indivíduos.
5. Intervenções focalizadas em pessoas com problemas de bem-estar psicológico, podem apresentar resultados positivos a curto prazo, mas intervenções universais também podem melhorar a qualidade de vida dos indivíduos em geral, e prevenir a ocorrência de distúrbios mentais.
6. Os estudos do bem-estar focados na evolução dos indivíduos e nos aspetos positivos, podem trazer avanços significativos na compreensão do comportamento humano, biológico e social, que por sua vez beneficiarão todos os indivíduos, sociedades e organizações.

Relativamente à perspectiva organizacional, o bem-estar psicológico encontra-se relacionado com vários fatores psicossociais, tais como a satisfação com o trabalho e com a vida (Garg & Rastogi, 2009). Na mesma perspectiva Kawada, Otsuka, Inagaki, Wakayama, Katsumata, Li, e Li (2011) revelaram que se o bem-estar psicológico é afetado pelo estilo de vida de uma pessoa e também pela qualidade de vida no trabalho dessa pessoa. Neste sentido, se o bem-estar psicológico é influenciado pela vida profissional de um indivíduo, é importante a existência de uma boa qualidade e satisfação no trabalho e a inexistência de fatores como *stress*, tensão, ansiedade, entre outros, para o desenvolvimento de um melhor bem-estar psicológico (Al-Qutop & Harrim, 2011).

### **4.3. MODELO DE BEM-ESTAR PSICOLÓGICO DE CAROL RYFF**

Ao longo do tempo, o bem-estar tem sido abordado e explicado tendo em consideração diversas perspectivas e diferentes modelos (Ryan & Deci, 2001; Hird, 2003; Dodge et al., 2012). Estes modelos podem ser distinguidos em torno das filosofias abordadas anteriormente, as abordagens hedônicas que apresentam o bem-estar como sinónimo de felicidade, ou de se sentir bem, e as abordagens eudaimônicas que definem bem-estar em termos de significado, propósito e crescimento (Ryan & Deci, 2001).

O modelo tripartido de bem-estar subjetivo (Diener, 1984), é um exemplo da abordagem hedônica, enquanto o modelo de bem-estar psicológico de Ryff (1989a) insere-se numa abordagem eudaimônica. Dentro destas abordagens, existem outros modelos que são utilizados tendo em conta os componentes, ou o contexto em estudo. O nosso contexto em estudo assenta numa abordagem eudaimônica, com base no modelo de bem-estar psicológico de Ryff (1989a) que iremos abordar em seguida.

O funcionamento pleno, a autoatualização do conhecimento, e a significância são características da abordagem eudaimônica, da qual o modelo de bem-estar psicológico de Carol Ryff, é o mais conhecido (Garg & Rastogi, 2009). De acordo com Keyes et al. (2002), o modelo de Ryff encontra-se focalizado em valores humanísticos e o autor na sua estruturação integrou várias teorias (Ryff & Keyes, 1995): a nível da psicologia clínica, o conceito da formação da individuação de Jung (1933), a formação da maturidade de Allport (1961), o pleno funcionamento da pessoa de Roger (1961), e a auto-atualização de Maslow (1968); a nível da psicologia do desenvolvimento, as tendências básicas da vida de Buhler

(1935), o modelo de estágios psicossociais de Erickson (1959), e as mudanças de personalidade de Neugarten (1973) que trabalham em realização do crescimento ao longo da vida; e a nível da saúde mental os critérios Jahoda (1958). A convergência destes múltiplos quadros de funcionamento positivo serviu de base teórica para gerar o modelo multidimensional de bem-estar psicológico de Ryff (Ryff, 1989b).

No modelo de bem-estar psicológico, Ryff (1989a) e Keyes et al. (2002) propuseram a existência de seis necessidades humanas básicas para atingir o bem-estar psicológico. Estas seis necessidades são: a autonomia, o domínio do meio, o crescimento pessoal, as relações positivas com os outros, os objetivos da vida e a autoaceitação (Ryff & Singer, 1996). As mesmas encontram-se descritas de modo detalhado, seguidamente.

1. A autonomia, encontra-se relacionada com o processo de individualização e de afastamento progressivo das normas da sociedade (Jung), em que o indivíduo desenvolve a sua autodeterminação, independência e autorregulação do comportamento, tendo o *locus* de controlo interno como indicador de avaliação (Rogers). A autonomia também surge como um indicador de saúde mental (Jahoda) (Novo, 2003).
2. O domínio do meio, por sua vez, está relacionado com a capacidade do indivíduo em desenvolver um ambiente positivo promotor de uma boa saúde física ou mental, ou de se adaptar a outros ambientes (Allport), em consonância com o controlo de exigência interno (Neugarten) (Ryff, 1989b; Keyes & Waterman, 2003; Novo, 2003).
3. O crescimento pessoal, surge como a necessidade básica de desenvolvimento permanente (Buhler, Erikson e Neugarten), e na

capacidade de crescer maximizando o seu potencial (Maslow, Jung) fazendo face a novos desafios e obstáculos, de modo a manter a saúde mental (Jahoda) e evoluindo do nascimento à morte (Ryff, 1989a; Keyes & Waterman, 2003; Novo, 2003).

4. Relações positivas com os outros, consiste em criar e manter relações interpessoais próximas baseadas na confiança (Roger), desenvolvendo a maturidade (Allport) e a capacidade de amar (Erikson). Esta necessidade de partilha e de contacto é importante para o desenvolvimento da saúde mental (Jahoda) (Keyes & Waterman, 2003; Novo, 2003; Ryff, 2013).

5. O objetivo na vida, encontra-se conectado com a perceção (Rogers) do indivíduo face ao seu percurso individual, às suas intenções, aos seus objetivos e ao seu senso de direção (Allport), direccionando e mudando o seu comportamento de acordo com os obstáculos e problemas da vida (Jahoda) (Ryff, 1989a; Keyes & Waterman, 2003).

6. A auto-aceitação é a capacidade de reconhecer o seu próprio mérito, e aceitar-se a si mesmo como um todo (Jung), demonstrando um bom estado de saúde mental (Jahoda). Esta atitude positiva apresenta características de autoatualização (Maslow), funcionamento ideal (Roger) e maturidade (Allport) (Ryff, 1989b; Keyes & Waterman, 2003; Novo, 2003).

Este modelo encontra-se relacionado com a autorrealização e significado (Ryan & Deci, 2001) e envolve metas de vida, atualização do potencial, qualidade de relacionamentos, responsabilidade e autonomia (Ryff & Keyes, 1995). O modelo focaliza-se no florescimento e na compreensão dos caminhos possíveis para o bem-

estar do indivíduo, das organizações e da sociedade em geral (Huppert, 2009; Shoshani & Steinmetz, 2014).

#### **4.4. FATORES DO BEM-ESTAR NO LOCAL DE TRABALHO**

Nos últimos anos, o mundo laboral tem sido caracterizado pelo seu crescente nível de *stress*, pela complexidade e incerteza, que surgem da nova conjuntura da economia mundial, que se encontra em permanente mudança e transformação (Bennis, 2007; Rita et al., 2010; Celep & Eminoglu, 2012). Estas mudanças podem implicar dois tipos de reações por parte do indivíduo. A primeira reação consiste num comportamento passivo, não fazendo face aos novos obstáculos, o que leva ao aparecimento do *stress* negativo ou *distress* o que gera um clima de ansiedade, pessimismo, negatividade e má gestão (Worrall & Cooper, 2014). O segundo tipo de reação consiste num comportamento ativo, fazendo face aos obstáculos, o que leva ao desenvolvimento de um *stress* positivo ou *eustress* que é determinante para alcançar um melhor bem-estar físico, mental e emocional (Weinberg & Cooper, 2007; Rothmann & Cooper, 2015).

As consequências desta conjuntura económica, recaem principalmente sobre os profissionais ligados à prestação de serviços (Pinto et al., 2003; Gomes et al., 2006; Pacheco & Jesus, 2009; Capelo et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2011), sendo os profissionais do sector da educação, de acordo com os estudos de Kyriacou e Sutcliffe (1978), Kyriacou (2001) e Kidger, Brockman, Tilling, Campbell, Ford, Araya, e Gunnell (2016), os que apresentam os maiores níveis de

*distress*, o que por sua vez, leva a uma deterioração do bem-estar físico, mental e emocional (Worrall & Cooper, 2014).

Neste sentido, para uma identificação dos fatores mais abordados que condicionam o bem-estar nos professores, Acton e Glasgow (2015) decidiram dividir os fatores em três categorias: fatores individuais, relacionais e externos.

#### **4.4.1. Fatores individuais**

Na literatura podem-se identificar vários fatores internos, uns mais estudados que outros, tais como, as dimensões do modelo de bem-estar psicológico de Ryff, apresentados e explicados no ponto anterior (Ryff & Singer, 1996), ou seja a autonomia (Ryff & Singer, 1996; Novo, 2003), o domínio do meio (Ryff, 1989b; Keyes & Waterman, 2003; Novo, 2003), o crescimento pessoal (Ryff, 1989a; Keyes & Waterman, 2003; Novo, 2003), as relações positivas com os outros (Keyes & Waterman, 2003; Novo, 2003; Segrin & Taylor, 2007; Ryff, 2013), os objetivos de vida (Ryff, 1989a; Keyes & Waterman, 2003) e a autoaceitação (Ryff, 1989b; Keyes & Waterman, 2003; Novo, 2003). Outros fatores internos que podem ser encontrados na literatura são, a resiliência, a autoeficácia, a competência socio emocional e a reação face ao *stress* e *burnout*.

A capacidade de resiliência, que pode ser intitulada como *coping* (Vaz-Serra, 2002; Vaz-Serra et al., 2005; Seabra, 2008), é percebida como uma adaptação positiva face a acontecimentos adversos (Ryff, Keyes, & Hughes, 2003; Johnson, Down, Le Cornu, Peters, Sullivan, Pearce, & Hunter, 2014) Esta adaptação é realizada com o recurso a um conjunto de estratégias, de modo a reduzir a intensidade das situações de *stress* e a recuperar os seus recursos de atenção,

emocionais e cognitivos (Antoniazzi et al., 1998; Griffith et al., 1999; Holland & Holahan, 2003; Margolis, Hodge, & Alexandrou, 2014).

A autoeficácia (Johnson et al., 2014) pode ser entendida como a capacidade de autoavaliação do professor face as suas funções educativas, como por exemplo, promover a motivação do grupo de alunos (Ross, Romer, & Horner, 2012). No entanto, a autoeficácia do professor pode ser afetada negativamente pela falta de autonomia, reduzido apoio em contexto escolar, baixa autenticidade, relacionamento interpessoal negativo e capacidade de resiliência (Ross et al., 2012; Grenville-Cleave, & Boniwell, 2012).

A competência socio emocional, é o conjunto de habilidades, conhecimentos, disposições sociais e emocionais de um indivíduo, que contribuem positivamente para a melhoria do contexto educacional, entre outros (McCallum & Price, 2016). A competência socio emocional a nível escolar é importante no desenvolvimento e manutenção dos relacionamentos entre o professor e o aluno, na gestão da sala de aula e na promoção de aprendizagens socio emocionais a nível escolar (Jennings & Greenberg, 2009). Por outro lado, uma competência socio emocional insuficiente ou ausente, pode levar a efeitos negativos nas relações, gestão e no ambiente a nível educacional, o que afeta o bem-estar dos professores, levando à insatisfação face ao local de trabalho, problemas de saúde e abandono da profissão (Palomera, Fernandez-Berrocal, & Brackett, 2008; Jennings & Greenberg, 2009)

A reação face ao *stress* e *burnout*, depende intrinsecamente do indivíduo. De acordo com Lazarus e Folkman (1984) o aparecimento de uma situação stressante é o resultado de uma transação individual entre o sujeito e o seu ambiente.

O *stress* é caracterizado como algo constante, e depende sempre da avaliação e da reação do indivíduo, podendo a qualquer momento colocar em causa o seu bem-estar. A exposição contínua a um *stress* negativo ou *distress*, geralmente afeta negativamente o bem-estar físico e psicológico, podendo conduzir à adoção de comportamentos de risco para a saúde e à baixa percepção de realização pessoal (Vaz-Serra, 2002; Pinto et al., 2005; Greiner, 2008). O *burnout* surge, neste ponto como uma consequência final, ou fase final, da exposição do indivíduo face ao *distress* prolongado (Maslach, 1993; Maslach et al., 2001; Tsigilis et al., 2006; Gil-Monte, 2011; David & Quintão, 2012; Leiter & Maslach, 2014).

De acordo com outros estudos, podemos identificar outros fatores que se encontram relacionados com o bem-estar nos professores, tais como a personalidade do indivíduo (Schmutte & Ryff, 1997; Keyes & Waterman, 2003; Silva, 2011); e as expetativas face ao contexto escolar (Keyes & Waterman, 2003; Silva, 2011).

#### **4.4.2. Fatores relacionais**

As relações interpessoais em contexto escolar são importantes para a criação e manutenção de boas relações com alunos a nível individual, grupos de alunos e colegas; e para o estabelecimento de um bom ambiente de partilha entre a escola, a família e a comunidade (Keyes & Waterman, 2003; Novo, 2003; Briner & Dewberry, 2007; Ryff, 2013).

Neste sentido, os fatores relacionais presentes na literatura, que foram identificados como inibidores do bem-estar nos professores são, o comportamento dos alunos, a relação com família, a falta de apoio e suporte social, e os conflitos

entre colegas (Aeltermann et al., 2007; Zhu, Devos, & Li, 2011; Ross et al., 2012). De acordo com Ross et al. (2012), os stressores que afetam os professores em contexto escolar encontram-se geralmente relacionados com o desgaste emocional e a intensa rotatividade.

O estabelecimento de boas relações com o grupo de alunos é um dos obstáculos com que o professor se depara em contexto escolar. Segundo Nias (1996) esta dificuldade de vinculação deve-se ao facto dos alunos não compartilharem os mesmos valores que o professor, tendo em conta o contexto em que cada parte se insere, e também devido ao número elevado de alunos por sala de aula. Estudos evidenciaram que um mau relacionamento com o grupo de alunos afetava negativamente o bem-estar do professor (Howard & Johnson, 2004; Buunk et al., 2007; Gevin, 2007; Zurlo et al., 2007; Feng, 2010; Spilt, Koomen, & Thijs, 2011; Reisa et al., 2018)

A relação entre o professor e a sua família pode ser um dos fatores de mau estar a nível laboral (Ross et al., 2012). Na base deste relacionamento encontra-se de acordo com Prisco (2012), a carga de trabalho e o número de solicitações impostas que ultrapassam a função de simplesmente lecionar. Segundo o mesmo autor, esta aglomeração de funções, associada ao tempo disponível para as concretizar, geralmente, põem em causa o relacionamento com os alunos e com a sua família.

A falta de suporte social e de apoio em contexto escolar, é uma das causas que afeta o bem-estar dos professores (Ross et al., 2012). No entanto, os estudos demonstram que os professores que estabelecem ou possuem uma boa rede de amigos apresentam maiores níveis de bem-estar (Brunstein, 1993; Call, Riedel,

Hein, McLoyd, Petersen, & Kipke, 2002; Turner, Barling, & Zacharatos, 2002 ;Van Petegem, Creemers, Rossel, & Aelterman, 2005; Wong & Zhang, 2014), mais especificamente ligados com o seu autoconceito (Silva, 2004).

O conflito a nível escolar surge devido a vários fatores, grande parte destes de ordem organizacional, tais como, déficits ao nível da definição de estratégias e objetivos, na atribuição de tarefas e desigualdades entre trabalhadores (requisitos, avaliação, remuneração, valorização e reconhecimento), entre outros (Ocak, 2008; Mercanlioğlu, 2010; Druzilov, 2012; Peker et al., 2018).

De acordo com Cohen, Panter, Turan, Morse, e Kim (2014), um bom estabelecimento de relações interpessoais no local de trabalho, desempenha um papel facilitador de bem-estar profissional, assim como potencia a nossa existência como seres sociais.

#### **4.4.3. Fatores externos**

Relativamente à terceira categoria, Damásio, Melo, e Silva (2013), no seu estudo apresentam três tipos de subfactores externos responsáveis pela diminuição dos índices de bem-estar psicológico nos professores, tais como, os fatores administrativos, financeiros, ergonómicos e de contexto social. Os mesmos encontram-se referidos subseqüentemente:

- Os fatores administrativos, consistem no aumento da carga de trabalho face à capacidade de resposta do professor, aumento da burocracia, baixa autonomia, a impossibilidade ou a reduzida participação nas decisões administrativas, a pouca disponibilidade de tempo para tarefas, a pressão para resultados, a competição entre colegas, a rotatividade e as constantes

mudanças políticas, sociais e sistêmicas (Aeltermann et al., 2007; Demerouti & Bakker, 2011; Carlotto, 2011; Zhu et al., 2011; Curry & O'Brien, 2012; Ross et al., 2012).

- Os fatores financeiros, podem ser identificados pela existência de discrepâncias entre o esforço e a recompensa, na baixa remuneração, na falta de materiais e de recursos disponíveis e na qualidade dos mesmos (Siegrist, 1996; Carlotto, 2011).

- Os fatores ergonômicos, por sua vez, podem ser desde ruídos excessivos na sala de aula; como baixa-luminosidade, a ergonômica do espaço da sala, e um número inadequado de alunos face ao espaço disponível (Nunes Sobrinho, 2006; Legg, 2007).

- Por último, os fatores do contexto social, tais como desprestígio social, violência e drogas no contexto escolar (Carlotto, 2011; Curry & O'Brien, 2012).

#### **4.4.4. Fatores sociodemográficos**

No entanto, para além dos fatores apresentados anteriormente, também existem os fatores de ordem genética e demográfica que têm sido positivamente relacionados com o bem-estar, entre estes, encontramos o sexo, a idade, o meio socio económico, o grau académico e o estado civil (Myers, 2000; Keyes & Waterman, 2003; Silva, 2011). Quanto ao sexo, estudos de Ryff et al. (1999) identificaram que as mulheres possuem melhores relações positivas, face aos homens. O sexo feminino também evidencia maiores níveis de afeto positivo e

negativo experienciando os mesmos de uma forma mais intensiva (Diener & Ryan, 2009).

No que concerne à variável idade, os estudos demonstraram que quanto maior é idade, maior são os níveis de bem-estar (Ryff, 1989a; Myers, 1999; Keyes et al., 2002; Charles & Carstensen, 2004). Relativamente às dimensões de bem-estar, as pessoas com maior idade apresentam uma maior autoaceitação, autonomia, domínio do meio e relações positivas com os outros, enquanto que as pessoas mais jovens apresentam um maior nível de objetivos na vida e crescimento pessoal (Ryff, 1989a; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2008).

O meio socio económico do indivíduo também se encontra positivamente relacionado com o bem-estar, ou seja, quanto maior for o estatuto socioeconómico, maior será o nível de bem-estar (Howell & Howell, 2008; Silva 2011).

Quanto a variável relativa ao grau académico, os resultados demonstraram uma relação positiva com todas as dimensões do bem-estar, ou seja, quanto maior for o nível educacional, maior será o nível de bem-estar (Ryff, 1989a; Ryff et al., 1995; Keyes et al., 2002; Ryff & Singer, 2008).

Por último, relativamente ao estado civil, Novo (2005) refere que as pessoas solteiras apresentam maiores níveis de bem-estar, face as dimensões de autonomia e crescimento pessoal.

Concluindo, de acordo com Keller (2018), os fatores podem condicionar o aparecimento de dois tipos de *distress*, o agudo e o crónico. Estes tipos de *stress* podem ocorrer diariamente, semanalmente ou mensalmente, o que pode levar a um menor ou maior impacto no bem-estar do trabalhador. Neste sentido, Sadir,

Bignotto, e Lipp (2010) salientam que o grau de impacto destes fatores a nível profissional pode variar entre contextos e pessoas diferentes.

#### **4.5. ESTUDOS SOBRE BEM-ESTAR PSICOLÓGICO NOS PROFESSORES**

A investigação e pesquisa sobre o bem-estar nos professores é uma tendência relativamente recente (Marchesi 2007; Acton & Glasgow, 2015). A presença de níveis significativamente elevados de *stress*, de insatisfação e de desgaste emocional tem gerado vários problemas ao nível da saúde dos profissionais e um permanente clima de atrito em contexto escolar (Celep & Eminoglu, 2012; Acton & Glasgow, 2015).

Vários estudos concluíram que o bem-estar emocional, profissional e social de um professor afeta positivamente a sua eficácia no ensino, o ambiente na sala de aula, o bem-estar dos alunos (Spilt et al., 2011; Roffey, 2012; Bentea, 2015), o desempenho académico dos alunos (Briner & Dewberry, 2007) e o envolvimento emocional e social do grupo (Martin & Rimm-Kaufman, 2015).

A *Education Support Partnership*, a única instituição de caridade do Reino Unido comprometida com o bem-estar e com a saúde mental dos trabalhadores da área de educação, apresentou o relatório *Teacher Wellbeing Index* de 2018, que expõe o estado do bem-estar nos professores no Reino Unido. Nos resultados referentes ao bem-estar, verificou-se que 31% dos professores assinalaram experienciar um problema de saúde mental durante o último ano letivo, 76% dos professores já vivenciaram sintomas físicos, psicológicos e comportamentais em

detrimento do seu trabalho comparando com a taxa de 60% nas restantes profissões. Os sintomas mais evidenciados pelos profissionais foram a ansiedade (43%) e a depressão (37%), ambos acima da média nacional. Relativamente às causas do mal-estar, 43% indicaram os comportamentos dos alunos. Infelizmente, 57% dos professores deste estudo, já consideraram abandonar a profissão, devido à pressão laboral de qual são alvo. Inclusivamente, 72% destes professores apontaram a carga de trabalho como a principal razão do abandono da profissão (Education Support Partnership, 2018).

No estudo de Bermejo-Toro, Prieto-Ursúa e Hernández (2015) com a participação de 413 professores do ensino básico ao secundário de Espanha, verificou que os recursos pessoais e profissionais encontram-se significativamente relacionados com os indicadores de bem-estar, de desgaste e de empenho. No entanto, os resultados mais importantes foram que a eficácia e a resiliência são os indicadores que mais afetavam o bem-estar. Deste modo, as estratégias proactivas de *coping* têm um resultado positivo na diminuição das disputas, na avaliação negativa das mesmas e na prevenção de disputas futuras. Os resultados deste estudo mostram que, para melhorar o bem-estar no trabalho, é necessário promover as variáveis pessoais, como autoeficácia e os estilos de *coping* positivos adequados.

Relativamente às formas de prevenção, no estudo de Beshai, McAlpine, Weare, e Kuyken (2016) realizado com 89 professores do ensino secundário da Grã-Bretanha, constatou-se que os professores que foram submetidos a sessões de *mindfulness* relataram níveis de bem-estar significativamente mais altos no pós-teste em comparação com o grupo de controlo. Os resultados da intervenção sugeriram que a mesma é viável, aceitável e eficaz para apoiar os professores e

funcionários a reduzir o seu *stress* e aumentar o bem-estar, promover o *mindfulness* e estimular a autocompaixão. Os autores, face aos resultados da intervenção, salientaram a importância da realização de intervenções deste tipo junto da população de professores, de modo a apoiar os mesmos e a promover as relações interpessoais dentro e fora do contexto escolar.

Apesar de existir uma grande variedade de estudos a nível internacional sobre o bem-estar nos professores, em Portugal os estudos desenvolvidos sobre este tema são muito reduzidos. O único estudo identificado que aborda o bem-estar nos professores portugueses foi o de Patrão, Rita e Santos (2012), tendo também sido encontrada a referência a outros estudos realizados no ano de 2019, porém os mesmos, ainda não foram apresentados formalmente.

O estudo de Patrão, Rita e Santos (2012) analisou o *burnout* e o bem-estar em professores e foi realizado com uma amostra composta por 170 professores portugueses que lecionavam em escolas públicas, do ensino básico ao ensino secundário. De acordo com estes resultados, uma grande parte dos professores apresentavam baixos níveis de *burnout*. No entanto, os que apresentavam níveis elevados de *burnout* evidenciavam baixos níveis de bem-estar. Os indicadores do mal-estar docente assinalados foram, as condições organizacionais, a falta de supervisão, as preocupações com a carreira e a falta de valorização profissional.

Os profissionais que utilizavam com maior frequência estratégias de controlo, eram os que apresentavam maiores níveis de bem-estar, ou seja, com baixos níveis de exaustão emocional e de despersonalização.

Relativamente ao nível de ensino lecionado, os professores do primeiro ciclo do ensino básico, face aos do secundário, foram os que apresentaram menores

indicadores bem-estar, apresentando um maior número de preocupações profissionais, maior exaustão emocional, maior desvalorização profissional e maior nível de *stress* profissional.

# V

## CAPÍTULO

### ESTUDOS EMPÍRICOS

## 5.1. ESTUDOS EMPIRICOS – DESCRIÇÃO GERAL

O presente capítulo é constituído por oito produtos, publicados ou submetidos em forma de artigos e capítulos científicos a nível nacional e internacional.

Cada um dos produtos, foca-se nos resultados obtidos através da investigação do tema de assédio no trabalho e da aplicação das escalas utilizadas neste projeto, como se descreve em seguida.

O primeiro produto foi elaborado em formato de capítulo com o título “Sustentabilidade Moral e suas Implicações nos Professores” e foi publicado na obra “Desenvolvimento ao Longo da Vida: Aprendizagem, Bem-estar e Inclusão”. O capítulo foi elaborado em forma de revisão sobre o tema do assédio e foca-se no estado atual da nossa sociedade, reestruturada com base em ganhos e benefícios, abandonando pouco a pouco os valores e esquecendo a importância do papel que cada um desempenha para um ambiente de sustentabilidade moral.

O segundo produto foi elaborado em formato de artigo “Mobbing/ Moral Harassment in Teachers: Bibliometric study” e submetido para publicação na *Asia Pacific Education Review* (Fator de Impacto = 0.847). O artigo teve por base uma análise bibliométrica que serviu para avaliar os índices de produção e disseminação do conhecimento sobre assédio no trabalho.

O terceiro produto teve o formato de artigo com o objetivo de avaliar a confiabilidade e validade da escala de avaliação do assédio no trabalho LIPT-60 na população de professores portugueses, intitulado como “Psychometric Properties and Confirmatory Factor Analysis of the LIPT-60 for Teachers”, foi submetido para publicação no *Journal of Work and Organizational Psychology* (Fator de Impacto

= 1.273). A escala apresentou bons resultados, com características psicométricas robustas, demonstrando alta consistência e bons indicadores de validade interna.

O quarto produto, à semelhança do anterior, foi configurado em formato de artigo, e foi submetido no *Journal of Psychoeducational Assessment* (Fator de Impacto = 1.424). Esta pesquisa teve como objetivo avaliar a confiabilidade e validade do *Maslach Burnout Inventory* (MBI) construído por Maslach & Jackson (1997) e adaptado e validado por Martins (2008) em contexto português. Na análise fatorial com rotação ortogonal *varimax* foram obtidas três dimensões que explicaram 52,59% da variância total. Em relação à análise de consistência interna, os valores de alfa de Cronbach foram considerados adequados de 0,873 para a escala geral e de 0,757 a 0,906 para as dimensões acima referidas. Na análise confirmatória, foi obtido um modelo de três fatores que apresentaram uma qualidade de ajuste aceitável.

O quinto produto do projeto foi elaborado em formato de um breve artigo “Stress and Wellbeing in Inclusive Schools” em conjunto com outros investigadores da Universidade de Évora, o artigo foi publicado nas atas do encontro “Psychology in Education and Health - Proceedings of the II Leipzig-Évora Scientific Meeting in Psychology”. Esta parceria consistiu na elaboração de uma revisão sobre os temas de *stress*, *burnout* e bem-estar na profissão de docente com vista à partilha de resultados e como ponto de partida para a constituição de um grupo de estudo de *stress*, *burnout* e bem-estar.

O sexto produto consistiu na elaboração de um capítulo em conjunto com os mesmos investigadores da Universidade de Évora, sobre a temática do *burnout* “Burnout in teaching: the importance of personal and professional variables”. O

artigo consistiu na combinação dos dados recolhidos do projeto de cada investigador e posteriormente realizada uma análise estatística com vista à sua publicação, que foi realizada pela editora Vernon Press, na obra “The Neurobiology-Psychotherapy-Pharmacology Intervention Triangle – The need for common sense in 21st century mental health”.

O sétimo produto foi elaborado em forma de artigo “Assédio no trabalho, *stress* e *burnout* nos professores” e publicado nos *Proceedings* do “International Seminar: Multiple Approaches to the Study and Intervention in Stress”. Este artigo teve como objetivo avaliar a prevalência do assédio no local de trabalho e a sua relação com o *stress* e o *burnout*.

O oitavo e último produto foi elaborado em formato de artigo e submetido no *Journal of Interpersonal Violence* (Fator de Impacto = 3.068) que se encontra em fase de revisão. O estudo de investigação teve como objetivo avaliar e caracterizar o fenómeno de assédio no trabalho na população de professores portugueses e as consequências que dele advém e avaliar a sua relação com o bem-estar.

O produto desta tese, para além dos artigos e capítulos, também foi composto por uma divulgação em forma de comunicações realizadas em diversos contextos científicos e por entrevistas em meios de comunicação social (tabela 2).

Tabela 2

*Comunicações em contexto científico e entrevistas na comunicação social*

<b>Comunicações</b>				
<b>Data</b>	<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Evento</b>	<b>Local</b>
09.2018	Portelada, A., Candeias, A., João, A.	Workplace harassment, stress and burnout in teachers.	Seminário Internacional: Multiple Approaches to the Study and intervention in Stress	Universidade de Évora
07.2018	Portelada, A.	<i>Mobbing</i> /Assédio no Trabalho em Professores	Sessão pública: <i>Stress</i> , Motivação e Saúde dos Professores	Universidade de Évora - Universidade do Algarve
10.2017	Candeias, A., Borrvalho, L., Portelada, A., Calisto, I., Jesus, S.	Stress & Wellbeing - Characterization in Portuguese teachers	II Leipzig-Évora Scientific Meeting in Psychology	Universidade Évora
10.2016	Portelada, A.	<i>Mobbing</i> /Assédio Moral em Contexto Laboral	Congresso Atlântico de Saúde Mental Correntes Atuais	Hospital Divino Santo, São Miguel.
12.2015	Bugalho, A., Candeias, A., Portelada, A., Raimundo, J.	Estudo de Validação da Escala LIPT-60 para Professores	European Conference on Lifelong Learning (LLL)	Universidade de Évora
10.2015	Portelada, A.	O percurso académico de um bolseiro de investigação	European Conference on Lifelong Learning (LLL)	Universidade Évora
<b>Entrevistas</b>				
<b>Data</b>	<b>Entrevistados</b>	<b>Tema</b>	<b>Meio social</b>	
12.08.2018	Portelada, A.	Entrevista sobre a investigação de assédio no trabalho nos professores	Jornal o Público, nº 10340, Ano XXIX, de 12 de Agosto de 2018, p.6 e 7 e Editorial	
27.02.2019	Portelada, A., Adelinda, A.	Entrevista sobre os resultados do estudo do assédio no trabalho nos professores	Jornal diário do Canal Televisivo TVI	

## **5.2. ESTUDO 1**

### **SUSTENTABILIDADE MORAL E SUAS IMPLICAÇÕES NOS PROFESSORES**

## 6. SUSTENTABILIDADE MORAL E SUAS IMPLICAÇÕES NOS PROFESSORES

**António Portelada<sup>40</sup>**  
**Adelinda Araújo Candeias<sup>40</sup>**  
**Ana Lúcia João<sup>40</sup>**

### 1. Introdução

Atualmente vivemos num período derivado e confinado à ciência e à tecnologia. Apesar dos avanços atingidos em grande parte das áreas de estudo a humanidade enfrenta um desafio do qual depende o futuro da vida no planeta. Os progressos tecnológicos e científicos tem promovido o desenvolvimento das sociedades e conduzido a uma degradação insustentável do ambiente e à diminuição dos recursos naturais (Batalha, 2013; Ferreira, 2007).

Dentro deste contexto Paulista, Varvakis, e Montibeller-Filho (2008) apresentam como prioritário o desenvolvimento de condições que possibilitem promover a sustentabilidade da espécie humana. A contínua utilização, exploração e inevitável esgotamento dos recursos naturais do planeta põem em causa a apresentação do ser humano e do seu modo de vida atual. Medidas de regulação intersistemática são necessárias para permitir a subsistência da vida humana no planeta. No entanto na perspetiva de Paulista et al. (2008), uma das principais causas que nos conduziram e ainda conduzem a esta situação de instabilidade não são os avanços tecnológicos, os avanços científicos nem a relação do ser humano com o meio ambiente, mas sim a “falta de regulação do indivíduo consigo mesmo e na interação com os demais, incluindo o meio ambiente” (p.185). Deste modo, o problema da sustentabilidade tem que ser discutido de forma alargada começando por se analisar e estudar o problema da relação que o individuo apresenta consigo próprio, seu próximo e com o contexto em que insere.

Nesta dinâmica de interação entre seres humanos maduramente desenvolvidos para lidar com a questão da sustentabilidade global, o local de trabalho apresenta-se como o local ideal para estudar e analisar a forma como os indivíduos interagem entre si, individualmente

---

<sup>40</sup> Universidade de Évora.

ou em grupo. Segundo Roque (2014), o tipo de relações laborais tem vindo a sofrer grandes alterações com as mudanças ocorridas a nível social, económico, cultural, científico e tecnológico, tendo-se iniciado no princípio do século XIX com a revolução industrial.

Atualmente, numa sociedade cada vez mais competitiva a nível laboral e onde o problema do desemprego assola um grande número de países, é cada vez mais esquecido o respeito e a dignidade pelo outro. A inconstância económica vivida atualmente tem tornado os indivíduos mais inseguros e receosos quanto à sua estabilidade laboral. Esta realidade, consequentemente conduz à procura de uma posição laboral mais favorável, nem que para isso seja necessário aniquilar o outro. Deste modo, cria-se no local de trabalho um ambiente de desconfiança, conflitos e de violência (João, 2015).

Este ambiente de desequilíbrio laboral, de acordo com Barros (2013) e Celik e Peker (2010) tem originado um aumento exponencial de situações de assédio moral, o que a curto prazo leva a graves consequências para o trabalhador e para a empresa e a longo prazo consequências a nível da economia global e da sustentabilidade a nível do planeta. Mais concretamente, e de acordo com Celik e Peker (2010), a vítima face a um ambiente de trabalho nocivo começa primeiramente por procurar apoio, não encontrando o apoio necessário passa a começar a afastar-se recorrendo a baixas médicas até ao ponto abandona o local de trabalho de contra ou livre vontade.

## **2. Conceito de sustentabilidade moral**

A nível científico existem poucas referências da expressão “sustentabilidade moral”. Neste sentido, devido à escassez de estudos que englobem e analisem este conceito, optámos por definir os conceitos “sustentabilidade” e “moral” separadamente.

A expressão “sustentável” provém do latim *sustentare* (sustentar, defender, favorecer, apoiar, conservar e cuidar) (Parreira, Pestana, & Duarte, 2015). No que concerne ao aparecimento do conceito Paulista et al. (2008) referem que durante a década de 70 do século XX foi dado destaque ao termo ecodesenvolvimento por Ignacy Sachs, aquando a discussão da produção económica e da conservação do meio ambiente. Mais exatamente, Parreira et al. (2015) e Paulista et al. (2008) referem que este conceito foi abordado na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente (UNCHE) em junho de 1972 por Maurice Strong, na qual foi definido como superar as necessidades da geração presente, sem afetar as gerações futuras.

Apesar do conceito ter evoluído nas últimas 3 décadas, o termo “sustentabilidade” é atualmente uma das expressões mais utilizadas no campo científico (Stankeviciute & Savaneviciene, 2013).

A nível dimensional, inicialmente o conceito era utilizado numa dimensão económica, mas ao longo do tempo foram-se incorporando novas dimensões, tornando o conceito mais complexo, o que levou a novas conceptualizações (Parreira et al., 2015).

Atualmente, para Paulista et al. (2008) as dimensões económica, ecológica e social são as mais ligadas ao conceito, no entanto alguns autores consideram a dimensão humana como um fator determinante da relação do ser humano com o ambiente.

Quanto à sua definição, de acordo com Paulista et al. (2008), o conceito sustentabilidade:

refere-se a um dinamismo, no qual está oculto um espaço emocional relacional de desejos contraditórios, embora o objetivo seja comum no sentido de estabelecer uma convivência para a sustentabilidade. Para lograr um desenvolvimento que seja sustentável para a vida humana, animal, vegetal, mineral, requer-se uma base ética. Porém, não uma ética qualquer, mas aquela cuja base se estabeleça na “aceitação do outro como legítimo outro na convivência”(p.186).

No entanto se analisarmos o conceito de uma forma holística, envolvendo as dimensões social, ecológica, económica e humana e as interações existentes entre estas, podemos concluir que os problemas ambientais são causados maioritariamente pelas próprias sociedades e pela sua incapacidade de reconhecer e obedecer aos limites necessários para uma vida sustentável. Nesta perspetiva podemos assumir que a situação de insustentabilidade económica, social, ecológica e humana expõe uma incapacidade por parte das estruturas e sistemas sociais em respeitar as leis da natureza e do ser humano em si (Sajeva, Sahota, & Lemon, 2015).

Relativamente à definição do termo “moral”, segundo Pedro (2014), este provém do latim *mos* (*plural mores*) e refere-se a um conjunto de normas, leis, valores (bem, mal) princípios de comportamento e costumes de uma dada cultura ou sociedade.

A noção de uma transgressão moral difere da perspetiva de cada individuo, o juízo moral nunca se apresenta como exato e inalterável, mas sim flexível dependendo de inúmeros fatores (Wiltermuth & Flynn, 2013). De acordo com Pedro (2014) pode existir uma norma moral geralmente aceite e considerada válida pelos membros de um determinado grupo

social, associada a um saber prático-moral sobre o que é aceite como sendo errado ou certo.

Cada sociedade, cultura ou grupo usa esses termos para se referir a normas de conduta erradas ou certas. As ações prejudiciais são consideradas de uma forma geral como um comportamento imoral e antiético, por outro lado, as ações benéficas são consideradas como comportamentos morais e éticos. Esta dicotomia prejudicial/ benéfica pode ser utilizada para categorizar as relações e interações sociais (Cohen, Panter, Turan, Morse, & Kim, 2014).

De acordo com Paixão, Melo, Souza-Silva, e Cerquinho (2013) a quebra de uma conduta social poderá originar sanções, mas a aplicação dessa sanção é muitas vezes difusa. Neste sentido, e de acordo com os autores anteriores, o assédio moral é considerado como uma quebra de conduta social por ser apresentado como “ação humana que se traduz em coação, em constrangimento ou em perseguição repetitiva, atingindo os princípios e valores individuais, qualificada em vários campos de estudo como uma atitude ofensiva à moralidade humana” (p. 517).

### **3. Sustentabilidade moral no local de trabalho**

Atualmente, o termo trabalho encontra-se intrinsecamente ligado com o termo relações, o que faz com que haja a necessidade de uma gestão relacional interpessoal, assim como em outras áreas da nossa vida. A forma como os indivíduos estabelecem relações próximas pode ser um indicador útil em analisar como se toma decisões no local de trabalho (Chopik, 2015).

De acordo com Cohen et al. (2014), a moralidade no estabelecimento de relações tem como papel facilitar e coordenar as relações interpessoais no grupo, assim como potenciar a nossa existência como seres sociais. Neste sentido, a nível laboral, o comportamento prejudicial é um importante fator de moralidade devido ao seu impacto negativo na cooperação e funcionamento do grupo, pelo contrário o comportamento útil e benéfico é importante para a cooperação e o bom funcionamento do grupo.

No entanto segundo Wiltermuth e Flynn (2013), os padrões éticos e morais de conduta profissional não são muito visíveis, tornando-se difícil para os membros da organização a identificação dos comportamentos permitidos e dos proibidos. Esta dificuldade faz com que muitos indivíduos procurem nos colegas respostas e guias sobre os assuntos morais, mas geralmente o conselho que recebem depende da pessoa a quem efetuaram a questão

(Wiltermuth & Flynn, 2013). De acordo com o autor anterior, os colegas de trabalho frequentemente enviam sinais confusos sobre o que é moralmente correto. Quando se trata de um superior hierárquico observa-se uma discrepância moral relativamente aos restantes trabalhadores, dificultando a tarefa de identificar uma boa conduta.

Comprovando a última afirmação Brunsson (2015) refere, a título de exemplo, que a Declaração dos Direitos Humanos na qual se pode ler que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos é ignorada por completo dentro das organizações. Na realidade, existe uma desigualdade de direitos e deveres onde alguns são pagos consideravelmente mais do que os outros, em que alguns são livres para chegar e sair como bem entendem, enquanto outros só estão autorizados a sair do seu posto por curtos espaços de tempo. Outro facto preocupante verificado a nível laboral é o dos trabalhadores serem obrigados a obedecer contra os seus princípios e até mesmo, a qualquer momento e sem razão válida, a abandonar a organização.

Todo este tipo de condições e comportamentos promovem a ocorrência de assédio moral ou maltrato laboral, que de acordo com (Paixão et al., 2013) caracteriza-se como o não cumprimento de regras sociais fulcrais para a cooperação e um bom desenvolvimento ao nível do grupo.

O assédio moral existe desde que apareceram as primeiras relações de trabalho, sendo que a primeira definição em termos científicos, deste conceito de acordo Roque (2014), foi realizada por Brodsky no ano de 1976. Para este autor, o assédio moral consistia no desenvolvimento de tentativas repetidas e persistentes realizadas por um indivíduo com o intuito de perseguir, intimidar e destruir a resistência do outro. Deste modo, o assédio moral era considerado um ato de violência psicológica que se baseava na repetição e causava dor através de atos perversos de violência oculta/dissimulada.

Na mesma linha de pensamento, apesar da existência desta definição, a pesquisa sobre o assédio moral foi retomada e desenvolvida por Heinz Leymann no ano de 1986, tendo a partir desta data, o mesmo conceito sido discutido e abordado cientificamente. O facto de este fenómeno começar a ser amplamente abordado deve-se de acordo com Roque (2014) às mudanças que ocorreram no contexto organizacional, nomeadamente, devido à globalização que conduziu ao aumento do desemprego, ao aumento da concorrência e à competição. Todos estes fatores condicionaram muitos trabalhadores a condutas de humilhação sem reagir, pois estavam cientes da dificuldade de encontrar um outro posto de trabalho.

De acordo com João (2015), o assédio moral é uma realidade em muitas profissões que se

manifesta pela degradação das condições de trabalho, através do estabelecimento de relações não éticas baseadas na repetição por um longo período de tempo de condutas hostis desenvolvidas, por um superior ou colega de trabalho, contra outro trabalhador que apresenta sinais de desgaste físico, psicológico e social.

Segundo Roque (2014) o assédio moral é baseado no individualismo, na arrogância e prepotência dos órgãos de gestão que se demonstram inadequadas. Na opinião deste autor e de Barros (2013) estabelecem-se assim relações de poder que englobam a intensão de ofender, humilhar, causar angústia, constranger e diminuir o trabalhador.

Como consequência Barros (2013) refere que as vítimas apresentam dificuldade em defender-se, levando assim a que o seu desempenho e rendimento laboral fiquem comprometidos, ficando deste modo, o seu posto laboral em risco.

Tendo em conta o referido anteriormente, Roque (2014) acrescenta que o assédio moral se manifesta essencialmente por palavras, atos, gestos, documentos escritos que acarretam danos à personalidade, à dignidade e à integridade física ou psicológica, podendo colocar em risco a permanência no emprego e/ou detorar seriamente as condições de trabalho.

Para melhor caracterizar o assédio moral, Roque (2014) efetua uma enumeração das consequências nos diferentes níveis, individual, organizacional e a nível da sociedade/comunidade:

- A nível individual: Ansiedade, nervosismo, agitação; depressão; diminuição do bem-estar psicológico; perturbações psicossomáticas; agressividade; dificuldades de concentração; perda de memória; diminuição da capacidade de resolução de problemas; diminuição da autoestima; insatisfação com o trabalho; isolamento, desinteresse pela vida social; deterioração das relações sociais; perturbação stresse pós-traumático.

- A nível organizacional: Deterioração do clima de trabalho; alterações ao nível da qualidade e da quantidade de trabalho; diminuição ao nível da criatividade e da inovação; perda de motivação; aumento do absentismo; aumento do turnover; diminuição da produtividade; aumento da ocorrência de acidentes de trabalho; aumento do número de consultas de medicina do trabalho.

- A nível da Sociedade/Comunidade: Aumento dos níveis de Stresse; Aumento dos custos económicos com baixas e reformas antecipadas; Atribuição de conotações negativas ao trabalho; Perda da força de trabalho (p.34).

Em suma e de acordo com as características e consequências apresentadas anteriormente a nível laboral, a falta de moralidade é uma realidade cada vez mais presente nos estudos e projetos científicos realizados em países onde a competitividade empresarial é mais forte. Uma realidade onde não se cumprem os limites éticos, onde se valoriza o trabalhador que atinge os objetivos e metas estabelecidas requeridos, nem que para isso tenha destruído o colega, através de comportamentos abusivos desprovidos de ética e moral. Uma realidade onde o desenvolvimento imoral é tolerado e promovido (Barros, 2013). Este ambiente desequilibrado sem limites e regras de comportamentos, a longo prazo, afetará a competitividade da empresa e terá um forte impacto negativo no crescimento económico das nações (Barros, 2013).

#### **4. A sustentabilidade moral nos profissionais de educação**

A sustentabilidade moral assume um carácter de extrema importância a nível do funcionamento e dinâmica organizacional. Na realidade, de acordo com Korkmaz e Cemaloglu (2010) as condutas de agressão a nível laboral não afetam apenas a capacidade da pessoa exposta a condutas de violência, mas conduzem a uma redução do valor dos investimentos, a diminuição da produção e à saída de trabalhadores integrados com experiência.

Atualmente, tal como nos refere Prisco (2012) as relações sociais a nível laboral encontram-se cada vez mais fragmentadas, nas quais impera o individualismo, a competitividade entre colegas, a falta de solidariedade, a cultura do “ainda bem que não é comigo”, que se repercute na ausência de grupos de trabalho e conduz ao isolamento e à solidão.

Pinto (2015) refere que nas organizações e nas relações laborais, o trabalhador experiencia cada vez mais um ambiente individualista e competitivo, no qual existe a pressão para a obtenção de resultados imediatos, o cultivo de obediência sem questionar, conduzindo à sujeição e à aceitação apática, com medo de perder o emprego.

Na mesma linha de pensamento, todos estes fatores contribuem para a busca desenfreada do poder, para o aumento de sentimentos de hostilidade, inveja e apatia em relação aos outros trabalhadores. Todos estes aspetos levam a que o local de trabalho se torne conflituoso, com elevados níveis de *stress*, inseguro e violento, no qual a dignidade e o respeito mútuo sucumbem.

De acordo com Gonçalves et al. (2012), os investigadores encontram-se bastante preocupados com a relação estabelecida entre o trabalho e o bem-estar do trabalhador.

Esta preocupação surge aliada ao conceito de desenvolvimento da qualidade de vida e à construção de um ambiente produtivo onde os trabalhadores se sentem realizados profissionalmente.

Deste modo, de acordo com o referido anteriormente, o mesmo autor acrescenta que a qualidade de vida a nível laboral é caracterizada por uma constante busca de equilíbrio entre o indivíduo e a organização, valorizando o trabalhador como um ser humano e sua posição na organização. Neste sentido, é importante a construção de um espaço organizacional que tenha em consideração a subjetividade dos trabalhadores, considerando-os sujeitos do seu trabalho e não objetos de produção.

Infelizmente, a crise de valores que atravessa o mercado laboral e que se manifesta através de condutas de violência psicológica e física é uma realidade presente tanto no sector público, quanto no privado. Porém, segundo Caran, Secco, Barbosa, e Robazzi (2010) a duração deste fenómeno é distinta nestes sectores, assim como o desfecho. No setor privado a vítima abandona o local de trabalho voluntariamente ou por despedimento, ao fim de alguns meses. Porém, no setor público a vítima tende a suportar condutas de agressão que podem durar anos e até décadas.

O mesmo autor acrescenta também que as instituições nas quais se verifica a existência de hierarquias e nas quais impera o predomínio de relações entre superior e subordinado encontram-se mais predispostas ao aparecimento e desenvolvimento de situações de assédio moral. Os locais mais propensos à ocorrência e desenvolvimento deste fenómeno são as instituições na área da saúde, economia e ensino. Outro aspeto também considerado relevante e determinante é a não regulamentação das tarefas a desempenhar o que possibilita a atribuição de culpa a qualquer trabalhador que nelas desempenhem funções.

Caran et al. (2010) refere que as escolas são um local propício à ocorrência de défices de carácter comunicativo que se manifestam através da ausência de comunicação entre chefias e subordinados, corpo docente e discente, sendo o trabalho do professor geralmente solitário.

Prisco (2012) acrescenta que os professores/educadores precisam de dar resposta a várias dimensões nomeadamente à gestão da escola, à comunidade escolar, aos alunos, colegas de trabalho, aos pais dos alunos, e a si mesmos. Todas as solicitações ao qual o professor/educador é exposto encontram-se aliadas a um excessivo número de horas de trabalho, muitas vezes transpostas para o tempo de descanso e inseridas nas relações familiares. Todos estes aspetos, bem como a rotina de repetição de conteúdos e a falta de

reconhecimento do seu trabalho podem colocar o professor como potencial vítima de agressões.

No contexto universitário, a ocorrência de assédio moral é uma realidade bastante frequente. Na opinião de Caran et al. (2010) e Taylor (2012) este fenómeno é resultante da competitividade e rivalidades entre as pessoas e grupos de pesquisa. Inclusivamente, em alguns casos os professores universitários empenham-se em obter indicadores superiores aos dos seus colegas, porque isso confere-lhes prestígio, reconhecimento a nível pessoal e académico.

No clima económico de hoje, Taylor (2012) salienta que muitas instituições do ensino superior foram forçadas a diminuir os orçamentos e a despedir professores e funcionários o que se traduziu no ensino com menor número de professores, mantendo o número de estudantes.

Deste modo, a pressão económica, o aumento da carga de trabalho e a competição por recursos tornou as instituições de ensino particularmente vulneráveis à ocorrência de assédio moral. Porém, estas instituições não reconhecem a existência de comportamentos de assédio moral e o seu papel na prevenção e resolução desta problemática.

Na perspetiva de João (2013) a prevenção da violência deverá ser um ato prioritário em qualquer instituição, a nível primário ou seja quando não existe assédio moral, e secundário quando existem comportamentos nocivos de agressão que poderão trazer consequências graves à integridade física e mental dos trabalhadores.

No estudo realizado por Wet (2010) os professores referiram que o experienciar condutas de assédio moral no local de trabalho teve um profundo impacto no seu bem-estar físico e mental e profissional. Outro aspeto relevante verificado foi o facto do impacto de assédio moral se encontrar relacionado negativamente com a socialização com os colegas de trabalho.

No mesmo estudo, o autor verificou que o assédio moral pode levar à perda de idealismo, à falta de esperança e “capacidade de sonhar” dos professores. Todos estes fatores podem resultar em trabalho com qualidade mais reduzida e à diminuição da satisfação e qualidade de vida.

Quando confrontado sobre quais as implicações do assédio moral nos professores, Prisco (2012) constatou através da pesquisa de campo, que elas podem conduzir ao isolamento, à insegurança no desenvolvimento da atividade educativa, ao questionar a sua competência enquanto professor, a comportamentos de agressividade e ao compromisso da prática educativa.

João (2011) num estudo com professores universitários constatou que os sujeitos que sofrem violência a nível laboral apresentam 88,9% dos casos problemas de saúde. As consequências mais referidas pelas vítimas foram: ansiedade (100%) sentimentos de frustração, fracasso, e impotência (87,5%), insónias (75,0%), sentimento de insegurança (75,0%) e dificuldade de concentração (75,0%).

Os efeitos deste fenómeno na qualidade da saúde dos professores são devastadores, causando ansiedade, sentimentos de frustração, impotência, insegurança e cansaço. E, em alguns casos, mesmo após anos de afastamento do agressor, a vítima continua com baixa autoestima e ansiosa.

Silveira, Reis, Santos, e Borges (2011) defende que os professores devem se capacitados a cuidar de si e a agir no sentido de promover a sua qualidade de vida. Neste sentido, as estratégias de enfrentamento que podem ser utilizadas pelos professores no sentido de ultrapassar as consequências referidas anteriormente poderão ser: atividades de relaxamento, organização de tempo e prioridades, dieta saudável e equilibrada, atividade física, troca de experiências/vivências, discussão das dificuldades com colegas e direção da escola e por último, procura de ajuda de profissionais de saúde (médicos, psicólogos) caso seja necessário.

## **5. Conclusões**

Os avanços tecnológicos e científicos permitiram e promoveram o desenvolvimento da nossa sociedade e a modificação das nossas culturas. Estes avanços, por um lado de acordo com Roque (2014) tornaram o trabalho físico cada vez menos duro, mas a nível psicológico as pessoas apresentam cada vez mais problemas graves que afetam numa primeira fase a saúde e a qualidade de vida dos trabalhadores.

A nível organizacional, cada vez mais, se valoriza as competências do trabalhador invés da sua moralidade, valoriza-se a eficiência sem se olhar a forma como esta é alcançada (Pagliaro, Brambilla, Sacchi, D'Angelo, & Ellemers, 2013).

De acordo com Roque (2014) é de fulcral importância:

refletir sobre valores e princípios éticos e o que fazer para sustentá-los, defendê-los e, sobretudo, exercitá-los. Os trabalhadores estão cada dia mais vulneráveis, mais ameaçados, mais perdidos e vazios, sem saber a quem recorrer e confiar. Se a violência moral existe é obrigação da empresa criar condições mais

harmónicas que resguarde a saúde do trabalhador (p.31).

Neste contexto, podemos afirmar que as conceptualizações, abordagens e instrumentos disponíveis para a promoção de um desenvolvimento necessitam de incluir o fator humano e a sua interação consigo próprio, com os outros e com o meio ambiente. Esta interação torna-se, deste modo, um marco importante no comportamento humano ao nível da sustentabilidade (Paulista et al., 2008).

Após a análise de diversos estudos efetuados a nível nacional e internacional verificou-se que o assédio moral atinge em larga escala o sector do ensino, sendo os professores um grupo de especial risco. Esta problemática é comum neste grupo profissional, pois eles são alvo de inúmeras pressões internas exercidas não só pela instituição escolar como também pelos pais e alunos. Inclusivamente, os mesmos estão constantemente confinados a obedecer a ordens, a ter de responder a expectativas pré-concebidas e a suportar as dificuldades a nível disciplinar e pedagógico.

As consequências deste fenómeno são avassaladoras para os professores e manifestam-se não só a nível físico, como mental e social, condicionando a sua autoestima, a sua eficácia no ensino e a socialização com os outros colegas de trabalho. Este fenómeno não só afeta os professores como também afeta a comunidade educativa promovendo a nível social o isolamento, a insegurança, a agressividade, a intolerância e a injustiça. A nível económico promove o trabalho não produtivo levando ao abandono do local de trabalho ou até da profissão por parte das vítimas. Vários estudos concluem que o custo do assédio moral no local de trabalho é superior ao custo de programas que visam prevenir este fenómeno. Todos estes fatores colocam cada vez mais em causa o futuro da nossa escola e da nossa educação.

Concluindo, numa perspetiva global, atualmente, na sociedade qualquer indivíduo pode ser considerado como um objeto descartável quando não tem mais uso ou quando é alvo de polémica. O que nos leva a questionar se estaremos realmente num caminho para um desenvolvimento sustentável e se ainda temos tempo ou vontade de voltar atrás e reformular os nossos comportamentos.

## **Referências bibliográficas**

Barros, R. (2013). *Assédio Moral no Local de Trabalho*. (Mestre), Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

- Batalha, R. M. F. (2013). *A Educação em Ciências e a Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar*. (Mestrado), Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Brunsson, K. (2015). Sustainability in a Society of Organisations. *Journal of Organisational Transformation & Social Change*, 12(1), 5-21. doi: 10.1179/1477963314Z.00000000032
- Caran, V. C. S., Secco, I. A. d. O., Barbosa, D. A., & Robazzi, M. L. d. C. C. (2010). Assédio moral entre docentes de instituição pública de ensino superior do Brasil. *Acta Paulista de Enfermagem*, 23, 737-744.
- Celik, S., & Peker, S. (2010). Mobbing perceptions of high school teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1617-1623. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.375
- Chopik, W. J. (2015). Relational attachment and ethical workplace decisions: The mediating role of emotional burnout. *Personality and Individual Differences*, 75, 160-164. doi: 10.1016/j.paid.2014.11.007
- Cohen, T. R., Panter, A. T., Turan, N., Morse, L., & Kim, Y. (2014). Moral Character in the Workplace. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(5), 943-963. doi: 10.1037/a0037245
- Ferreira, A. C. d. S. (2007). *Educação Ambiental: a Ecologia e as atitudes para a Sustentabilidade*. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Gonçalves, F. N., Miranda, A. S., Neves, A., Santos, L. D. C., Conceição, M. G., Barreira, M. C., . . . Mattos, R. G. C. (2012). A importância da qualidade de vida no trabalho e sua influência nas relações humanas. *Anuário de Produções Acadêmico-Científicas dos Discentes da Faculdade Araguaia*, 2, 61-77.
- João, A. L. (2011). Mobbing: Nos Professores de Enfermagem. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 305-312.
- João, A. L. (2013). *Mobbing/Agressão Psicológica na Profissão de Enfermagem*. Loures: Lusociência.
- João, A. L. (2015). Estudo de Validação da Escala de Avaliação de Condutas de Mobbing (EACM). *Revista Investigação em Enfermagem*, 10(2), 46-52.
- Korkmaz, M., & Cemaloglu, N. (2010). Relationship between Organizational Learning and Workplace Bullying in Learning Organizations. *Educational Research Quarterly*, 33(3), 3-38.
- Pagliaro, S., Brambilla, M., Sacchi, S., D'Angelo, M., & Ellemers, N. (2013). Initial Impressions Determine Behaviours: Morality Predicts the Willingness to Help Newcomers. *Journal of Business Ethics*, 117(1), 37-44. doi: 10.1007/s10551-012-1508-y
- Paixão, R. B., Melo, D. R. A. d., Souza-Silva, J. C. d., & Cerquinho, K. G. (2013). Por que ocorre? Como lidar? A percepção de professores de graduação em Administração sobre o assédio moral. *Revista de Administração (São Paulo)*, 48(3), 516-529. doi: 10.5700/rausp1103
- Parreira, A., Pestana, H., & Duarte, I. (2015). Sensibilidade dos jovens universitários para os fatores da sustentabilidade. *Revista Lusofona de Educação*, 1-17.

- Paulista, G., Varvakis, G., & Montibeller-Filho, G. (2008). Espaço emocional e indicadores de sustentabilidade. *Ambiente & Sociedade (Campinas)*, *XI*(1), 185-200.
- Pedro, A. P. (2014). Ética, Moral, Axiologia e Valores: Confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. *Kriterion, Belo Horizonte*, *55*(130), 483-498. doi: 10.1590/S0100-512X2014000200002
- Pinto, A. S. S. (2015). *Mobbing nos Enfermeiros em Ambiente Hospitalar*. (Mestre), Universidade da Beira Interior.
- Prisco, C. (2012). *"Tu não está ali, tu não existe": Violência Psicológica e Assédio Moral Vertical Ascendente com Docentes de Ensino Público*. (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Roque, D. (2014). *Assédio Moral e Stresse no Trabalho*. (Mestre), Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Sajeva, M., Sahota, P. S., & Lemon, M. (2015). Giving Sustainability a Chance: A Participatory Framework for Choosing between Alternative Futures. *Journal of Organisational Transformation & Social Change*, *12*(1), 57-89. doi: 10.1179/1477963314Z.00000000035
- Silveira, R. E., Reis, N. A., Santos, Á. d. S., & Borges, M. R. (2011). Qualidade de vida de docentes do ensino fundamental de um município brasileiro. *Revista de Enfermagem Referência*(4), 115-123.
- Stankeviciute, Z., & Savaneviciene, A. (2013). Sustainability as a Concept for Human Resource Management. *ECONOMICS AND MANAGEMENT*, *18*(4), 837-846. doi: 10.5755/j01.em.18.4.5631
- Taylor, S. (2012). *Workplace Bullying in Higher Education: Faculty Experiences and Responses*. (Doctor), UNIVERSITY OF MINNESOTA.
- Wet, C. (2010). The Reasons for and the Impact of Principal-on-Teacher Bullying on the Victims' Private and Professional Lives. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, *26*(7), 1450-1459.
- Wiltermuth, S. S., & Flynn, F. J. (2013). Power, Moral Clarity, and Punishment in the Workplace. *Academy of Management Journal*, *56*(4), 1002-1023. doi: 10.5465/amj.2010.0960

### **5.3. ESTUDO 2**

**MOBBING/ MORAL HARASSMENT IN TEACHERS:**

**BIBLIOMETRIC STUDY**

Framework: Mobbing/moral harassment at work can be characterized by the repetition of such unethical behaviours by one or more individuals of a colleague, compromising their physical and psychological integrity, which in turn compromises its working practice. Education professionals are a group with a high risk of suffering from this phenomenon.

Goal: Due to the importance of this theme, it is of the utmost importance to analyse at an international level existing studies and publications on mobbing/moral harassment in the teaching profession and at school.

Methodology: Bibliometric study with a quantitative approach using Web of Science (WoS) and SCOPUS electronic databases which defined the period of research for the years 2000 to 2018, selecting papers that deal with mobbing/bullying in the teaching area.

Results: In total, 62 articles that fulfilled the requirements were selected. The year with the most publications was that of 2012; in the last 9 years were published 74.19% of the articles; the country with the most publications was Turkey with 22 documents (35.48%) and there was a domain of the European continent with 40 published documents (64.52%). The most used language in the publications was English with 52 articles. Most of the studies focused comparatively on several levels of education.

Discussion and Conclusion: There has been an increase in the publication of studies at an international level in recent years, but the observed increase did not have a significant impact on the existing educational management model.

Keywords: mobbing; moral harassment; teachers; bibliometric study, publication.

## **INTRODUCTION**

Moral harassment/mobbing is as old a phenomenon as the origin of work itself. However, the term mobbing only appeared in the 60s with Lorenz. The same author pointed out that mobbing was characterized by attacks by a group of more fragile elements united against a stronger individual. Thus, the term mobbing derives from the word 'mob' that means, in the English language, "rowdy crowds" (Lorenz, 1966).

About 20 years later, in the 80s, the first study on mobbing was conducted by Leymann, a German physician and researcher (Leymann, 1990, John, 2013).

Mobbing is characterized by the repetition of unethical behaviours over a long period of time and when those conducts happen at least once a week performed by a supervisor, a co-worker or a subordinate; conducts that compromise the physical and mental integrity of a worker, disrupting the performance of their work and jeopardizing the permanence of the victim in the workplace. (João & Portelada, 2016; Einarsen, 2005; Leymann, 1996).

Teachers are a professional group with a high risk of suffering from mobbing (Gulkan, 2015). Indeed, according to the same author, they are often confronted with severe aggressive behaviours manifested through gender violence, intimidation, frequent interruption of their speech (blockage of communication), as well as direct physical attacks.

In the study carried out by Erturk (2015), he found that the behaviours of organizational citizenship displayed decreased as the mobbing's intensity experienced by the teachers increased.

Mobbing correlates significantly with the organizational and affective commitment of the employee and also with the intention to leave the organization in the education sector (Rehman, Javed, Khan, Nawaz, & Hyder, 2015).

The consequences of mobbing are overwhelming and can have repercussions on the victim's health, on the functioning of the company/organization itself and at a social level.

The psychological aggression resulting from the experience of mobbing behaviours may trigger changes in physical health, such as stress, anxiety, insomnia, headaches, gastritis, depression, post-traumatic stress disorder and panic syndrome (Campos, Serafim, Custódio, Silva, Cruz, 2012).

The relationship with colleagues and family members may also be affected. Indeed, mobbing has detrimental effects on family and school health and also on the economy as sick teachers and dysfunctional schools may not be able to provide students with the education and skills they need to contribute to the country's economic growth (Vos & Kirsten, 2015).

As said before, in view of the need to prevent and combat this phenomenon and the importance of ascertaining at an international level the existing studies and publications on mobbing/moral harassment in the teaching profession and at school, we have set the following objectives: 1. To ascertain the number of publications that address the phenomenon of mobbing/moral harassment in the area of education in teachers in the period between 2000 and 2018; 2. To ascertain the most

predominant authors within the thematic in question; 3. To evaluate the geographical distribution of the selected documents at the application and publication levels; 4. Examine the most prevalent languages in the documents; 5. Analyse the documents selected at the level of the type of document, type of methodology, educational level in focus. 6. Quantify the most used terms in the publications; 7. To analyse the bibliometric indicators (Ndoc (number of documents), Nres (the number of researchers) and Prod (the productivity index) of the documents.

## **METHODOLOGY**

### **Type of study**

This work is a bibliometric study with a quantitative approach. This type of study serves to quantify and measure the scientific production of a given topic. This methodology allows us to evaluate the evolution of the scientific production in terms of chronology, authors, geographic region and publication sources, and can thus present the impact of these publications at the level of the international scientific community.

### **Database**

The selection and organization of the database for this bibliometric study of "mobbing/moral harassment" was carried out based on research carried out during the month of March of 2018. The electronic databases used in this study were the Web of Science (WoS) and the electronic database of SCOPUS. A survey of articles

that addressed the relationship between mobbing/moral harassment and the profession of the teacher was conducted using multiple keywords.

## **Materials**

The Web of Science (WoS) database belonging to Thomson Reuters and the SCOPUS one belonging to Elsevier BV were used. The software ENDNOTE version 7.0 developed by Thomson Reuters, and Microsoft Excel 2013 were used for the selection and analysis of the collected data.

## **Design and procedure**

The goal of this study was to identify documents that addressed the relationship between mobbing and the teaching profession and to assess its impact at an international level. For this, it was used the SystematicSearchFlow method of Ferenhof and Fernandes (2016), which was composed of 3 phases (1. Definition of the Research Protocol, 2. Data analysis and 3. Synthesis), and in which the research steps adopted in this study are inserted.

1.1) Search strategy - In this step we chose the database to be used, in this case we chose WoS and SCOPUS due to their international coverage and due to the publication impact. We defined the keywords/concepts to be used ("mobbing", "workplace bullying", "bullying at work"; "moral harassment", "psychological harassment", "psychological violence"), combining the concepts of ("teacher" and "school") and we evaluated its consistency with the research theme (table 1).

Table 1. Keywords used in the bibliometric research

Keywords	
Mobbing	Teacher
Workplace bullying	School
Bullying at work	AND
Moral harassment	
Psychological harassment	
Psychological violence	

1.2) Search in the database - We searched the chosen databases with the inclusion and exclusion criteria (table 2), choosing the range of years of publication (to have been published between the years 2000 and 2018); the type of publication (be titled as "article" or "review"). At the end, we exported the data from both databases to ENDNOTE.

Table 2. Inclusion and exclusion criteria set

Inclusion criteria	Exclusion Criteria
-To integrate the WoS databases	-To address the phenomenon
-To integrate the SCOPUS databases	regarding students.
-To have been published between the years 2000 and 2018.	-Non-scientific studies.
-To have been published in a scientific journal.	
-To analyse the mobbing phenomenon with regard to teachers.	

2.1) Organization of Bibliographies; Standardization and selection of the articles; e Composition of the articles' portfolio - In these steps we have organized the articles collected from the database excluding the duplicate documents and the documents that did not fit into our research topic, applying the inclusion criteria previously defined. With regard to exclusion criteria, we have defined the exclusion of all documents that related "bullying" to students for the fact that this concept is related to two different contexts (the school context and the work context).

2.2) Consolidation of the data - In this step, we exported the articles selected for analysis. In this investigation we have used the Microsoft Excel 2013 software.

3) Synthesis and Reports - In this last step, based on the data collected and analyzed, we wrote the report according to our theme, exposing the results regarding the number of publications per year, the places of publication and application of the studies, the authors, the language used in the publications, the type of document and the bibliometric indicators used (table 3).

Table 3. List of bibliometric indicators used in the study.

Indicator	Explanation
Ndoc (number of documents)	Number of documents, articles or reviews originating in each country. If the document has researchers from different countries, it counts as a publication for the country of each researcher.
Nres (number of researchers)	Total number of researchers or authors from each country. Each researcher is distributed by his/her country without taking into account the place of publication.
Prod (productivity)	Quotient between Ndoc and Nres. It evaluates the scientific activity of each country.

Navarrete-Cortes, Quevedo-Blasco, Chaichio-Moreno and Ríos (2009) and Jesus, Jesus, Quevedo-Blasco, Rus and Canavarro (2014).

This research and selection process was carried out separately by two researchers, with a 96% concordance in the documents selected.

From the bibliometric research carried out in the WoS database, 145 articles from scientific journals were excluded, of which 99 were excluded because they did not meet the inclusion criteria, and thus 46 articles were selected. Regarding the research carried out at EBSCO, 193 articles were selected, which after having applied the inclusion and exclusion criteria resulted in 55 selected articles. At the

end of the 101 selected documents, 39 were excluded because they were repeated in both databases. Which resulted in a final sample of 62 articles.

## RESULTS

As mentioned earlier, at the end of the organization and selection phases, we collected a total of 62 documents that fulfilled the inclusion criteria. Figure 1 shows that between 2000 and 2018, the highest number of publications occurred in 2012 with 8 articles (12.90%) followed by 2014, 2015 and 2016 with 6 articles each (9.68%). It should be noted that the publication rate in the second half of the period covered (last 9 years) was 74.19% with 46 articles published.

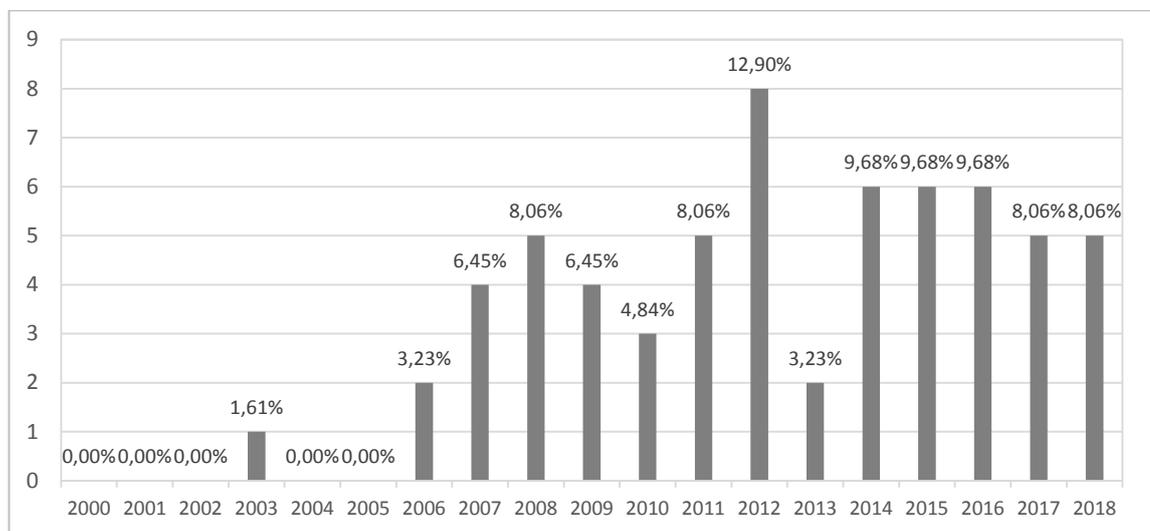


Figure 1. Distribution of the publications between 2000 and

Regarding the place of publication, the selected documents were published in 48 different scientific peer-review journals, with more publications being present

in the South African Journal of Education, with 4 publications; in *Medycyna Pracy* and in the *New Educational Review* with 3 publications each.

The authors of the selected documents were a total of 110. Among the most published authors, we identified Negati Cemaloglu; Abbas Erturk with 5 publications each, Corene De Wet with 4 publications and Gian Casimir; Nikola Djurkovic; Darcy McCormack; Declan Fahie with 3 publications each.

In the case of the geographical location of the applied studies, we obtained a total of 20 countries (table 4). The most representative country was Turkey with 22 documents (35.48%), followed by South Africa with 8 documents (12.90%). If we group the countries geographically by continent, we can observe a domain of the European continent with 40 documents (64.52%), followed by Africa with 8 documents (12.90%), as it can be seen in table 5.

Table 4. Location of the articles by country.

Country	Articles, no. (%)
Turkey	22 (35.48%)
South Africa	8 (12.90%)
Brazil	4 (6.45%)
Ireland	3 (4.84%)
Poland	3 (4.84%)
United States of America	3 (4.84%)
Australia	2 (3.23%)
China	2 (3.23%)
Slovenia	2 (3.23%)

Spain	2 (3.23%)
Lithuania	2 (3.23%)
Germany	1 (1.61%)
Canada	1 (1.61%)
Cyprus	1 (1.61%)
Croatia	1 (1.61%)
Slovakia	1 (1.61%)
France	1 (1.61%)
Mexico	1 (1.61%)
England	1 (1.61%)
Uruguay	1 (1.61%)

---

Table 5. Localization of the articles by continent

Continent	Articles, no. (%)
Europe	40 (64.52%)
Africa	8 (12.90%)
South America	5 (8.06%)
North America	5 (8.06%)
Asia	2 (3.23%)
Oceania	2 (3.23%)

---

Comparing the study sites and the place of publication, we observed (figure 2) that Turkey has 14 publications (22.58%), followed by the United States with 10 publications (16.13%) and England with 9 publications (14.52%).

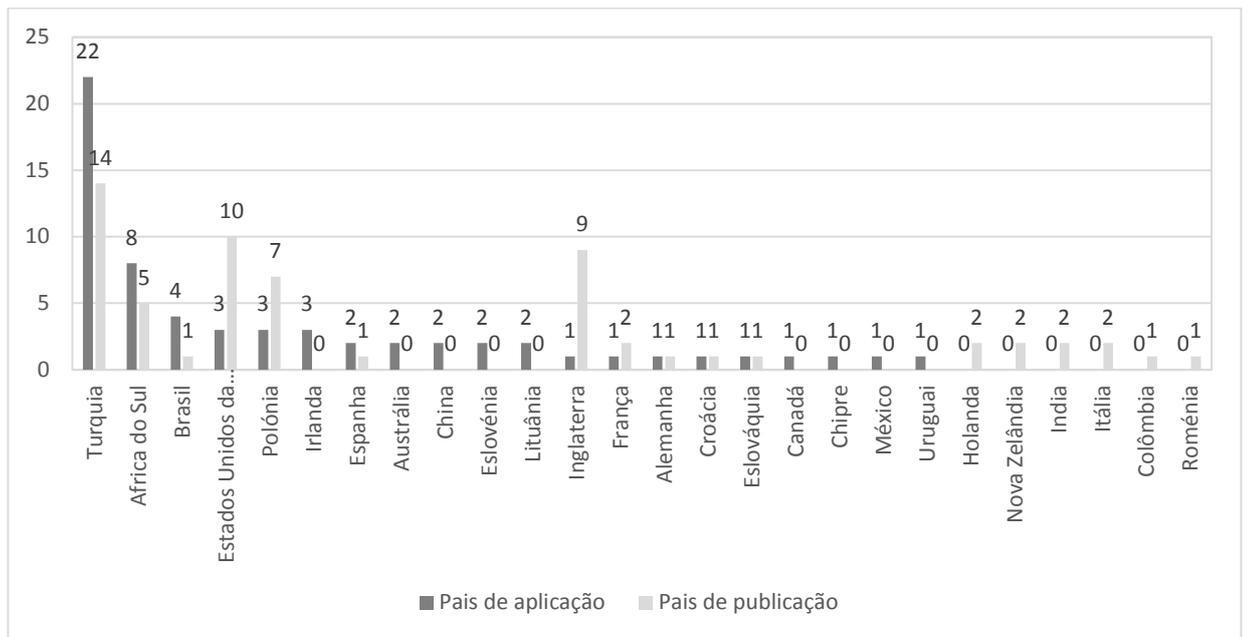


Figure 2. Countries of application and publishment of the selected documents.

As to the language in which the documents were written (table 6), we observed the presence of 9 different types in 64 publications, due to 2 titles presenting translations. The predominant language is English with 52 articles (81.25%), followed by Turkish with 5 (7.81%).

Table 6. Language of publication of the documents

Language of publication	Articles, no. (%)
English	52 (81.25%)
Turkish	5 (7.81%)
Polish	2 (3.13%)
Croatian	1 (4.40%)
French	1 (1.56%)
German	1 (1.56%)
Portuguese	1 (1.56%)
Spanish	1 (1.56%)

Regarding the type of document, we found 58 documents (93.55%) in the scientific article format, of the type "review" we found 2 documents (3.23%), 1 conference article and 1 synthetises of a scientific meeting. Regarding the type of methodology used, we found that most part - 43 articles (69.35%) - used the quantitative methodology, 10 articles (16.13%) used the qualitative methodology, and 4 (6.45%) presented a methodology of the mixed type (quantitative and qualitative).

Comparatively, in relation to the educational level that was the focus of the mobbing/moral harassment research, we observed in Table 7 that most studies focused comparatively on several levels of education - 34 studies (54.84%), followed by the primary level with 12 documents (19.35%).

Table 7. Number of articles by educational level

Education Level	Articles, no. (%)
Various levels of education	34 (54.84%)
Primary school	12 (31.87%)
Secondary school	9 (14.52%)
Higher education	7 (11.29%)

For the keywords of the selected articles, we obtained a total of 318 terms, being ‘mobbing’ the most used term, having been used 19 times followed by "workplace bullying" with 16 uses and "teachers" which was used 15 times followed by other denominators of mobbing. We observed the presence of terms of other problematics such as "burnout", "stress", "job satisfaction" and contextual terms such as "school", "faculty" and "Turkey".

As regards to the bibliometric indicators (table 8), we can see that the countries with the most documents (Ndoc) are Turkey and South Africa. The countries with the most researchers (Nres) are Turkey, Brazil and South Africa. Turkey is the country with the most documents and researchers, but China and Slovenia are the countries with the highest productivity indicator (Prod) (2,000).

Table 8. Results of the bibliometric indicators

Countries	Ndoc	Nres	Prod (Ndoc/Nres)
Turkey	22	27	0.815
South Africa	8	10	0.800
Brazil	4	17	0.235
Ireland	3	2	1.500
Poland	3	6	0.500
United States of America	3	8	0.375
Australia	2	7	0.286
China	2	1	2.000
Slovenia	2	1	2.000
Spain	2	8	0.250
Lithuania	2	3	0.667
Holand	2	2	1.000
Canada	1	4	0.250
Cyprus	1	2	0.500
Croatia	1	2	0.500
Slovakia	1	1	1.000
France	1	1	1.000
Mexico	1	5	0.200
England	1	1	1.000
Uruguay	1	1	1.000
Germany	1	1	1.000
Total	62	110	16.877

## **DISCUSSION**

The use of scientific literature as a means of researching and evaluating publications on a given topic has acquired a great importance in the scientific community. This study provides a bibliometric analysis of the scientific production on the phenomenon of mobbing/moral harassment in the field of education during the period from 2000 to 2018, present in the databases of WoS and SCOPUS.

In this study we have focused on mobbing in the context of education, more properly in the teaching class. This choice was due to the fact that for many authors, the teaching class is a professional group with a high risk of suffering mobbing/moral harassment (Lewis, 2004; Djurkovic, McCormack, Casimir, 2008; Tigrel & Kokalan, 2009; Gulkan, 2015 Gulle & Soyer, 2016).

As for the use of the terms in the research, we chose the terms that are used internationally to characterize the phenomenon under study such as "mobbing"; "workplace bullying"; "bullying at work"; "moral harassment"; "psychological harassment"; "psychological violence" (Lewis, 2004, João & Portelada, 2016, Hollis, 2016).

Regarding the inclusion and exclusion criteria, they were applied allowing the selection of 62 articles and in relation to the publication date, it was the year of 2012 that registered a greater number of publications. Another interesting analysis is that in the last 9 years were obtained 46 published articles (74.19%), which shows that there is a tendency for an increase in the application and publication of studies on mobbing/moral harassment in teachers worldwide, which also appears in researches by Lewis, 2004; Cox & Goodman, 2005; Djurkovic, McCormack & Casimir, 2008.

The selected documents were published in 48 different peer-review scientific journals, which shows that mobbing is a widespread phenomenon in terms of contexts and professions and at an international level.

Regarding the geographical location of the application of the studies, we obtained a total of 20 countries, the most representative country being Turkey, with 22 documents (35.48%). According to Sariçam, 2016; Celep & Konakli, 2013 Turkey is a country governed by oppressive and authoritarian management practices with inequalities in the teaching profession, which leads, in the opinion of the same authors, to an increase in the incidence of mobbing behaviours. From another geographical perspective, the European continent has a mastery of publications with 64.52% of the studies, which may indicate a greater predominance of the thematic in these regions in international publications in newspapers with an impact factor.

On the other hand, we have analysed that although the studies are applied in one country, their publication is carried out in a completely different country. Regarding publication, we obtained a sample of 17 countries: Turkey, which has 14 publications (22.58%) followed by the United States of America with 10 publications (16.13%) and England with 9 publications (14.52%). It is noted that England and the United States of America show a greater increase of publications compared to the places of application of the studies, a result similar to that found in the UNESCO science report of 2015. This result could be due to the necessity of the authors to increase the visibility of their work at an international level and due to the impact factor of the newspapers.

Consequently, in the writing of the articles, the English language was the most common being represented in 52 articles (81.25%) due to the need for an international publication. Authors such as Mueller, Murali, Cha, Erwin, Ghosh, 2006 and Diekhoff, Schlattmann, & Dewey, 2013 report that articles written in English have a higher degree of citation and are more internationally recognized, which justifies the predominance of articles in English and the choice of the place of publication.

The most predominant format in the final selection was the "article" with 58 documents (93.55%) and most of the studies were based on quantitative research which had 43 articles (69.35%). Because most studies were conducted based on large samples of subjects.

Regarding the level of education, there was a higher incidence of comparative studies in comparison to the level of education with 34 documents (54.84%) followed by studies in primary education with 12 documents (31.87%). Primary education is characterized in several studies as a site of unfair administrative practices and oppressive management that cause problems among teachers. Its organizational structure is obsolete, rigid and extremely bureaucratic, giving rise to many positions of power which allows the overlapping of some against or others. Elections and practices stemming from the vast unfair privileges of those in power, professional devaluation, jealousy, threats, defamation and slander are all aspects that are said to cause mobbing in schools. (Cemaloglu, 2007, Kaya, 2012, Almeida, 2012, Erturk, & Cemaloglu, 2013, Gulsen & Kilic, 2013, Fahie, 2014, Vos & Kirsten, 2015).

In this study the most present keyword was as expected “mobbing” which appeared 19 times followed by “workplace bullying”, 16 times, and “teachers” 15 times given that these are the focus of the investigation. Other terms for mobbing follow "bullying", "bullying in the workplace", "workplace bullying", "work environment", and then variable terms that are often investigated with mobbing "stress" and "*burnout*", and terms of contexts where mobbing is more studied, such as "schools", "faculty", and “Turkey” start to appear as well. In this way, this small analysis of the most used keywords confirms some of the results we have been obtaining, giving us the focus of the research, the variables that are most used with the phenomenon and where it is located in the labour and geographical context.

The bibliometric indicators indicate that in terms of mobbing studies in teachers, Turkey, South Africa, and Brazil obtain the highest values, both in the number of documents (Ndoc) and in the number of researchers. Regarding the productivity index, China and Slovakia have the highest values (2,000). This result does not allow for any conclusions due to the insufficient number of articles collected and to the fact that Turkey has a very high number of studies and researchers compared to other countries.

## **CONCLUSION**

Mobbing/moral harassment in the teaching class is a little studied phenomenon in relation to other topics and to the impact that it has both at a personal level and at the level of our society and our values. The teaching class, despite being considered as one of the pillars of our society and of our existence as

human beings is a group that is not that much valued and protected, on the contrary. Despite the technological advances, education has had a decrease in moral values and good behaviours, as it can be observed through the increase of the publication of mobbing/moral harassment studies at an international level.

Authoritarian and bureaucratic systems with unfair practices of favouring one to the detriment of others only serve to increase rather than mitigate this type of phenomenon, as it can be seen from the significant number of studies in some countries.

The best way to fight this problem is to disclose it, its characteristics, its contexts, its participants. Make our version of history known in order to clarify the problematic itself. Despite the authors' concern to increase the dissemination/visibility of this theme at a national and at an international level, it has not yet had a sufficient impact to re-evaluate the existing management education model.

In our perspective, this bibliometric study allowed us to gain an overview of the subject of moral harassment in teachers at an international level, to characterize the phenomenon in what concerns its geographical location, the most dominant authors, the type of methodology used, the contexts that are studied and the way in which it is published.

In conclusion, it is suggested that due to the relevance of this phenomenon, it should be given more prominence by magazines and databases, in a way to allow a better diffusion of it and to enable the achievement of new results with the discovery of ways to mitigate and eradicate these practices from our educational and social environment.

## **ACKNOWLEDGMENT**

This work has been supported by Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) in Portugal through the PhD grant with the reference SFRH/BD/103804/2014.

## **REFERENCES**

- Almeida, T. (2012). *Mobbing/ Assédio moral nos professores*. (Tese de mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Campos, I., Serafim, A., Custódio, K., Silva, L., & Cruz, R. (2012). Moral harassment of public schools' teachers. *Work*, 41, 2001-2007. doi: 10.3233/WOR-2012-0422-2001
- Celep, C., & Konakli, T. (2013). Mobbing Experiences of Instructors: Causes, Results, and Solution Suggestions. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 193-199.
- Cemaloglu, N. (2007). The relationship between school administrators' leadership styles and bullying. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 77-87.
- Diekhoff, T., Schlattmann, P., & Dewey, M. (2013). Impact of Article Language in Multi-Language Medical Journals - a Bibliometric Analysis of Self-Citations and Impact Factor. *PLoS ONE*, 8(10), e76816. doi: 10.1371/journal.pone.0076816
- Einarsen, S. (2005). The nature, causes and consequences of bullying at work: The Norwegian experience. *Pistes*, 7, 1-14. doi: 10.4000/pistes.3156

- Erturk A., & Cemaloğlu, N. (2014). Causes of Mobbing Behavior. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3669-3678. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.821.
- Erturk, A. (2015). Organizational Citizenship and Mobbing Behavior of Secondary School Teachers. *Anthropologist*, 22(1), 113-124. doi: 10.1080/09720073.2015.11891862
- Fahie, D. (2014) Blackboard bullies: workplace bullying in primary schools, *Irish Educational Studies*, 33(4), 435-450. doi: 10.1080/03323315.2014.983679
- Ferenhof, H.A, & Fernandes, R. F. (2016). Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: Método SSF. *Revista ACB*, 21(3), 550-563.
- Ferenhof, H. A., & Fernandes, R.F. (2016). Passo-a-passo para construção da Revisão Sistemática e Bibliométrica utilizando a ferramenta Endnote V.3.00. doi: 10.13140/RG.2.1.3296.2960
- Gulkan, M. (2015). Teachers' Perceptions regarding mobbing at schools. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1202-1209. doi: 10.5897/ERR2015.2187
- Kaya, G., Ahi, B., & Tabak, H. (2012). Primary Education Teacher's Problem: Mobbing (Kastamonu Province Sample). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 838-842. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.209.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5(2), 119-126. doi: 10.1891/0886-6708.5.2.119
- Lorenz, K. (1966). *On Agression*. New York: Harcourt, Brace and world, Inc.

- Mueller, P.S., Murali, N.S., Cha, S.S., Erwin, P.J., & Ghosh, A.K. (2006). The association between impact factors and language of general internal medicine journals. *Swiss Med Wkly*, 136, 441–443. doi: 2006/27/smw-11496
- Navarrete-Cortes, J., Quevedo-Blasco, R., Chaichio-Moreno, J., & Ríos, C. (2009). Análisis cuantitativo de la productividad en psicología de las revistas en la Web of Science. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 131-143.
- Rehman, F., Javed, F., Khan, A., Nawaz, T., & Hyder, S. (2015). Determining the Effects of Mobbing on Organizational Commitment: A Case of Educational Sector in Pakistan. *Journal of Education and Practice*, 6 (22), 101-106.
- UNESCO, (2015). UNESCO Science Report: towards 2030 – Executive Summary. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris.
- Vos, J., & Kirsten, G. (2015). The nature of workplace bullying experienced by teachers and the biopsychosocial health effects. *South African Journal of Education*, 35 (3), 1-9. doi: 10.15700/saje.v35n3a1138
- Tigrel, E. Y., & Kokalan, O. (2009). Academic mobbing in Turkey. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation*, 3(7), 1473-1481.

### **5.4. ESTUDO 3**

#### **PSICOMETRIC PROPERTIES AND CONFIRMATORY FACTOR ANALYSIS OF THE LIPT-60 FOR TEACHERS**

## **Abstract**

**Framework:** Workplace harassment is characterized by the repetition of hostile conducts over a period of time, with the intention of destroying the other who is in a situation of inferior power.

**Goal:** This study aims to evaluate the reliability and validity of the LIPT-60 scale in the Portuguese teachers' population.

**Methodology:** A questionnaire was constructed in a digital format for the realization of this study. It was organized with a sociodemographic component as well with the LIPT-60 scale. The study sample was composed of 2003 teachers.

**Results:** The factorial analysis forced the six dimensions with varimax rotation explained 62.08% of the total variance. Regarding the internal consistency analysis, Cronbach's alpha values considered excellent were obtained: 0.976 for the general scale and from 0.787 to 0.973 for the six dimensions referred to above.

**Discussion and Conclusion:** The scale presented robust psychometric characteristics, demonstrating a high consistency and good indicators of internal validity.

**Keywords:** Workplace harassment, Teachers, Validation study, Factor analysis

## **INTRODUCTION**

The education field will always be linked to the sensation of personal fulfillment for many teachers as long as the organization allows them to create a sense of belonging through appreciation, equality and respect (Gulle, 2016).

However, that feeling can be affected in a number of ways. One of the reasons that can affect that feeling is the presence of the phenomenon of harassment at work, which can threaten both the victim, his/her family and friends as well as the organization in which it occurs (Davenport et al. , 2003; Gulle, 2016; João, 2011).

The terminology related to the phenomenon of harassment at work has varied according to the author, or the country in which this phenomenon occurs (Campos, 2012; ur Rehman, 2015; Dompierre et al., 2008; João, 2011). Over the years , this phenomenon has been approached in many ways by Brodsky (1976) as "workplace harassment", Leymann (1990, 1996) as "mobbing" or "psychological terror", Bassman (1992) "work abuse", Einarsen and Skogstad (1996) as "intimidation", "hazing" or "bullying", Keashly (1998) "emotional abuse", Hirigoyen (1999) "moral harassment", Hoel, Cooper and Faragher (2001) "bullying", Dompierre et al. (2008) "violence in the workplace", and more recently as "adult bullying" (Piortroski, 2016) and "moral harassment" (Guimarães et al., 2016). In Portugal the concept most commonly used by researchers is "moral harassment" and "mobbing". However, the recently discussed and approved Law 73/2017 in the Portugal's Assembly of the Republic reinforced the legislative framework for the prevention of harassment at work, where the phenomenon is called "workplace harassment" (Law 73/2017 of the 16th of August of the Portugal's Assembly of the Republic, 2017). In this way, due to the diversity of concepts, it was decided to use the concept of the Portuguese legislation, that is, workplace harassment.

In this sense, having as a central theme workplace harassment in teachers, the Leymann Inventory of Psychological Terrorization (LIPT-60) scale was

applied. Thus, this research study aims to describe the psychometric analysis of the LIPT-60 in teachers who work in institutions of education in Portugal. And subsequently, to proceed to the presentation of the instrument so that other researchers may use it and compare their results.

## **FRAMEWORK**

Mobbing, i.e, workplace harassment is not a recent phenomenon, but rather something that started since there was work and labor relations (Leymann, 1990; João, 2011; Campos, 2012; João and Portelada, 2016).

Workplace harassment was first defined by Brodsky (1976), having been defined as the presence of behaviors carried out with the purpose of annoying, frustrating or obtaining a specific reaction of another person, diminishing their resistance. However, currently one of the most accepted and used definitions is that of Leymann (1990), considered by the scientific literature the author of the first systematic study (João, 2011; Campos, 2012; Rueda, Baptista and Cardoso, 2015).

Taking into account the aforementioned, the first study on this subject was only carried out in the 1980s by Leymann (1990), where he defined mobbing as a deliberate degradation of the working conditions through the establishment of unethical communications, which are characterized by the repetition over a long period of time, of hostile behavior that a superior or colleagues develop against an individual who presents as a reaction a picture of lasting physical, psychological and social degradation.

According to the same author, in 1980 about 3.5% of EU workers had already been experiencing harassment at workplaces. Those most affected by this phenomenon are people engaged in teaching (Leymann, 1990; Fox and Stallworth, 2010; De Wet, 2014; João, 2011), and health professionals (Leymann, 1990; Raya Trenas, 2009; João, 2011).

According to Hirigoyen (1999) it was only in the beginning of the 1990s that harassment at work was identified as a phenomenon that favors absenteeism due to the psychological wear that it entails. In a study carried out in 2002 involving 193 people who suffered mobbing, the author concluded that 43% were between the ages of 46 and 55 and 70% of the victims were women.

At an international level, there are several studies that have addressed the phenomenon of harassment in teachers at different levels of education (Peker and Celik, 2010; De Wet, 2010; Celep and Eminoglu, 2012; Gökçe, 2012; Prisco, 2012; Fahie and Devine, 2014), although they have done so only in isolation, that is, only at one level of education.

In Portugal, studies on the same theme in teachers are scarce, with studies by João (2011) in university professors and by Almeida (2012) in secondary education, which are not, obviously, representative of the population at a national level.

Mobbing affects the satisfaction of teachers and destroys interpersonal relationships among peers, leading to a poor working environment, to a decrease in creativity, to a loss of interest and motivation, and to increased absenteeism and sick days. All these negative effects will be mirrored in the teachers' professional performance and subsequently, in the students' education.

In view of the above, it is considered that the development of a study on this problem, at a national level, will allow a better understanding of this reality in teachers. This knowledge will make it possible to establish more effective measures/intervention strategies when there is harassment in the educational context, as well as to act in its prevention.

According to João (2012), there should be a tendency to "defend and assure respect for one another and promote interpersonal quality relationships in the workplace, which contribute to the personal well-being of workers and, simultaneously, for a better functioning of the organizations "(p.27).

### **Assessment Scales of Workplace Harassment**

Currently, to carry out an assessment of the phenomenon of workplace harassment, there are several instruments used both nationally and internationally. The most widely accepted psychometric instrument is Heinz Leymann's named Inventory of Psychological Terrorization, considered the pioneer instrument in the evaluation of workplace harassment. It has been used and adapted by many researchers (Rueda, Baptista e Cardoso, 2015).

The Leymann Inventory of Psychological Terrorization (LIPT) scale constructed by Leymann consists of 45 items that identify harassment behaviours in the workplace. The scale has a dichotomous format with response options between "yes" and "no". In Leyman's study, the scale is composed of five factors: limiting communication, limiting social contact, discrediting the person, discrediting professional capacity, and compromising health (Leymann, 1996).

The Leymann Inventory of Psychological Terrorization - 60 (LIPT-60) is an adaptation of the original Leymann LIPT scale by Rivera and Abuín (2003). This scale contains 15 more items than the original, being thus constituted of 60 items that identify harassment behaviours in the workplace. The scale is of the *likert* type, with five options of response ranging from 0 to 4, and from “absolutely nothing” to “extremely”. The scale is adapted and valid in the Portuguese nurse’s population, by the study carried out by João (2012). In that validation, LIPT-60 is constituted of nine dimensions, labour disregard; isolation; direct offences; personal disregard; professional manipulation; progress blockage; defamation; communication blockage; and intimidation (João, 2012). Regarding the internal consistency analysis, Cronbach's alpha values considered excellent were obtained from 0.972 for the general scale and from 0.67 to 0.94 for the dimensions referred to above.

The Negative Acts Questionnaire (NAQ) from Einärsen and Raknes (1997) is another instrument used for the evaluation of this phenomenon. NAQ is composed of 32 items of negative behaviour toward the person and his/her workplace. Having been later reviewed originating the Negative Acts Questionnaire-Revised (NAQ-R) by Einärsen and Hoel (2001), adapted and validated in Portugal by Verdasca (2010), constituted by 22 items that evaluate the frequency and intensity of the experienced harassment. The questionnaire is responded through a scale of the *likert* type with four options of response that range from “never” to “daily”. Besides the 22 items, there is still a question that evaluates whether the person feels as a victim of workplace harassment. Both NAQ and NAQ-R are divided in five dimensions: offences related to work; social exclusion; social control; physical abuse; and a personal attack to the victim’s private life (Verdasca,

2010). In Verdasca's study, the scale presented an excellent internal consistency with a Cronbach's alpha of 0.965 for the overall scale and of 0.71 to 0.95 for the above-referenced dimensions.

The Individual Mobbing Questionnaire on Denial, Stigma and Rejection in Social Organizations (CISNEROS) of Piñuel (2004) is composed of 43 items that are divided into three subscales. The first evaluates the degree of harassment at work through self-esteem, burnout and depression; the second subscale evaluates post-traumatic stress, and the third assesses professional abandonment. The scale used is of the *likert* type with seven response options, ranging from 0 to 6 with 0 corresponding to "never" and 5 corresponding to "every day". At the internal consistency level, the scale has an excellent value of 0.97 for the overall scale.

The Mobbing Attitude Assessment Scale (EACM) of João (2015) is composed of 55 items and it was elaborated based on the LIPT-60 scale and on the CISNEROS questionnaire. This scale is of the *likert* type, with seven options of response ranging from 0 to 7, and respectively from "never" to "every day". The scale consists of six dimensions: communication and progress blockage; isolation and labour humiliation; personal defamation; intimidation and physical aggression; work overload and disregard as well as professional manipulation. It is validated by experts from different professions showing a good internal consistency, with Cronbach's alpha values considered excellent from 0.972 for the general scale and from 0.67 to 0.94 for the dimensions referred to above.

The Portuguese Mobbing Scale of Vaz-Serra, Ramalheira, Moura-Ramos and Homem (2005) is composed of 27 items, being a *likert* scale with five options of response in which 0 represents "never happened to me in the last 12 months" and

4 represents "it happens to me every day". The scale comprises eight dimensions, depreciation and mistrust; pressure linked to everyday tasks; offences to the dignity and capacity of the individual; verbal aggression and direct inhibition; isolation and ostracization; offences to one's professional quality; demands that affect the health of the individual; and offences to one's life situation. The scale was validated in the teachers' population by Almeida (2012), in which it was obtained a reasonable value of internal consistency, with Cronbach's alpha values of 0.708 for the general scale.

The labour scale of moral harassment (ELAM) of Rueda, Baptista and Cardoso (2015) is composed of 40 items. Regarding the options of response, it is a *likert* scale with 4 points, ranging from "never" to "always". The scale is composed of three dimensions named as job conditions; humiliation; and prejudice. The value obtained at the internal consistency level was of 0.85, 0.87 and 0.82 respectively, being considered a very good consistency.

## **METHODOLOGY**

### **Goal**

This study aims to evaluate the reliability and validity of the Leymann Inventory of Psychological Terrorization (LIPT-60) scale of Rivera and Abuín (2003) in a sample of Portuguese teachers, adapted and validated in Portugal by João (2012) in nurses.

## **Participants**

The study population in this article are the teachers in activity in Portugal, working from pre-school to higher education. According to Portugal's Directorate General of Education and Science Statistics (DGEEC) in 2015/2016, there are a total of 175 493 teachers working in those levels of education.

The questionnaire was written in an electronic format and made available by the population aforementioned. The sample obtained is made up of 2003 teachers representing 1.14% of the total number of teachers in Portugal. Regarding the level of education taught by the sample collected, 7.9% were pre-school teachers, 46.4% were primary education teachers, 28.2% were secondary education teachers and 17.4% were of higher/university education.

In the sample obtained, 88.3% of teachers performed functions in public institutions.

Of the teachers who made up the sample, 76.9% were female, 66.4% were married/marriage in fact, and on average had 47.73 years old ( $SD=8.20$ ).

Regarding academic qualifications, 55.5% of the teachers, that is, more than half of the sample had only a bachelor's degree. As for the remaining academic degrees, 22.8% of the sample reported having a master's degree and 13.1% a doctoral degree.

The employment relationship of most teachers was considered stable, with 69.8% having a formal contract and 9.9% had a place in the pedagogical zone of the school. Only 18% of teachers were in a fixed-term contract. Most of the sample, 93.3% of the teachers worked on a full schedule at the institution.

At last, as far as the workplace distance is concerned, 80.9% of the sample lived less than 30km away and only 12.8% lived geographically far from the family.

### **Instrument**

In the present research study, the Leymann Inventory of Psychological Terrorization (LIPT-60) scale of Rivera and Abuín (2003), adapted and validated by João (2012) was used and its validation study was carried out in the teachers' population who were working in schools in Portugal.

The used scale consists of 60 items that describe the harassment behaviours that may happen in the workplace. It is a scale of the *likert* type in which the degree of response ranges from 0 (total absence of the conduct experience) to 4 (conduct experienced in its maximum intensity), the 5 options of response in the instrument being: "Absolutely nothing", "A little", "Moderately", "A lot". Given the options available, the subject is asked to indicate the degree of experience of the conduct.

### **Procedure**

A questionnaire was written in digital format with the support of the Google platform, following the checklist to report results of internet searches (CHERRIES) (Eysenbach, 2012). This data collection instrument was organized in two parts. In the first part were included questions that aimed to obtain the sociodemographic and professional characterization of the teachers participating in the study. The LIPT-60 scale was placed in the second part, which allows, as previously mentioned, the evaluation of the workplace harassment.

The introductory text included information that the data collected were for the purpose of conducting a research study and that it did not harm or impair the physical and psychological integrity of its participants. Another aspect that was also highlighted was the fact that the subjects participating in the study would not have any remuneration gain and could withdraw at any time from the completion of the questionnaire, without penalties of any kind.

Ethical principles were followed, in which the confidentiality and anonymity of the participants were safeguarded.

For the use of the questionnaire, the Portuguese National Data Protection Commission as well as the Ethics Committee of the Portuguese Ministry of Education, were asked for assessment, its application having been authorized, under the registration number 0512600001.

Subsequently, a request was made to the directors of the Portuguese school institutes with the aim of disseminating the electronic questionnaire by the teachers of their respective institution.

Finally, the treatment and analysis of the statistical data was performed in the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 21 and IBM SPSS AMOS 22 programs.

## RESULTS

### The content validity of the LIPT-60

The legitimacy of the application of the factorial analysis was assessed by the Kaiser-Meyer-Olkin of Sample Adequacy (KMO) suitability measure. The value obtained of 0.974 is considered excellent, according to Marôco (2010).

As far as the Bartlett test is concerned, it presents a value of  $\chi^2$  (231)=97922,808 with statistical significance ( $p<0.001$ ). This result indicates that the variables are significantly correlated (table 1). Thus, it may be assured that, with this sample, the scale is passible of factorial analysis.

Table 1

*LIPT-60 KMO and Bartlett test*

KMO (Kaiser-Meyer-Olkin of Sample Adequacy)		,974
Bartlett test of sphericity	Chi-Square	97922,808
	Df	1770
	Sig.	,000

### Confirmatory analysis with AMOS

The model obtained by factorial analysis forced to six factors did not reproduce that of the author (Rivera & Abuín, 2003). Confirmatory factorial analysis was carried out in order to evaluate the adjustment of the factorial structure of the author with the sample collected in this study. The obtained results have revealed that the six factors model presents an unacceptable adjustment quality with  $\chi^2 / df=15.914$  (bad adjustment), CFI=0.789 (bad adjustment), PCFI=0.747 (good fit), GFI=0.672 (bad fit), PGFI=0.612 (good fit) and RMSEA=0.086 (good fit). The

value of the  $\chi^2$  obtained is related to the sensitivity of the test taking into account the size of the sample, according to Hooper, Coughlan, and Mullen (2008); Iacobucci (2010); González-Blanch, Medrano, Muñoz-Navarro, Ruíz-Rodríguez, Moriana, Limonero, Schmitz, and Cano-Vindel (2018).

Thus, because LIPT-60 was applied in a population different from the original author's, it may justify the fact that a different factorial model was obtained.

In figure 1, the values of the standardized factorial weights are presented, being that the values were statistically significant.

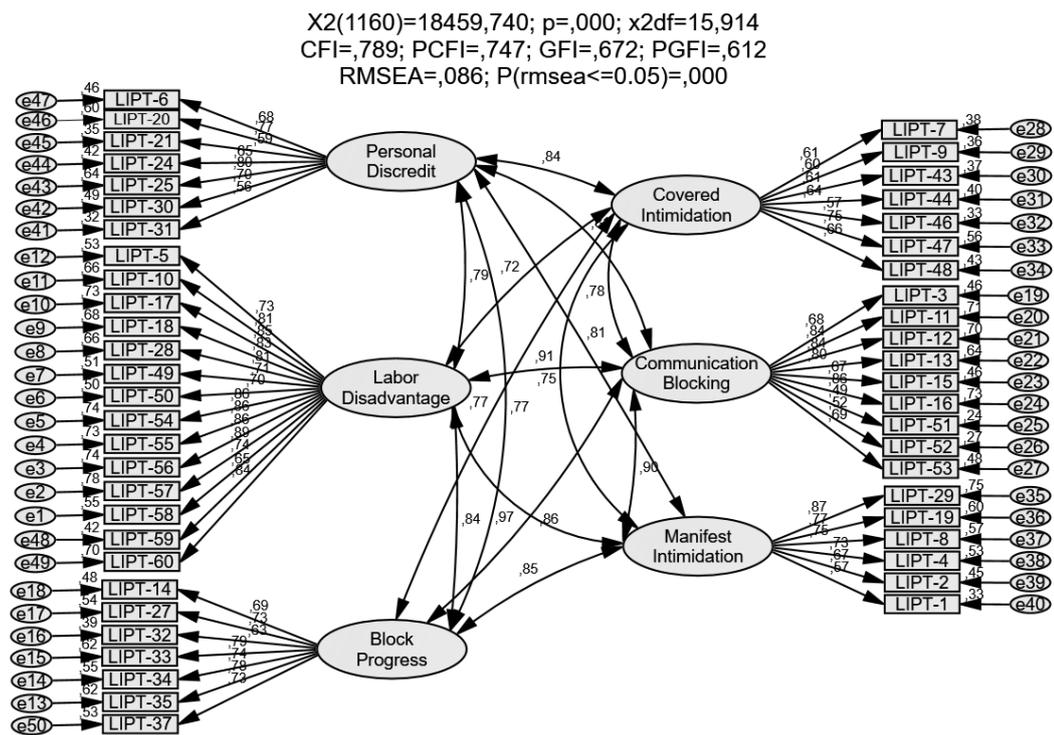


Figure 1. Structural model of LIPT-60.

We then chose to divide the sample to determine its adjustment at the gender level (table 2). In both samples of men and women, we obtained models with an

unacceptable quality of adjustment which informs us that none of the models reproduced fit the author's factorial model (Rivera & Abuín, 2003).

Table 2  
*LIPT-60 model fit indices for full sample and gender*

Model	X <sup>2</sup> /df	CFI	PCFI	GFI	PGFI	RMSEA
Full sample	15,914	0,789	0,747	0,672	0,612	0,086
Men	8,058	0,690	0,653	0,544	0,495	0,119
Women	12,518	0,776	0,735	0,669	0,609	0,088

### **Factorial Analysis of the LIPT-60**

In the present research study, it was verified that the teachers' answers covered all the intervals of the scale, that is, more specifically from 0 to 4.

In the mean, mode and median values, it was verified that the results were close to the minimum value, i.e., zero (table 3).

Subsequently, the factorial analysis was forced to six factors of the LIPT-60, in order to follow the steps of the original authors of the scale. Thus, six factors with their own value greater than 1 and explaining 62.08% of the total variance were obtained, which according to Marôco (2010) is a value considered acceptable for the study's development.

In the following table (table 3) is presented the main factor matrix, obtained by the varimax rotation method. When the factorial analysis was performed, no item was excluded, all of which presented a correlation value higher than 0.30.

Table 3  
Principle component analysis of the LIPT-60

LIPT-60 Items	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6	Mean	SD
Item 54	<b>.776</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,78	1,09
Item 29	<b>.758</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,75	1,04
Item 56	<b>.751</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,57	,938
Item 5	<b>.749</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,34	,81
Item 57	<b>.748</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,76	1,01
Item 55	<b>.734</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,33	,77
Item 2	<b>.725</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,07	,40
Item 3	<b>.723</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,25	,73
Item 28	<b>.717</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,09	,46
Item 33	<b>.706</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,38	,85
Item 17	<b>.701</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,39	,83
Item 60	<b>.687</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,29	,73
Item 10	<b>.684</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,14	,53
Item 1	<b>.674</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,17	,61
Item 4	<b>.674</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,09	,42
Item 11	<b>.664</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,28	,75
Item 18	<b>.640</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,49	,96
Item 58	<b>.628</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,39	,89
Item 8	<b>.587</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,23	,68
Item 16	<b>.585</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,14	,56
Item 12	<b>.572</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,05	,35
Item 19	<b>.540</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,05	,29
Item 6	<b>.525</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,07	,35
Item 59	<b>.524</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,18	,58
Item 49	<b>.465</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,13	,51
Item 53	<b>.450</b>	.000	.000	.000	.000	.000	,05	,35
Item 40	.000	<b>.781</b>	.000	.000	.000	.000	,10	,46
Item 42	.000	<b>.763</b>	.000	.000	.000	.000	,50	,97
Item 45	.000	<b>.751</b>	.000	.000	.000	.000	,52	,90
Item 31	.000	<b>.735</b>	.000	.000	.000	.000	,09	,45
Item 41	.000	<b>.645</b>	.000	.000	.000	.000	,04	,31
Item 46	.000	<b>.621</b>	.000	.000	.000	.000	,13	,55
Item 44	.000	<b>.528</b>	.000	.000	.000	.000	,44	,92
Item 22	.000	<b>.519</b>	.000	.000	.000	.000	,35	,83
Item 23	.000	<b>.509</b>	.000	.000	.000	.000	,32	,81
Item 30	.000	<b>.477</b>	.000	.000	.000	.000	,56	,99
Item 7	.000	<b>.364</b>	.000	.000	.000	.000	,11	,48
Item 13	.000	.000	<b>.610</b>	.000	.000	.000	,21	,63
Item 15	.000	.000	<b>.573</b>	.000	.000	.000	,05	,31
Item 14	.000	.000	<b>.563</b>	.000	.000	.000	,03	,24
Item 9	.000	.000	<b>.516</b>	.000	.000	.000	,04	,28
Item 20	.000	.000	<b>.511</b>	.000	.000	.000	,01	,17
Item 50	.000	.000	<b>.462</b>	.000	.000	.000	,08	,42
Item 32	.000	.000	<b>.417</b>	.000	.000	.000	,03	,29
Item 37	.000	.000	.000	<b>.665</b>	.000	.000	,02	,21
Item 34	.000	.000	.000	<b>.655</b>	.000	.000	,06	,35
Item 35	.000	.000	.000	<b>.608</b>	.000	.000	,10	,47
Item 27	.000	.000	.000	<b>.601</b>	.000	.000	,11	,49
Item 38	.000	.000	.000	<b>.574</b>	.000	.000	,18	,64
Item 36	.000	.000	.000	<b>.522</b>	.000	.000	,16	,57
Item 39	.000	.000	.000	<b>.501</b>	.000	.000	,06	,38
Item 43	.000	.000	.000	<b>.389</b>	.000	.000	,06	,35
Item 25	.000	.000	.000	.000	<b>.701</b>	.000	,21	,63
Item 24	.000	.000	.000	.000	<b>.551</b>	.000	,56	1,04
Item 26	.000	.000	.000	.000	<b>.519</b>	.000	,47	,98
Item 21	.000	.000	.000	.000	<b>.393</b>	.000	,43	,95
Item 48	.000	.000	.000	.000	.000	<b>.617</b>	,44	,95

Item 47	.000	.000	.000	.000	.000	<b>.582</b>	,40	,94
Item 52	.000	.000	.000	.000	.000	<b>.497</b>	,36	,85
Item 51	.000	.000	.000	.000	.000	<b>.478</b>	,36	,91
% of variance	44.017	7.551	3.168	2.741	2.482	2.126		

After the factorial analysis, in which six factors were obtained, it was verified that they were grouped differently from the authors of the scale. In this way, the nomenclature of the factors was taken, taking into account the theoretical references and also the authors Rivera and Abuin (2005). In view of the above, the dimensions that make up the LIPT-60 have been called "communication blockage and defamation", "direct attacks", "isolation", "labour discredit", "personal disregard" and "professional manipulation".

The "communication blockage and defamation" was the first dimension obtained, being composed of 26 items that refer to interrupting and reprimanding the victim when speaking, and to criticism and/or false rumours made with the intention of harming. This factor explains 44.017% of the total variance (table 3).

The second dimension called "direct attacks" consists of 11 items that explain 7.55% of the variance. Their content refers to acts of aggression marked by direct physical and psychological violence (table 3).

The third factor "isolation" that explains 3.168% of the variance is composed by 7 items that suggest attitudes of abandonment and dismissal of co-workers (table 3).

The fourth factor "labour discredit" that explains 2.741% of the variance is composed by 8 items (table 3). This factor alludes to the devaluation of the work done by the victim, as well as to actions that aim to impede the professional progression of the victim

The fifth dimension called "personal discredit" consists of 4 items that explain 2.482% of the variance. Its content mentions the humiliation of the person, based on their own personal characteristics (table 3).

The last factor called "professional manipulation" consists of 4 items that explain 2.126% of the variance (table 3). In this factor were included disguised conducts that aim to deprive people of their work instruments and information relevant to their professional performance.

### Correlation between factors

The correlations between the factors are presented as positive and statistically significant, findings in line with the validity of content (table 4).

Table 4

*Correlation between factors*

	Communication blockage and defamation	Direct attacks	Isolation	Labour discredit	Personal discredit	Professional manipulation
Communication blockage and defamation		,555**	,791**	,751**	,653**	,638**
Direct attacks	,555**		,680**	,555**	,674**	,663**
Isolation	,791**	,680**		,698**	,661**	,668**
Labour discredit	,751**	,555**	,698**		,605**	,586**
Personal discredit	,653**	,674**	,661**	,605**		,596**
Professional manipulation	,638**	,663**	,668**	,586**	,596**	

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### Reliability of the LIPT-60

The internal consistency study of the LIPT-60 scale was performed using the Cronbach's alpha coefficient. The value obtained for all items was of 0.976,

which according to the authors Hill and Hill (2009), Marôco (2010) and Tabachnick and Fidell (2013) are considered excellent.

In the first dimension "communication blockage and defamation" an excellent Cronbach alpha value was obtained. In the second, third and fourth dimensions, the Cronbach's alpha values were considered very good. In the fifth and sixth dimensions, the Cronbach's alpha values obtained were reasonable, according to Marôco (2010).

Thus, taking into account the results obtained, it can be said that the values showed an internal consistency adequate to the achievement of the study (table 6).

In the fifth dimension, it was found that if item 21 was excluded, the Cronbach's alpha value would increase from 0.767 to 0.773. However, it was decided to keep the item "They try to force him to take a psychiatric examination or a psychological evaluation" because it would only contribute to a 0.006 increase of the alpha value.

All items presented significant correlations higher than 0.30 with the total score of the respective dimension (table 5).

Table 5

*Cronbach's alpha coefficients of LIPT-60 dimensions and item-total correlations*

Dimensions	Items	Correlation item-total	Alpha if item deleted
Dimension 1 (Alfa = 0,973)	54	,839	,971
	29	,849	,971
	56	,837	,971
	5	,737	,972
	57	,858	,971
	55	,833	,971
	2	,669	,972
	3	,718	,972
	28	,801	,971
	33	,805	,971
	17	,833	,971
	60	,817	,971
	10	,816	,971
	1	,575	,973
	4	,698	,972
	11	,792	,971
	18	,804	,971
	58	,725	,972
	8	,719	,972
	16	,781	,971
12	,747	,972	
19	,740	,972	
6	,623	,972	
59	,646	,972	
49	,679	,972	
53	,667	,972	
Dimension 2 (Alfa=0,882)	40	,665	,869
	42	,677	,873
	45	,721	,868
	31	,712	,864
	41	,546	,874
	46	,583	,872
	44	,619	,870
	22	,617	,870
	23	,628	,869
	30	,609	,875
7	,500	,881	
Dimension 3 (Alfa=0,877)	13	,733	,850
	15	,697	,858
	14	,686	,857
	9	,598	,868
	20	,668	,859
	50	,710	,853
	32	,565	,872
Dimension 4 (Alfa=0,859)	37	,740	,833
	34	,745	,824
	35	,701	,830
	27	,660	,841
	38	,654	,836
	36	,611	,854
	39	,526	,857

	43	,513	,854
Dimension 5	25	,721	,619
(Alfa=0,767)	24	,602	,713
	26	,600	,713
	21	,442	,773
Dimension 6	48	,616	,728
(Alfa=0,787)	47	,708	,671
	52	,555	,758
	51	,534	,764

## DISCUSSION

In this study, the LIPT-60 scale was validated in a sample of teachers who worked in Portugal.

The values obtained from the mean, median and mode are distributed in the intervals of the response scale, showing the LIPT-60 sensitivity scale in the assessment of workplace harassment.

The KMO obtained value was of 0.974, considered excellent, considering Marôco (2010). This result is similar to that obtained in the study by João (2012), which was 0.972 and that of Barradas (2011), which obtained a KMO of 0.83.

A confirmatory factorial analysis was performed through the AMOS 22 whose structural model did not reproduce the author's.

In this sense, we performed the forced factorial analysis with the varimax rotation, in the program SPSS 21, in order to follow the steps of the authors of the scale. The same analysis allowed the 60 items of LIPT-60 to be grouped into 6 factors, named according to the authors and the bibliographical research carried out by: 1) Communication blockage and defamation, 2) Direct attacks, 3) Isolation, 4) Labour discredit, 5) Labour discredit, 6) Professional manipulation. In previous studies, the same division was observed in the number of dimensions (Rivera and

Abuín, 2005; Carvalho, 2010) as well as in the nomenclature (Rivera and Abuín, 2005; Carvalho, 2010; João, 2012).

In this study, the mentioned dimensions explain 62.08% of the total variance, it being a value considered acceptable to the accomplishment of this study, in the perspective of Marôco (2010). A similar total variance was found in the study by João (2012), with 63.05% and in the study by Rivera and Abuín (2005), with 57.72%.

The internal consistency of the scale, referring to all items, presents an alpha value of 0.976, which is considered excellent considering Hill & Hill (2009). This result is in line with that obtained by João (2012), whose value was 0.97.

Lastly, with regard to the reliability of the instrument, in what the scale dimensions obtained are concerned, the Chronbach's alpha values ranged from 0.787, a value considered reasonable, to 0.973, a value considered excellent. It may be said that these results are similar to the original study by Rivera and Abuín (2005), in which the Cronbach's alpha values ranged from 0.84 to 0.94. In the study by João (2012), very similar results could be observed as well, being that the alpha values varied from 0.67 to 0.97. Thus, taking into account the previously mentioned, it can be said that the results obtained have proved satisfactory to the pursuit of the study, in all dimensions of the scale.

## **CONCLUSION**

The repeated harassment in the workplace have harmful consequences on the professional performance of teachers, which is reflected in the students' learning

and motivation. Thus, it is important to evaluate the presence of workplace harassment in order to intervene at an early stage, providing support to the victim and minimizing the consequences of this phenomenon.

The accomplishment of the present research study made possible the evaluation of the reliability of the LIPT-60 scale and its validation in the Portuguese teachers' population. The same scale composed of 60 items that are grouped in six dimensions demonstrated a good index of reliability and validity, reason why it can be an appropriate instrument in studies that intend to carry out the evaluation and characterization of workplace harassment.

Due to the fact it was a cross-sectional study, the validation of the scale was only done at a time point. This fact may be a limitation, since it did not allow the stability of the instrument to be tested, i.e., its ability to produce the same results in successive applications.

## **FUNDINGS**

This project was funded by the Foundation for Science and Technology (FCT) through a PHD scholarship (SFRH/BD/103804/2014) granted to António Portelada.

## **REFERENCES**

Almeida, T. (2012). *Mobbing/Assédio Moral nos Professores*. (Master dissertation). Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Bassman E. S. (1992). *Abuse in the Workplace: Management Remedies and Bottom Line Impact*. Quorum Books, Westport LT.
- Brodsky, C.M. (1976). *The Harassed Worker*. Lexington, MA: D.C. Heath.
- Campos, I. C. M., Serafim, A. D., Custodio, K. V., da Silva, L., & Cruz, R. M. (2012). Moral harassment of public schools teachers. *Work-a Journal of Prevention Assessment & Rehabilitation*, 41, 2001-2007. doi: 10.3233/wor-2012-0422-2001
- Carvalho, G. (2010). Mobbing: Assédio moral em contexto de enfermagem. *Revista de Investigação em Enfermagem*, 21, 28-42.
- Celep, C., & Eminoglu, E. (2012). Primary school teacher's experience with mobbing and teacher's self-efficacy perceptions. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 46, 4761 – 4774. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.332
- Davenport, N., Schwartz, R. D., & Elliot, G. P. (2003). *Mobbing: Emotional abuse in the American workplace*. Amex, IO: Civil Society Publishing.
- De Wet, C. (2010). The reasons for and the impact of principal-on-teacher bullying on the victims' private and professional lives. *Teaching and Teacher Education* 26, 1450-1459. doi: 10.1016/j.tate.2010.05.005
- De Wet, C. (2014). Educators' understanding of workplace bullying. *South African Journal of Education*, 34(1), 1–16. doi: 10.15700/201412120954
- Dompierre, J., Laliberte, D., Girard, S. A., & Gignac, S. (2008). A qualitative and quantitative evaluation of an experiment for preventing violence in the workplace. *European Review of Applied Psychology*, 58(4), 275-283. doi: 10.1016/j.erap.2008.09.010

- Einarsen, S., & Hoel, H. (2001). The Negative Acts Questionnaire: Development, validation and revision of a measure of bullying at work. Paper presented at the 10th. European Congress on Work and Organizational Psychology, Prague.
- Einarsen, S., & Raknes, B. L. (1997). Harassment at work and victimization of men. *Violence and Victims, 12*, 247-263. doi: 10.1891/0886-6708.12.3.247
- Einarsen, S., & Skogstad, A. (1996). Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*, 185–201. doi:201.10.1080/13594329608414854
- Eysenbach, G. (2012). Correction: Improving the Quality of Web Surveys: the Checklist for Reporting Results of Internet E-Surveys (CHERRIES). *Journal of Medical Internet Research, 14*(1):e8. doi:10.2196/jmir.2042.
- Fahie, D., & Devine, D. (2014). The Impact of Workplace Bullying on Primary School Teachers and Principals. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*(2), 235–252. doi: 10.1080/00313831.2012.725099
- Fox, S. & Stallworth, L. E. (2010). The battered apple: An application of stressor-emotion-control/ support theory to teachers' experience of violence and bullying. *Human Relations, 63*(7), 927-954. doi: 10.1177/0018726709349518
- Guimarães, C. A., Caçado, V. L., & Lima, R. J. C. (2016). Workplace moral harassment and its consequences: A case study in a federal higher education institution. *Revista de Administração (São Paulo), 51*(2), 151-164. doi:10.5700/rausp1231

- Gökçe, A. (2012). Mobbing At Elementary Schools In Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3 (3), 61-73. doi:10.5901/mjss.2012.v3n3p61
- González-Blanch, C., Medrano, L. A., Muñoz-Navarro, R., Ruíz-Rodríguez, P., Moriana, J. A., Limonero, J. T., ... Cano-Vindel, A. (2018). Factor structure and measurement invariance across various demographic groups and over time for the PHQ-9 in primary care patients in Spain. *PLoS ONE*, 13(2). doi:10.1371/journal.pone.0193356
- Gülle, M., & Soyer, F. (2016). Examining mobbing perceptions and organizational commitment levels of physical education and sport teachers. *Journal of Physical Education & Sport*, 16(1), 210-216. doi: 10.7752/jpes.2016.01033
- Hill, M, & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hirigoyen, M. (1999). *Assédio Coação e Violência no Quotidiano*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Hirigoyen, M. (2002). *O Assédio no Trabalho: Como distinguir a verdade*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Hoel, H. & Cooper, C (2000) “*Destructive Conflict and Bullying at Work*”, Manchester: School of Management, UMIST.
- Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Iacobucci, D. (2010). Structural Equations Modeling: Fit Indices, Sample Size, and Advanced Topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20, 90-98. doi: 10.1016/j.jcps.2009.09.003

- João, A. L. (2011). Mobbing: Nos Professores de Enfermagem. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 305-312.
- João, A. L. (2012). Estudo de validação da escala lipt-60 nos enfermeiros portugueses. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 335-343.
- João, A. L. (2015). Estudo de Avaliação da Escala de *Mobbing* (EACM). *Revista de Investigação em Enfermagem*, 10(2), 46-52.
- João, A. L., Portelada, A. (2016). *Mobbing* and Impact of Interpersonal Relationship at Workplace. *Journal of Interpersonal Violence*. Online First. doi: 10.1177/0886260516662850.
- Keashly, L. (1998) “*Emotional abuse in the workplace: Conceptual and empirical issues*”, *Journal of Emotional Abuse*, Vol. 1, pp. 85–117. doi: 10.1300/J135v01n01\_05
- Lei 73/2017 de 16 de Agosto da Assembleia da Republica. Diário da República: I série, N° 157.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5, 119-126. doi: 10.1891/0886-6708.5.2.119
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organisational Psychology*, 5, 165 -184. doi: 10.1080/13594329608414853
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Peker, S., & Celik, S. (2010). Mobbing perceptions of high school teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9, 1617-1623. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.375
- Piñuel, I. (2004). La escala Cisneros como herramienta de valoración del mobbing. *Psicothema*, 16, 615-624.
- Piotrowski, C., & King, C. (2016). The enigma of adult bullying in higher education: a research-based conceptual framework. *Education*, 136(3), 299-306.
- Prisco, C. (2012). “*Tu Não Está Ali, Tu Não Existe*”: *Violência Psicológica e Assédio Moral Vertical Ascendente com Docentes de Ensino Público*. (Master dissertation). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Rivera, J., & Abuín, M. (2003). Cuestionario de estrategias de acoso en el trabajo: El LIPT-60 (Leymann Inventory of Psychological Terrorization) en versión española. *Psiquis*, 24, 59-69.
- Rivera, J., & Abuín, M. (2005): *Cuestionario de estrategias de acoso en el trabajo. El LIPT-60*. Editorial EOS, Madrid.
- Rueda, F. J. M., Baptista, M. N., & Cardoso, H. F. (2015). Construção e estudos psicométricos iniciais da Escala Laboral de Assédio Moral (ELAM). *Avaliação Psicológica*, 14(1), 33-40. doi: 10.15689/ap.2015.1401.04
- Rehman, F., Javed, F., Khan, A., Nawaz, T., & Hyder, S. (2015). Determining the Effects of Mobbing on Organizational Commitment: A Case of Educational Sector in Pakistan. *Journal of Education and Practice*, 6(22), 101-106.

- Raya Trenas, A. F. R., Cabrera, J. H., & Osuna, M. J. P. (2009). Predictors for bullying at work in the field of education. *Innovar-Revista De Ciencias Administrativas Y Sociales*, 19, 65-71.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Vaz-Serra, A., Ramalheira, C., Moura Ramos, M., & Carvalho Homem, T. (2005). A Escala Portuguesa de Mobbing. *Psiquiatria Clínica*, 26(3), 189-211.
- Verdasca, A. T. (2010). *Assédio moral no trabalho: uma aplicação ao sector bancário português*. (Master dissertation). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

## **5.5. ESTUDO 4**

### **PSICOMETRIC PROPERTIES AND CONFIRMATORY FACTOR ANALYSIS OF THE MASLACH BURNOUT INVENTORY (MBI) IN PORTUGUESE TEACHERS**

## **Abstract**

**Framework:** The burnout phenomenon results from the inability to cope with stress in the workplace. This phenomenon is characterized by decreased personal achievement, lack of achievement, and productivity at work, and is generally composed of three dimensions: Emotional Exhaustion, Depersonalization, and Professional Realization.

**Goals:** This research aims at evaluating the reliability and validity of the Maslach Burnout Inventory (MBI) constructed by Maslach & Jackson (1997) and adapted and validated by Martins (2008) in a sample of Portuguese teachers.

**Methodology:** A questionnaire was prepared in digital format composed of a sociodemographic component and of the MBI inventory. For the accomplishment of this study, a permission was asked to the Portuguese National Data Protection Commission and to the Portugal's Ministry of Education. After the authorizations, it was divulged electronically by all the professors who worked in school institutions in Portugal, and the sample was composed by 2003 professors.

**Results:** In the factorial analysis with varimax orthogonal rotation were obtained three dimensions which explained 52.595% of the total variance. Regarding the internal consistency analysis, Cronbach's alpha values considered adequate were obtained from 0.873 for the general scale and from 0.757 to 0.906 for the dimensions referred to above. In the confirmatory analysis, a model of three factors that presented an acceptable adjustment quality was obtained.

**Discussion and Conclusion:** The scale presented robust psychometric characteristics, demonstrating a high consistency and good indicators of internal validity.

**Keywords:** Burnout, Teachers, Validation study, Factor analysis

## **INTRODUCTION**

Education is important for a diversity of cultures, in this context the teacher plays a role that by many is considered, by itself, rewarding. But in the context of educational restructuring, due to the climate of economic crisis, this function besides rewarding, brings problems that are imposed on these professionals, and, as a consequence, significantly affects the work environment (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

One of the problems experienced by teachers in the workplace is burnout. Burnout syndrome occurs when the teacher is pressured to perform functions that go beyond his/her capacity or responsibility (David & Quintão, 2012). According to Maslach, Jackson and Leiter (1997), teachers are increasingly required to provide customer support services so as to address the problems that arise in the daily lives of students and their families. This type of function is often emotionally tiring since many of the problems alone have no solution, which leads to increased stress and, consequently, burnout in the teacher.

When professionals are unable to cope with all requests, there may be increased frustration, which in turn is reflected in energy (exhaustion), involvement (cynicism), and effectiveness (Soini, Pietarinen, & Pyhältö, 2016).

With the central theme being the burnout in teachers, it was applied the Maslach Burnout Inventory, by Maslach and Jackson (1997).

In this way, the present research study aims to describe the psychometric analysis of the MBI in teachers who work in Portugal, disseminating the same instrument, so that other researchers can use and compare their results.

## **FRAMEWORK**

Burnout results of a prolonged process, comprising several attempts to handle unsuccessful certain stress conditions. In this sense, it can be said that the burnout syndrome is a reaction to chronic stress experienced in the work composed of three dimensions: Emotional Exhaustion, Depersonalization, and Professional Realization (Souza, Souza, Barbosa, Lopes & Fernandes, 2016).

This phenomenon is characterized by a decrease in personal achievement or inefficiency, which translates into feelings of incompetence, lack of achievement and productivity at work (Maslach, 2006).

The profession of teacher is considered one of the most stressful professions due to the frequent interaction with students, parents and professional colleagues (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006; Gomes, Oliveira, Esteves, & Alvelos, 2013; Calisto, 2017).

Ju, Lan, Li, Feng, and You (2015) found that the interpersonal relationship in the workplace is negatively associated with the teachers' burnout. This result indicates that the greater the support perceived by supervisors and colleagues, the lower the burnout rate. Thus, the same authors emphasize that it is important to promote communication between peers as well as supervisors, thus leading to the

creation of a favourable school environment, crucial for the professional satisfaction of teachers and for the protection of the burnout syndrome.

Gomes, Oliveira, Esteves, & Alvelos (2013), in a study with 333 Portuguese teachers verified that 15% of the sample had high levels of emotional exhaustion and 9% presented low personal accomplishment. The same authors present as causes for these values the excess of work and the pressure for them to present positive results.

At a national level there are several studies in teachers, in which significant levels of burnout that affect the quality of life and health have been achieved. Burnout is a widely studied phenomenon both internationally with the national, existing for this purpose several instruments to evaluate and analyse it. At a national level, the Maslach Burnout Inventory (MBI) and the Burnout Questionnaire for Teachers - Revised (CBP-R) are the most used instruments to assess this phenomenon in the teachers' population. There is a greater tendency to use the MBI though. The instrument presents good metric quality with excellent levels of Cronbach's alpha in all the studies analysed with respect to the original study of Maslach and Jackson (1997), as shown in table 1 below.

Table 1  
*Cronbach's Alpha at national level studies*

		Original study (USA)	Portuguese studies		
		Maslach e Jackson (1997)	Martins (2008)	Barradas (2011)	Calisto (2017)
Sample		N=11.067	N=400	N=120	N=464
MBI Subscales	Emotional exhaustion	0,90	0,86	0,87	0,90
	Depersonalization	0,79	0,62	0,68	0,82
	Personal accomplishment	0,71	0,77	0,69	0,79

## **METHODOLOGY**

### **Goal**

In this study we aim to evaluate the reliability and validity of Maslach & Jackson's Maslach Burnout Inventory (MBI) (1997), adapted by Martins (2008) in a sample of Portuguese teachers.

### **Participants**

According to the Directorate General of Education and Science Statistics (DGEEC) in 2015/2016, there are a total of 175493 teachers working from pre-schools to higher education.

The sample of this study is made up of teachers of the above-mentioned levels of education working in Portugal. The sample obtained is made up of 2003 teachers who made up 1.14% of the total number of in-service teachers. Of the obtained sample, 88.3% of the teachers performed functions in public institutions. Regarding the level of education taught by the sample collected, 7.9% were pre-school teachers, 46.4% were primary education teachers, 28.2% were secondary education teachers and 17.4% were of higher/university education.

The geographic area in which they worked was predominantly in the center of the country with 41.2% of the sample. Only 24.2% worked in the north and 22.4% in the south of the country.

In the sample of teachers collected, 76.9% were female, 66.4% were married/united by fact, and on average, they were 47.73 years old (SD=8.20).

Regarding the teachers' academic degrees, 55.5% of the teachers or more than half of the sample had only a bachelor's degree. As for the remaining academic degrees, 22.8% of the sample reported having a master's degree and 13.1% a doctoral degree. However, the percentage of teachers with specialization was low (4.4%).

In the institution where they worked, 69.8% of the teachers had a permanent contract and 9.9% had a place within the pedagogical zone, which shows a stable employment relationship in the majority of the workers. The fixed-term contract teachers were only 18%. In fact, 93.3% of the teachers worked full-time at the institution.

As far as the workplace is concerned, 80.9% of the sample lived less than 30km away and only 12.8% lived apart from the family.

### **Instrument**

In the present study, the MBI Inventory of Maslach & Jackson (1997) was used and a validation study was carried out on a sample of teachers who are working in Portuguese school institutions.

It was decided to use the second version of the MBI inventory, applied and validated for the Portuguese teachers' population by Martins (2008), which can be applied to any profession, since it is intended to study the relationship of teachers not only with students, but also with other workers, co-workers and superiors.

The MBI consists of 22 items that assess three dimensions of burnout, namely emotional exhaustion, composed of nine items that assess the ability to respond emotionally in the workplace; the depersonalization, composed of five

items that assess the presence of attitudes and behaviours relative to the workplace; and personal accomplishment composed of eight items that assess feelings related to the personal capacity to perform a task. The scale used is of the *likert* type, in which there are seven response options: "never", "sometimes a year", "once a month", "sometimes a month", "once a week", "sometimes a week" and "every day". The subjects are asked to indicate how often they experience the situations presented.

### **Procedure**

In this study the questionnaire was elaborated based on the checklist to report results of researches on the internet (CHERRIES) (Eysenbach, 2012).

Concerning the dissemination of the data collection instrument, a questionnaire was written in electronic format with the support of the google platform. This data collection instrument was organized in two parts. In the first part were included questions that aim to obtain the sociodemographic and professional characterization of the teachers participating in the study. In the second part of the questionnaire, an instrument for assessing job burnout was placed, specifically the MBI inventory referred to above.

Ethical principles were followed, in which the confidentiality and anonymity of the participants were safeguarded. The introduction of the questionnaire also included information that the data collected were for the purpose of conducting a research study and it did not harm in any way the physical and psychological integrity of its participants. It was also communicated that the

subjects under study would not receive any remuneration and could withdraw at any time, without any penalty of any kind.

For the application and dissemination of the questionnaire, an evaluation was requested to the Portuguese National Data Protection Commission and to the ethics committee of Portugal's Ministry of Education, it having been authorized with the registration number 0512600001.

Subsequently, a request was made to the directors of the school institutes in Portugal to disseminate the electronic questionnaire between the teachers of their institution.

Finally, the treatment and analysis of the statistical data was performed in the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 21 and IBM SPSS AMOS 22 programs.

## **RESULTS**

In the present study it was verified that the teachers' answers cover all the intervals of the scale, that is, 1-7.

In the values of the mean, mode and median values obtained, there was also a distribution of the results across the different ranges of the response scale, showing sensitivity of the items to evaluate the construct under analysis (table 2).

Table 2

*MBI descriptive analyses*

	Minimum	Maximum	Mean	Standard deviation	Median	Mode
1. I feel emotionally drained from my work.	1	7	3,93	1,87	4	2
2. I feel used up at the end of the workday	1	7	5,08	1,71	6	6
3. I feel fatigued when I get up in the morning and have to face another day on the job.	1	7	3,90	1,97	4	2
4. I can easily understand how my recipients feel about things.	1	7	5,90	1,48	6	7
5. I feel I treat some recipients as if they were impersonal objects.	1	7	1,19	,75	1	1
6. Working with people all day is really a strain for me.	1	7	2,11	1,54	2	1
7. I deal very effectively with the problems of my recipients.	1	7	4,97	1,85	6	6
8. I feel burned out from my work.	1	7	4,06	1,97	4	2
9. I feel I'm positively influencing other people's lives through my work.	1	7	5,57	1,59	6	7
10. I've become more callous toward people since I took this job.	1	7	2,06	1,69	1	1
11. I worry that this job is hardening me emotionally.	1	7	2,04	1,69	1	1
12. I feel very energetic.	1	7	4,40	1,85	4	6
13. I feel frustrated by my job.	1	7	3,10	1,91	2	2
14. I feel I'm working too hard on my job.	1	7	4,39	2,04	4	6
15. I don't really care what happens to some recipients.	1	7	1,94	1,57	1	1
16. Working with people directly puts too much stress on me.	1	7	2,10	1,59	1	1
17. I can easily create a relaxed atmosphere with my recipients.	1	7	5,80	1,56	6	7
18. I feel exhilarated after working closely with my recipients.	1	7	5,83	1,43	6	7
19. I have accomplished many worthwhile things in this job.	1	7	5,95	1,37	6	7
20. I feel like I'm at the end of my rope.	1	7	3,72	2,02	3	2
21. In my work, I deal with emotional problems very calmly.	1	7	4,78	1,78	5	6
22. I feel recipients blame me for some of their problems.	1	7	1,82	1,38	1	1

**Validity of the MBI Content**

The legitimacy of the application of the factorial analysis was assessed by the Kaiser-Meyer-Olkin of Sample Adequacy (KMO) suitability measure. The value obtained of 0.913 is considered excellent, according to Marôco (2010).

As far as the Bartlett test is concerned, it presents a value of  $\chi^2$  (231)= 18610.64 with statistical significance ( $p < 0.001$ ). This result indicates that the variables are significantly correlated (table 3). Thus, it may be assured that, with this sample, the scale is passible of factorial analysis.

Table 3  
*MBI KMO and Bartlett test*

KMO (Kaiser-Meyer-Olkin of Sample Adequacy)		,913
Bartlett test of sphericity	Chi-Square	18610,640
	Df	231
	Sig.	,000

### **MBI Factorial Analysis**

Subsequently, the exploratory factorial analysis of the MBI was taken, in order to follow the steps of the original authors of the scale. Thus, six factors with their own value greater than 1 and explaining 52.59% of the total variance were obtained, which according to Marôco (2010) is a value considered acceptable for the study's development.

In the following table (table 4) is presented the matrix of the main factors, obtained by the varimax rotation method. When the factorial analysis was performed, no item was excluded, all of which presenting a correlation value higher than 0.30.

Table 4

*MBI principle component analysis*

MBI Inventory	Factors		
	1	2	3
Item 8	<b>,855</b>	,000	,000
Item 2	<b>,822</b>	,000	,000
Item 1	<b>,803</b>	,000	,000
Item 3	<b>,785</b>	,000	,000
Item 20	<b>,785</b>	,000	,000
Item 14	<b>,715</b>	,000	,000
Item 13	<b>,665</b>	,000	,000
Item 12	<b>,519</b>	,000	,000
Item 19	,000	<b>,765</b>	,000
Item 18	,000	<b>,756</b>	,000
Item 17	,000	<b>,725</b>	,000
Item 9	,000	<b>,707</b>	,000
Item 7	,000	<b>,608</b>	,000
Item 21	,000	<b>,562</b>	,000
Item 4	,000	<b>,460</b>	,000
Item 11	,000	,000	<b>,695</b>
Item 10	,000	,000	<b>,686</b>
Item 15	,000	,000	<b>,634</b>
Item 16	,000	,000	<b>,594</b>
Item 6	,000	,000	<b>,555</b>
Item 5	,000	,000	<b>,543</b>
Item 22	,000	,000	<b>,494</b>
% of variance	29,70	15,39	7,50

After the factorial analysis was carried out, in which three factors were obtained, the nomenclature was taken, considering the theoretical reference as well as the author Martins (2008). Taking into account the previously mentioned, the dimensions that make up the MBI were denominated of: emotional exhaustion, personal accomplishment and depersonalization.

"Emotional exhaustion" was the first dimension obtained, consisting of eight items that refer to the deficit of emotional resources that are reflected in decreased energy, fatigue and/or wear and tear that can manifest both physically and psychologically. This factor explains 29.70% of the total variance (table 4).

The second dimension called "Personal accomplishment" consists of seven items that explain 15.39% of the variance. Its content refers to the teachers' sense

of competence and success with their work and their relationship with people (table 4).

The last factor, "Depersonalization" explains 7.50% of the variance and is composed of seven items that refer to the development of negative attitudes and lack of feeling toward others (table 4).

### **Correlation between factors**

The correlations between the factors are presented as positive and statistically significant, agreeing with the content validity (table 5).

Table 5  
*Correlation between factors*

	Emotional exhaustion	Personal accomplishment	Depersonalization
Emotional exhaustion	1	,141**	,501**
Personal accomplishment	,141**	1	,321**
Depersonalization	,501**	,321**	1

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### **Reliability of MBI**

The internal consistency study of the MBI inventory was performed using the Cronbach's alpha coefficient. The value obtained for all items was of 0.873, which according to the authors Hill and Hill (2009), Marôco (2010) and Tabachnick and Fidell (2013) are considered very good.

In the first dimension an excellent Cronbach alpha value was obtained. In the second, third and fourth dimensions, the Cronbach's alpha values were considered reasonable, according to Marôco (2010).

Thus, taking into account the obtained results, it can be said that the values showed an internal consistency adequate to the achievement of the study (table 6).

In the fifth dimension, it was found that if item 12 was excluded, the Cronbach's alpha value would increase from 0.906 to 0.912. However, it was decided to keep the item "I feel very energetic." because it would only contribute to a 0.006 increase of the alpha value.

Regarding the "professional achievement" dimension, it was also verified that item four "I can easily understand how my recipients feel about things ", if it were excluded it would increase 0.016 of the Cronbach's alpha value from 0.777 to 0.793. However, we opted for the maintenance of the same item because it was considered that it changed very little the alpha value.

All items presented significant correlations higher than 0.30 with the total score of the respective dimension (table 6).

Table 6

*Cronbach's alpha coefficients of MBI dimensions and item-total correlations*

Dimensions	Items	Correlation item-total	Alpha if item deleted
Dimension 1 (Alpha =0,906)	8	,809	,883
	2	,724	,892
	1	,764	,888
	3	,740	,890
	20	,767	,887
	14	,644	,899
	13	,673	,896
	12	,481	,912
Dimension 2 (Alpha=0,777)	19	,664	,718
	18	,664	,716
	17	,631	,720
	9	,546	,739
	7	,427	,770
	21	,426	,768
	4	,169	,793
Dimension 3 (Alpha=0,757)	11	,590	,700
	10	,541	,712
	15	,442	,735
	16	,536	,714
	6	,495	,723
	5	,349	,755
	22	,390	,745

### Confirmatory analysis with AMOS

Although the structure of Maslach & Jackson (1997) was proven, the CFA analysis was performed on the 3-factor model of the MBI scale, which presented an acceptable adjustment quality with  $\chi^2/df=15.719$  (bad adjustment), IFC=0.836 (poor adjustment), PCFI=0.745 (good fit), GFI=0.855 (soft adjustment), PGFI=0.696 (good fit) and RMSEA=0.086 (good fit).

Only the value of  $\chi^2$  presented with a "bad" adjustment, but this result, according to Hooper, Coughlan, and Mullen (2008); Iacobucci (2010); González-Blanch, Medrano, Muñoz-Navarro, Ruíz-Rodríguez, Moriana, Limonero, Schmitz, and Cano-Vindel (2018), is related to the sensitivity of the test taking into account the sample size, i.e., the larger the sample, the higher the value of  $\chi^2$ .

In figure 1, the values of the standardized factor weights are presented. All values are statistically significant.

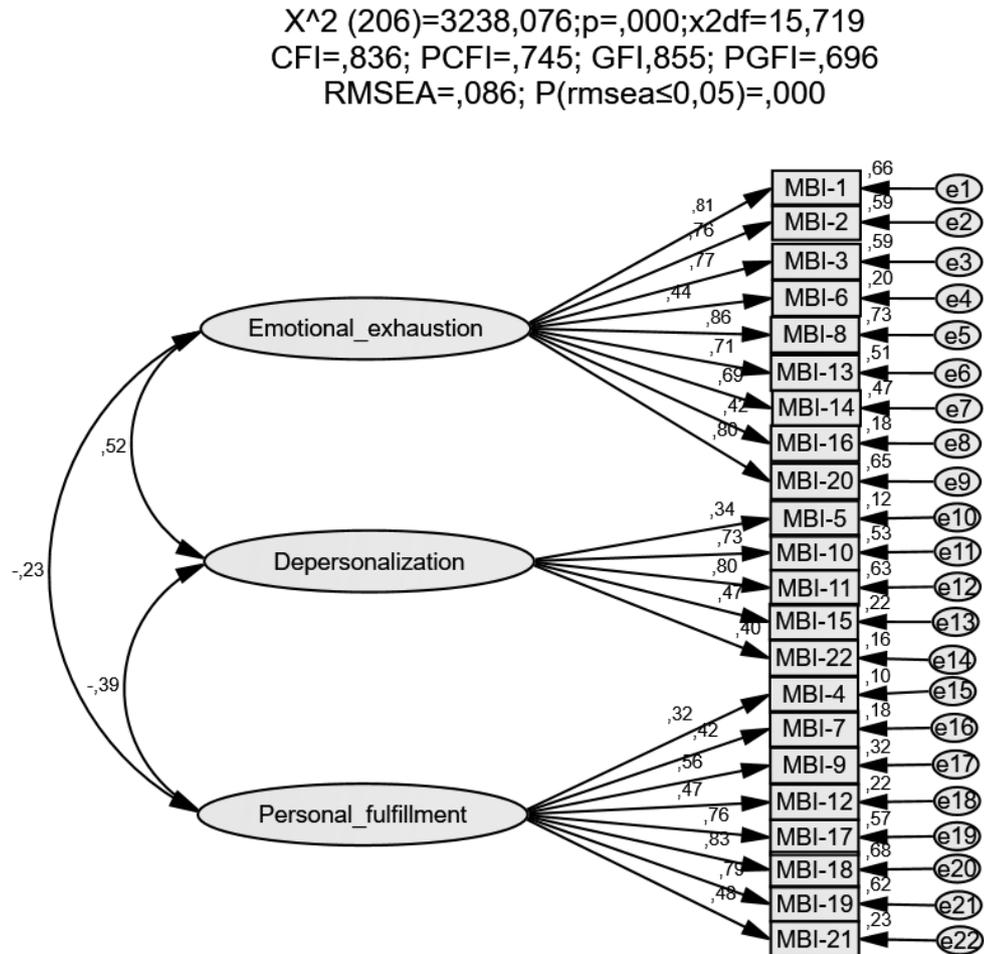


Figure 1. Structural model of MBI.

We then chose to divide the sample to determine its adjustment at the gender level (table 7). In both samples of men and women, we obtained models with an acceptable quality of adjustment which informs us that both models reproduce the author's factorial model (Maslach & Jackson, 1997).

Table 7

*MBI model fit indices for full sample and gender*

Model	X <sup>2</sup> /df	CFI	PCFI	GFI	PGFI	RMSEA
Full sample	15,719	0,836	0,745	0,855	0,696	0,086
Men	4,922	0,841	0,750	0,836	0,681	0,088
Women	11,560	0,835	0,745	0,857	0,698	0,084

## DISCUSSION

In this study, the MBI inventory was validated in a sample of teachers who worked in Portugal.

Regarding the values obtained from the mean, median and mode, it was verified that they are distributed in the intervals of the response scale, demonstrating this instrument sensitivity in the evaluation of burnout.

The KMO obtained value was of 0.913, considered excellent, according to Marôco (2010). This result is similar to that obtained in the study by João (2016), which was 0.905 and that of Barradas (2011), which obtained a KMO of 0.83.

The exploratory factorial analysis with varimax rotation allowed the 22 items of the MBI inventory to be grouped into three dimensions, named according to the authors and the bibliographical research performed, by: 1) Emotional exhaustion, 2) Personal accomplishment, 3) Depersonalization. In previous studies, the same division was observed in the number of dimensions and in the nomenclature used (Maslach and Jackson, 1997; Martins, 2008; Barradas, 2011 and Callisto, 2016). In the present study, the same dimensions obtained explained 52.59% of the total variance, which according to Marôco (2010) is a value considered acceptable to pursue the study. A similar total variance was reported by Callisto (2016), with 54.22%.

The internal consistency of the scale was assessed using the Cronbach's alpha coefficient. As for the totality of the items, the alpha value obtained was of 0.873, which is considered good according to Hill & Hill (2009). A similar value was obtained by Callisto (2016) - 0.891.

In what the reliability of the instrument is concerned in the many dimensions of the scale, the Cronbach's alpha values have varied from 0.757 (reasonable value) to 0.906 (excellent value). These results are similar to the original study by Maslach and Jackson (1997) in which the Cronbach's alpha values ranged from 0.71 to 0.90. In a more recent study by Calisto (2017), similar results were observed.

The confirmatory factorial analysis obtained through the AMOS 22 presented an acceptable quality of adjustment taking into account the structural model of the author of the MBI for both the total sample and the samples by gender.

Thus, considering the previously mentioned, it can be said that the results obtained have proved satisfactory to the pursuit of the study, in all the dimensions of the scale.

## **CONCLUSION**

The purpose of this study was to evaluate the reliability and validity of the Maslach Burnout Inventory (MBI). The same scale composed of 22 items and three factors obtained by exploratory factorial analysis with varimax rotation allows the evaluation of the workplace burnout.

The scale was applied through a questionnaire written in online format and distributed at a national level to teachers working in all levels of the educational context. The sample was composed of 2003 teachers.

The MBI presented a good index of reliability and validity, thus it can be confirmed that it has proven to be a very adequate instrument in studies that intend to study the burnout in teachers.

Regarding its limitations, it could be stated that the fact that the research design was transversal did not allow us to test the stability of the instrument, that is, its capacity to produce the same results in successive applications.

Teachers are a pillar of our society and have an important role in the life of our students. Over the last few years, several studies have pointed to burnout as a factor with innumerable theoretical and practical implications for the teachers' work and professional development. Studying and analysing burnout and its assessment instruments in a context that is in permanent development and restructuring is a way of supporting and recognizing the voices and testimonies of the teaching group as well as of the many parties intervenient in the school context.

## **FUNDINGS**

This project was funded by the Foundation for Science and Technology (FCT) through a PHD scholarship (SFRH/BD/103804/2014) granted to António Portelada.

## REFERENCES

- Barradas, M. (2011). *Análise da relação entre a percepção de justiça organizacional e o burnout em professores do ensino superior* (Master dissertation). Escola Superior de Ciências Sociais. Setúbal.
- Calisto, I. (2017). Estudo comparativo de professores de ensino regular e educação especial em escolas públicas portuguesas: stresse, bem-estar, suporte social e *burnout*. (Master dissertation). Universidade de Évora, Évora.
- David, I., & Quintão, S. (2012). *Burnout em Professores: a sua Relação com a Personalidade, Estratégias de Coping e Satisfação com a Vida*. *Revista Científica da Ordem dos Médicos*, 25(3), 145-155. doi: 10.20344/amp.24
- Eysenbach, G. (2012). Correction: Improving the Quality of Web Surveys: the Checklist for Reporting Results of Internet E-Surveys (CHERRIES). *Journal of Medical Internet Research*, 14(1):e8. doi:10.2196/jmir.2042.
- Gomes, A., Oliveira, S., Esteves, A., & Alvelos, M. (2013). Stress, avaliação cognitiva e burnout: Um estudo com professores do ensino superior. *Revista Sul-Americana de Psicologia*, 1(1), 6-26.
- González-Blanch, C., Medrano, L. A., Muñoz-Navarro, R., Ruíz-Rodríguez, P., Moriana, J. A., Limonero, J. T., ... Cano-Vindel, A. (2018). Factor structure and measurement invariance across various demographic groups and over time for the PHQ-9 in primary care patients in Spain. *PLoS ONE*, 13(2). doi: 10.1371/journal.pone.0193356
- Hakanen, J., Bakker, A & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *The Journal of School Psychology*, 43, 495-513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001

- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Iacobucci, D. (2010). Structural Equations Modeling: Fit Indices, Sample Size, and Advanced Topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20, 90-98. doi: doi.org/10.1016/j.jcps.2009.09.003
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58-67. doi: 10.1016/j.tate.2015.06.001
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. (1997). *The Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Martins, J. M. (2008). *Burnout na profissão docente*. (Master dissertation). Universidade do Porto, Porto.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1997). *MBI: Inventário Burnout de Maslach, Síndrome del Quemado por Estrés Laboral Assistencial - Manual*. Madrid: TEA, Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Maslach, C. (2006). Promovendo o envolvimento e reduzindo o *burnout* [Resumo]. Em International Stress Management Association (Org.), *Anais do VI Congresso de Stress da ISMA-BR, VIII Fórum Internacional de Qualidade de Vida no Trabalho*. Porto Alegre: ISMA.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education, 20*(1), 15-37. doi: 10.1007/s11218-016-9363-9
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). What if teachers learn in the classroom? *Teacher Development, 20*(3), 380-397. doi: 10.1080/13664530.2016.1149511
- Souza, S.; Souza, F.; Barbosa, S.; Lopes, I. & Fernandes, D. (2016). Síndrome de *burnout* e valores humanos em professores da rede pública estadual da cidade de João Pessoa: Um estudo correlacional. *Análise Psicológica, 1* (XXXIV): 119-131. doi: 10.14417/ap.910
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

## **5.6. ESTUDO 5**

### **STRESS AND WELL-BEING IN INCLUSIVE SCHOOLS**

# Stress and Well-being in inclusive schools

Adelinda Candeias, Inês Calisto, Liberata Borralho, & António Portelada

*CIEP – Research Centre for Education and Psychology, University of Évora*

## Introduction

In 2006, the Portuguese Government adopted the First Action Plan for the Inclusion of Persons with Disabilities or Disability for the years 2006-2009. With the publication of Decree-Law no. 3/2008 inclusive education for all children in regular schools came compulsory. To support this policy it was adopted the Biopsychosocial Model of assessment and intervention and the International Classification of Functioning, Disability and Health [ICF] (World Health Organization [WHO], 2001). Its use and application in the assessment procedures for describing the functional status of people more fairly and valuing their capabilities was progressively adopted in Special Education Procedures at Regular Schools.

In a short period of time, the educational community (teachers of special education, regular education teachers, administrators, and other practitioners), had to compulsory use an extensive document of the World Health Organization in Education – ICF. Since then, it has been developed various training/information across the country that aimed to enlighten and empower the educational community to include and teach all students in regular schools. The Ministry of Education began by promoting information and training sessions and direct follow-up in schools, with the collaboration of universities and polytechnic institutes, it implemented a Special Education Training Course, which involved special education teachers and regular teachers (Candeias, Rosário, & Saragoça, 2013; Saragoça, 2012). In the most recent recommendation on training for kindergarten, Primary and Secondary Education Teachers, the National Education Council (Conselho Nacional de Educação [CNE]) argues that this should focus on the various dimensions of professional development and that the influence of the training in the career progression should be diminished. It sustains too, that teachers who are waiting for a place to work or with precarious employment bonds should also be able to attend training (Recommendation no. 4/2013).

## The ICF model and the underlying changings in teachers' daily work

ICF is a document from the WHO which was approved in 2001 and whose official version in Portuguese dates from 2003, and was chosen by the Ministry of Education [ME] as a framework reference in the process of assessment and intervention for students with disabilities. The assessment supported by the ICF (and the version for children and youth, ICF-CY) examine the child or young person according to different points of view: components of functioning and disability and contextual factors, as well as the interactions established between them (General Directorate for Innovation and Curricular Development [Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] 2008; 2009). In order to do so, the contributions of several stakeholders, such as the classroom teacher/director of the class, special education teacher, career, social worker, therapist, psychologist, health services, operational assistants, and others to consider are essential to act as a multidisciplinary team. This team are responsible to develop the whole process regarding the

assessment of the student; they will have to determine the responsibilities and the educational measures to be applied and decide on what will be the basis for preparing the Individual Educational Program [IEP] to be approved by the Pedagogical Council and ratified by the Director of the School.

These changes require new educational practices, which can be a source of stress for teachers working with children and youth with disabilities (e.g., Gersten, Keating, Yovanoff, & Harness, 2001), as a consequence of higher responsibilities associated to a population usually more difficult to motivate, to teach and to evaluate (Carlotto, 2011; Pinto, & Alvarez, 2016; Queiros, Milheiro Silva & da Silva, 2015). Some studies indicate that the more teachers perceived the stressful situation in question as a threat or loss, that generate more emotional exhaustion, the more teachers' Well-being decrease and the difficulties with the management of such students, and thus their learning abilities and Well-being in school increases, creating conditions for students' alienation, disorientation, school failure and drop-out (e.g., Boujut et al., 2016; Evers, & Tomic, 2003; Whitaker, Dearth-Wesley, & Gooze, 2015). New professional functions imply reckonings that can be perceived by teachers as an opportunity or as a difficulty. This assumption justifies the evaluation of stress and burnout in specialists and non-specialists teachers working in mainstream schools with students with disabilities. In the case of Portugal, it is important to mention that there is few research on stress and burnout in special education teachers.

Nevertheless, these studies show similar conclusions as international studies (e.g., Jesus, 1996, 2000, 2002, 2006). For instance, Cruz (2012) asked special education teachers (N=51) about stress sources in the work and found as main problems a lack of coordination between special education teachers and regular teachers concerning time distribution, an excess of time devoted to bureaucratic work and, some times, a great number of students with disabilities to be taught jointly by regular and special education teachers during the inclusion process. A lack of coordination concerning time distribution has been pointed as a main obstacle for the development of a sound collaboration structure and a major limitation at school. Pinto, Lima e Silva (2005) studied 777 regular teachers and his results showed that 54% of them considered teaching profession as very stressful or extremely stressful, due to indiscipline of pupils and time pressures. Additionally, 6.3% revealed high burnout levels and 30% were in a risk situation.

Several authors have pointed to difficulties in the collaboration work of both types of teachers, especially limitations imposed by regular education teachers. McLeskey and Waldron (2000) found coordination difficulties in the classroom related to a lack of a proper education for working with disabilities in regular teachers, as well as lack of time to work jointly and make necessary adjustments. Glat (2007) considers that the daily work is the main difficulty for regular teachers working with children with disabilities in regular classrooms, due to the presence of a diversity of pupils requiring each of them special and different attention in their learning process. Some studies have found that teachers having more experience with children with disabilities display more positive attitudes to inclusion (Çagran, & Schmidt, 2011; Jerlinder, Danermark, & Gill, 2010; Rakap, & Kaczmarek, 2010). Portuguese studies coincide in these aspects; i.e. Pinto and Morgado (2012) found that the attitudes of regular teachers to inclusion is influenced by the experience of working with children with disabilities. In this sense, it is also evident that a more positive attitude to inclusion is correlated with higher levels of exhaustion and burnout because teachers try to cope with all the diversity in the classroom. Sometimes, that became demanding and difficult, generating a feeling of frustration and tiredness (Talmor, Reiter, & Feigin, 2005). Stress and burnout in regular and special education teachers is then a complex and multidimensional problem, resulting from an interaction of individual aspects and working environment.

## **Stress and burnout in regular teachers and in special education teachers**

Teaching has been considered a major stressful profession. The International Work Organization has classified teaching as a profession of high physical and mental risk (Jesus, 2000; Picado, 2005). Teachers participating in inclusion processes seem to be prone to burnout states, health problems and exhaustion, incapacitating them to respond adequately to the pupils' needs. Cecil, Christopher and William (2002) questioned 658 teachers about leaving the area of special education. They found a higher rate of persons leaving the profession compared to regular teachers. A majority left the area because they were overstressed by the pupils' needs and the responsibility, and they felt disdained and without power. Also Stempien and Rogers (2002) studied 116 teachers of regular education and special education and found special education teachers is the most unsatisfied and frustrated group.

Only in Greece are results quite different. Platsidou and Agaliotis, (2008), found in 127 special education teachers low and medium levels of stress and slightly high levels of satisfaction. It seems to be due to factors related to the work conditions in the classroom and the good collaboration with other specialists and parents.

Portuguese studies coincide rather with the former international results. Carlotto (2002) studied 88 regular teachers and found among them high rates of *burnout*, characterized by physical and emotional exhaustion, anxiety, irritability, sleeplessness, even alcohol and drug abuse. Baptista (2013), found negative feeling and problems of self-esteem and wellbeing in 90 regular and special education teachers working with students with disabilities, pointing to the work environment as a cause.

The variables associated to higher levels of stress have been a field of research. In spite of the lack of agreement among different authors, some common factors have been identified (Seibt, Spitzer, Druschke, Sceuch, & Hins, 2013). These authors found significant differences related to gender, where women showed higher stress levels, and related to educational level, where teachers with lower education showed higher stress levels. Nevertheless, these data have not been confirmed by other authors. For instance, Esteras, Chorot and Sandin (2014) studied a sample of 171 regular teachers, looking for predictive factors for stress and burnout and found higher stress levels by male teachers. No differences were found concerning educational level, but authors point out teachers with a higher education are prone to show higher levels of emotional exhaustion

In this context and it seems pertinent to carry on a study on the situation of Portuguese teachers, especially due to the fact that radical changes have occurred in the educational system in recent years, as a result of inclusion processes in the regular school.

Now, stress in teachers is a variable that can influence the performance of children at school (e.g. Boujut et al., 2016; Collie, Shapka, & Perry, 2012; Evers, & Tomic, 2003; Whitaker, Dearth-Wesley, & Gooze, 2015). Consequently, it seems necessary to investigate stress and burnout conditions of teachers working presently in the educational system, as a first step for further research on the impact of those conditions on children at school and on possible intervention measures, as we plan to present in future work.

## References

- Baptista, A.** (2013). Stress and Burnout in Teachers of Students with Special Educational Needs. Masters dissertation. Universidade Católica Portuguesa.
- Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., & Cappe, E.** (2016). Comparative Study of Teachers in Regular Schools and Teachers in Specialized Schools in France, Working with Students with an Autism Spectrum Disorder: Stress, Social Support, Coping Strategies and Burnout. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 2874-2889. doi: 10.1007/s10803-016-2833-2
- Braun, A., & Carlotto, M.** (2013). Burnout Syndrome in Special Education Teachers. *Barbaroi*, 39, 53-69. doi: 10.17058/barbaroi.voi39.2805
- Čagran, B., & Schmidt, M.** (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37 (2), 171-195. doi: 10.1080/03055698.2010.506319.
- Candeias, A.A., Rosário, A.C., Saragoça, M.J., Rebocho, M., Pastor, G., Coincas, J., & Rocha, O.** (2009). Challenges to educational assessment and intervention: Reflections on the experience of implementation of ICF in Portugal. *Paper presented at the International Conference - Changing Practices in Inclusive Schools*, Universidade de Évora, Évora – Portugal. Abstract retrieved from [http://www.irisconference.uevora.pt/doc/Livro\\_Resumos.pdf](http://www.irisconference.uevora.pt/doc/Livro_Resumos.pdf)
- Candeias, A.A., Rosário, A.C., & Saragoça, M.** (2013). La mise en œuvre de la CIF dans le Système Éducatif Portugais: sa pertinence selon le point de vue de professionnels de l'éducation. *ALTER – European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7 (1), 32-45. doi: 10.1016/j.alter.2012.10.001
- Carlotto, M.** (2002). Burnout Syndrome and Teaching Work. *Psychology in Study*, 7 (1), 21-29.
- Carlotto, M.** (2011). Burnout Syndrome in Teachers: Prevalence and Associated Factors. *Psychology: Theory and Research*, 27 (4), 403-410.
- Cecil, F., Christopher, B., & William, N.** (2002). Teacher Burnout in Special Education: The Causes and The Recommended Solutions. *High School Journal*, 86 (1), 36-44.
- Collie, R., Shapka, J., & Perry, N.** (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Cruz, S.** (2012). *Students with Special Educational Needs: Difficulties experienced by special education teachers*. Masters Dissertation. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro** [Decree-Law No. 3/2008 of 7th January]. *Diário da República. I Série. N.º 4*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].** (2008). *Educação Especial, manual de apoio à prática [Special Education, practice support guide]*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].** (2009). *Desenvolvimento da educação inclusiva: Da retórica à prática. Resultados do plano de acção 2005-2009 (Development of inclusive education: From rhetoric to practice. Results of the 2005-2009 action plan)*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Eysenbach G.** (2012). Correction: Improving the Quality of Web Surveys: the Checklist for Reporting Results of Internet E-Surveys (CHERRIES). *Journal of Medical Internet Research*, 14(1): e8. doi: 10.2196/jmir.2042.
- Esteras, J., Chorot, P., & Sandín, B.** (2014). Predicción del burnout en los docentes: papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 10(2), 79-92.
- Evers, W., & Tomic, W.** (2003). Students' perceptions of the incidence of burn-out among their teachers. *Research in Education*, 69, 1-16.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M.** (2001). Working in special education: factor that enhances special educators intent to stay. *Exceptional Children Publisher*, 67(4), 549-567.
- Glat, R.** (2007). *Educação inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Gyimah, E., Sugden, D., & Pearson, S.** (2009). Inclusion of children with special educational needs in mainstream schools in Ghana: influence of teachers' and children's characteristics. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 787- 804. doi: 10.1080/13603110802110313
- Jerlinder, K., Danermark, B., & Gill, P.** (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 45-57. doi: 10.1080/08856250903450830
- Jesus, S.** (2000). *Motivação e formação de professores*. [Motivation and teacher training]. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S.N.** (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. [The motivation for the teaching profession. Contribution to the clarification of malaise situations and to the foundation of teacher training strategies]. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S.N.** (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente*. [Prospects for teacher Well-being]. Porto: ASA Editores·11.
- Jesus, S.N.** (2006). Avaliação do desempenho e bem-estar docente. [Evaluation of teacher performance and welfare]. *Psicologia, Educação e Cultura* [Psychology, Education and Culture], 10(1), 7-22.
- Lavian, R.** (2012). The impact of organizational climate on *Burnout* among homeroom teachers and special education teachers (full classes/individual pupils) in mainstream schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18 (2), 233-244.
- McLeskey, J., & Waldron, N.** (2000). *Inclusive schools in action: Making differences ordinary*. Alexandria, VA: ASCD.
- Picado, L.** (2005). *Ansiedade na Profissão Docente*. [Anxiety in the Teaching Profession.] Mangualde: Pedago.
- Pinto, A., Lima, M., & Silva, A.** (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143.
- Pinto, N., & Morgado, J.** (2012). *Atitudes de pais e professores perante a incluso*, in ed. L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva and V. Monteiro, *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (Lisboa: ISPA - Instituto Universitário) pp. 471-491.

- Pinto, A., & Alvarez, M.** (2016). *Promoção da Saúde Ocupacional em Contexto Escolar: da Saúde Física ao Bem-Estar Profissional em Professores*. [Promotion of Occupational Health in School Context: From Physical Health to Professional Well-Being in Teachers] In: M. Chambel, ed., *Psicologia da Saúde Ocupacional* [Occupational Health Psychology], 135-166. Lisboa: Factor
- Platsidou, M., & Agaliotis, I.** (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76
- Queiros, C., Teixeira, A., Silva, A., & Silva, S.** (2015). Teaching and Suffering: A Study About Teachers' Stress And Burnout. Paper presented at Conference: ECER 2015, *Education and Transition Education and Transition – Contributions from Educational Research*. European Educational Research Association. Corvinus University of Budapest, Hungary
- Rakap, S., & Kaczmarek, L.** (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. doi: 10.1080/08856250903450848.
- Seibt, R., Spitzer, S., Druschke, D., Scheuch, K., & Hinz, A.** (2013). Predictors of mental health in female teachers. *International Journal of Occupational and Environmental Health*, 26 (6), 556-869
- Stempien, L., & Roger C.** (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers' implications for retention. *Remedial and Special education*, 23(5), 258-267
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N.** (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Need Education*, 20(2), 215-229.
- The United Nations** (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Treaty Series, 2515, 3. Retrieved from: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Whitaker, R., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R.** (2015). Workplace stress and the quality of teacher-children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 57-69.
- World Health Organization [WHO]** (1998). *Health promoting schools: a healthy setting for living, learning and working*. WHO: Geneva
- World Health Organization [WHO]** (2001). *Classification of Functioning, Disability and Health – ICF* – [http://www.handicapincifre.it/documenti/ICF\\_18.pdf](http://www.handicapincifre.it/documenti/ICF_18.pdf)

## **5.7. ESTUDO 6**

**BURNOUT IN TEACHING:**

**THE IMPORTANCE OF PERSONAL AND PROFESSIONAL VARIABLES**

Chapter 12

**Burnout in teaching:  
the importance of personal  
and professional variables**

Adelinda A. Candeias

*Department of Psychology, University of Évora, Portugal*

Inês P. Calisto

*Center for Research in Education and Psychology,  
University of Évora, Portugal*

Liberata Borralho

*Department of Educational Sciences,  
University of Évora, Portugal*

António Portelada

*Department of Educational Sciences, University of Évora, Portugal*

In this chapter we present a characterization of the levels of burnout in teachers of Portuguese public schools in function of personal and professional variables. A total of 9,269 teachers participated in the study, which makes up about 7% of the pre-school and school teachers from all regions of Portugal. Participants completed the Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach, Jackson & Leiter, 1996), which allows a three-dimensional characterization of burnout: personal accomplishment, emotional exhaustion, and depersonalization. A differential burnout pattern was identified based on gender, years of professional experience and professional qualifications. Female teachers experience greater emotional exhaustion, while male teachers feel more depersonalized. Teachers with more years of working experience are more exhausted. Teachers with higher professional qualifications have higher levels of personal and professional accomplishment. This pattern suggests the need for an intervention promoting the health and wellbeing of teachers, oriented towards the training and professional valorization and the

prevention of the emotional exhaustion that happens with the career advancement and years of experience.

### 12.1 Introduction

Teaching is one of the professions most commonly associated with high levels of stress and burnout, and it is classified by the International Labor Organization as a profession of physical and mental risk (Jesus, 2000; Picado, 2005). Since in the past teachers did not display levels of stress higher than those observed in other professional groups, it is appropriate to try to understand the reasons underlying this situation at the present time. In addition to factors related to the current lifestyle, it is also necessary to distinguish between factors found at macro and micro levels (Jesus, 2001).

At the macro level, socio-political factors, such as the excessive number of students, lead to students' lack of motivation and indiscipline, causing stress and burnout and excessive demands on the teachers and, consequently, making them disregard their training and the quality of their work, hindering them from responding adequately to the demands placed on them (Jesus, 2001). The accelerated technological development has also contributed to teachers' stress, as it induces a greater rate of knowledge expiration, and impairs the social image transmitted through the media with its tendency to emphasize the negative aspects of the situations. At a more micro level, the main cause of stress is students' indiscipline, with disruptive situations being more and more frequent and serious, thus making unfeasible all the planning of the classes and damaging the quality of the teaching and learning process intended by the teachers (Jesus, 2001).

Currently, teaching, regardless of the level of education or the type of school, public or private, is becoming a profession subject to numerous contextual psychosocial stressors, with emphasis on mental and emotional overloads (Carlotto, 2011). This job is characterized by high levels of concentration, precision and diversified attention. Emotionally, teachers are required to interrelate with students, parents and guardians, colleagues and technical staff, relationships that can often become conflicting (Salanova, Martínez & Lorente 2005).

Several investigations have established the relationship between stress and the appearance of health problems in teachers. Regarding health issues related to the teaching profession, Scheuch, Haufe and Seibt (2015) mention that there are several international studies that describe the most common health problems among teachers, with emphasis on psychic disorders (depression, stress, and burnout being the most common), vocal problems and musculoskeletal disorders. Stress is not just a concept that

vaguely relates to some uncomfortable situation. There is currently evidence that occupational stress, when it is intense, unpredictable, uncontrollable and repetitive or prolonged, has negative consequences at the individual and organizational levels, representing high costs for societies.

One of the possible consequences of prolonged or chronic stress in the teaching profession is the professional burnout syndrome or "teacher syndrome". The term burnout in the teaching profession is used to describe the "degenerative cycle of teacher effectiveness". Exhaustion arises as a consequence of teacher's malaise, which is designated as the set of permanent negative consequences that affect the teacher caused by the joint action of the psychological and social conditions in which teaching is exercised. It is known today that the burnout syndrome can generate psychological and body disorders and mood and conduct fluctuations. Maslach and Jackson (1981) consider burnout as a primarily emotional response, emphasizing work and institutional factors as conditioning and antecedents of the syndrome. It is defined as a psychological disturbance characterized by three dimensions: emotional exhaustion, depersonalization and decreased personal and professional achievement (Schaufeli, Malasch & Marek, 1993). Emotional exhaustion is characterized by a lack of energy, enthusiasm, and a feeling of emotional exhaustion, the main cause being overwork. Depersonalization occurs when, in this case, the teacher begins to treat students and peers distantly and impersonally. Finally, the decrease in personal and professional achievement is characterized by a tendency of the teacher to evaluate themselves negatively, feeling dissatisfied with their professional development and experiencing a decline in their sense of competence and their capacity for social interaction (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

The experiences of stress and burnout in the teacher should, therefore, be understood as a threat to their wellbeing, self-esteem and personal values, which may lead to the development of negative feelings, revealed in their professional practice by the diminishing quality of the activities performed in a school context. (Patrão, Rita & Marôco, 2012, p.180).

For example, it may lead to the teacher's falling-out from work, alienation, cynicism, apathy, absenteeism, and ultimately the decision to abandon the profession. The teachers wear off and, in extreme cases, cannot endure it and "give up".

It is important to study occupational malaise since increased knowledge will allow a more effective intervention to prevent it. The study of burnout is an important element in the context of the prevention of occupational risks and the analysis of working conditions on account of the different European rulings that recognize that psychopathologies (mental disorders) may have an occupational-type etiology, although they do not

appear in the usual occupational disease lists of European countries. In this sense, teachers are a professional category especially exposed to psychosocial risks. In fact, several investigations (Carlotto, 2002; Gomes et al., 2012) coincide in considering that the level of burnout is higher in teachers than in other professional groups. Without the willingness to relate to the students, the role of the teacher risks being mischaracterized with the automatic and standardized fulfillment of tasks, and consequent loss of richness of the teaching and learning process. According to Carlotto (2002), the burnout syndrome affects many teachers nowadays, manifesting itself through physical and emotional exhaustion, anxiety, frequent irritations, insomnia, in addition to other more serious conditions, such as alcohol abuse and self-medication. Thus, stress and burnout in the teaching profession, in addition to deteriorating the teachers' work relationship with their students and leading to a break in the commitments that the teacher is able to assume, can reduce the quality of teaching and learning, which will affect students.

The depreciation of the traditional role of the teacher we have witnessed along these last two decades in Portugal and, simultaneously, the increase of the social requirements of the role of the teacher, have reaffirmed the pertinence of the study of the phenomenon of stress in this professional group. Therefore, more studies are needed that address this issue and help teachers dealing with a phenomenon that is characteristic of today's society, where time runs swiftly, the tasks to be performed are multiple and complex, and the conflicts between the different roles teachers are obliged to play are constant. In Portugal, since the end of the 1980s and throughout the 1990s (after the approval of the Basic Education Act of 1986 - Law no. 46/86 of October 14<sup>th</sup>), the references to teacher's malaise in scientific publications, union reports, and public debates have increased (Lopes, 2001). Several studies carried out in the last two decades established the existence of professional burnout, high stress prevalence, reduced working capacity, health problems and professional dissatisfaction among Portuguese teachers in the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycle of basic education and in secondary education and support an in-depth analysis of these problems (Jesus, 2002). The need for further studies has been reinforced by the recent changes in fundamental aspects of the Career's Statute for Early Childhood Educators and Primary and Secondary School Teachers. The coming into force of these changes created new contexts and constraints (e.g. worsening teachers' working hours at school), with repercussions on the personal, family and professional life of these teachers. According to Gomes, Montenegro and Peixoto (2010), the modification of the legal norms decided at the political level can be a source of tension for professionals and organizations, highlighting in their study that 689 Portuguese teachers of 3<sup>rd</sup> cycle and secondary education observed significant values of occupational

stress (close to 40%), and burnout (10% in emotional exhaustion, 3% in low personal achievement and 1% in depersonalization) and several physical health problems and values of professional dissatisfaction close to 20%.

In the case of Portugal, it is important to mention that there is some research on stress and burnout in teachers in general. The studies that do exist, however, show similar conclusions to international ones (Carlotto, 2011; Gomes et al., 2012; Jesus & Conboy, 2001; Jesus, 1996, 2000, 2002, 2006; Martins, 2008; Patrão et al., 2012; Ramos, 2012), namely that Portuguese teachers present high levels of stress and burnout. These data associated with the evidences that show the high impact of burnout on teachers' health and their negative consequences on the quality of learning and teaching (Klusmann, Richter & Lüdtke, 2016; Ramos, 2012; Rumschlag, 2017; Scheuch et al., 2015), justify why in Portugal there is an urgent need to characterize burnout problems, could thus contribute to sensitize government entities to adopt policies that promote the health and wellbeing of teachers.

Based on these evidences and the urgent need to better understand and characterize the situation of Portuguese teachers in terms of stress, burnout and wellbeing, we develop the project: Stress, Burnout and Wellbeing among Portuguese teachers, with the support of the University of Évora and the University of Leipzig (Candeias et al. 2016). This project aims at characterizing the levels of stress, burnout and wellbeing in terms of personal and professional variables.

The study that we are presenting in this chapter is part of this project and intends to characterize the levels of burnout among teachers of Portuguese public schools in function of personal and professional variables.

## **12.2 Method**

### **12.2.1 Participants**

A total of 9269 teachers (Table 12.1.) participated in the study, of whom 7187 (77.5%) are female and 2082 (22.5%) are male. The teachers' age ranged between 21 and 69, with a mean of 50 years of age. In the current sample the level of education most verified is the graduation degree (61.2%).

**Table 12.1. Sample description**

Gender	Degree	Months of service (Median)	Age (Median)	N (%)
Female	Bachelor	312	54	143 (2%)
	Graduation	336	50	4453 (62%)
	Specialization	313	48	766 (10.7%)
	Master Degree	288	48	1541 (21.4%)
	PhD	205	50	284 (4%)
Male	Bachelor	373	57	44 (2.1%)
	Graduation	288	50	1218 (58.5%)
	Specialization	276	49	205 (9.8%)
	Master Degree	229	48	473 (22.7%)
	PhD	217	50	142 (6.8%)

### 12.2.2 Instruments

In order to analyze the levels of burnout, we use the Maslach Burnout Inventory (MBI), adapted by Martins (2008), to the Portuguese population. The MBI consists of 22 items whose form of response is on a Likert scale of 1 (never) to 7 (every day), and the participants must respond according to the last three months of professional activity. The instrument assesses emotional exhaustion (e.g., I feel tired when I get up to go to work), depersonalization (e.g., I am worried that this work makes me colder emotionally) and personal and professional performance (e.g., I feel that I can do useful things in my work).

### 12.2.3 Procedures

In this research, we proceed in accordance with the Guidelines for Improving the Quality of Web Surveys, based on the Checklist for Reporting Results of Internet E-Surveys (CHERRIES) (Eysenbach, 2012). We began with a test of the usability and functionality of the electronic questionnaires in Limesurvey (version 2.05) of the Portuguese version of the MBI (in paper version). For this test, we use a platform to survey the electronic version with students of master Degree in Education that work as teachers (N=35). The electronic survey was headed by an introduction with the identification of the research team and its organization contacts,

the main aims of the research, the assurances of anonymity, confidentiality and data usage only for scientific purposes. After this procedure the electronic survey inside the whole project of research that supports this study, was submitted to the endorsement from the Ministry of Education. After the approval, we distribute the invitation through all the groups of Portuguese public schools, using the mailing list of the public schools made accessible by the Ministry of Education. Each School Director received, by e-mail, the request to disseminate the link of the electronic survey between February 2016 and February 2017. Teachers sent it back to an e-mail box explicitly generated for this, till the end of February 2017. To create a data base we analyse each one of the surveys received in the Limesurvey platform and downloaded and converted them into SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Statistics a data file (version 22).

The next step was data analysis with software for data processing SPSS - Statistics Data and Document.

#### **12.2.4 Results**

We begin data analysis with descriptive statistics of burnout based on professional qualifications, age, months of professional experience and gender among Portuguese teachers. Through univariate analysis of variance for professional qualifications (Table 12.2.) it was possible to verify a significant difference for the dimensions emotional exhaustion and personal and professional accomplishment. There is a significant difference in the emotional exhaustion dimension between licensed teachers and doctorates ( $p = .000$ ) and between graduates and masters ( $p = .002$ ), with graduates having the highest levels of emotional exhaustion, followed by the masters, whereas the doctorates present smaller values by comparison of means. Regarding the sense of accomplishment, it is the teachers with doctoral degrees who are more satisfied at a personal and professional level ( $p = .000$ ).

**Table 12.2. Burnout levels according to professional qualifications**

	G1: Bachelor	G:2 Graduation	G3: Special ization	G4: Master Degree	G5: PhD	F	<i>p</i>	Post- doc
Emotional exhaustion	36.18 (12.12)	36.28 (11.11)	35.50 (11.43)	35.20 (11.10)	33.66 (10.31)	8.21	.000	1 < 2 1 > 3 1 > 4 1 < 5
Personal accomplishment	22.68 (10.89)	23.29 (9.96)	21.71 (9.35)	23.34 (10.31)	29.47 (11.64)	45.84	.000	1 < 2 1 > 3 1 < 4 1 < 5
Depersonalization	13.76 (7.12)	13.80 (6.89)	14.18 (7.03)	14.19 (7.11)	14.08 (6.80)	1.56	.182	1 < 2 1 < 3 1 < 4 1 < 5

In relation to age, no significant differences were found for any of the dimensions (Table 12.3.); however, it can be seen that teachers aged between 44 and 50 years show a greater trend towards higher values of emotional exhaustion and also depersonalization.

**Table 12.3. Burnout levels according to age**

	G1: 21 - 43	G:2 44 - 50	G3: 51 - 55	G4: 56 - 69	F	<i>p</i>	Post- doc
Emotional exhaustion	35.33 (10.34)	36.14 (10.94)	35.98 (11.39)	35.90 (12.02)	2.47	.060	1 < 2 1 < 3 1 < 4
Personal accomplishment	23.28 (10.18)	23.71 (10.13)	23.24 (10.16)	23.32 (10.24)	1.18	.315	1 < 2 1 > 3 1 < 4
Depersonalization	13.76 (6.94)	14.08 (6.90)	13.73 (6.78)	14.19 (7.18)	2.41	.064	1 < 2 1 > 3 1 < 4

Regarding the years of professional experience (Table 12.4.), there is a difference between the groups ( $p = .000$ ) at the level of emotional exhaustion; those with a work experience of less than 216 months present

lower values of exhaustion. Concerning personal and professional achievement ( $p = .235$ ) and depersonalization ( $p = .282$ ), no significant differences were observed.

**Table 12.4. Burnout levels according to professional experience**

	G1: 0 -216	G2: 217 - 288	G3: 289 – 360	G4: 361 - 388	F	<i>p</i>	Post- doc
Emotional exhaustion	34.80 (10.44)	36.25 (10.70)	36.06 (11.44)	36.28 (11.91)	9.37	.000	1 < 2 1 < 3 1 < 4
Personal accomplishment	23.44 (10.42)	23.73 (9.95)	23.32 (10.13)	23.12 (10.20)	1.42	.235	1 < 2 1 > 3 1 > 4
Depersonalization	13.75 (6.94)	14.04 (6.82)	13.87 (6.95)	14.11 (7.11)	1.27	.282	1 < 2 1 < 3 1 < 4

Finally, in relation to gender (Table 12.5.), it can be seen that women are more emotionally exhausted ( $p = .000$ ), while men show higher levels of depersonalization.

**Table 12.5. Levels of burnout according to gender**

	G1: Women	G:2 Men	F	<i>P</i>
Emotional exhaustion	36.69 (10.91)	32.92 (11.44)	188.60	.000
Personal accomplishment	23.31 (10.07)	23.73 (10.53)	2.82	.093
Depersonalization	13.61 (6.72)	15.07 (7.59)	71.27	.000

### 12.3 Discussion and Conclusion

Teaching is a profession that requires scientific and pedagogical knowledge to help and prepare the teacher to carry out with the diversity of students and school requirements of success and quality. Success and quality represent a continuous challenge to personal and professional competences of teachers that could represent sources of stress and burnout and strong threats to the teacher's wellbeing.

The main aim of the present chapter was to characterize the levels of burnout among teachers of Portuguese public schools in function of personal and professional variables.

It was found that teachers with lower professional qualifications and years of professional experience present higher emotional exhaustion and the group of specialized, masters and PhD present lower values. These results are similar to those presented by Mukundan and Khandehroo (2009) and Majali et al. (2015).

Regarding the gender differences in the various dimensions of burnout, we found higher results in the depersonalization dimension for men as some studies show previously (Martins, 2008; Esteras, Chorot & Sandin, 2014; Rumschlag, 2017; Scheuch et al., 2015), although some authors mention that there is still no affirmative consensus about the gender that predominates in the various dimensions of burnout (Norlund et al., 2010). Other authors (Briga, 2013; Chang, 2013) they suggest that women express greater emotional exhaustion, which also occurred with the Portuguese participants of this study.

Regarding age, no significant differences were found for any of the dimensions, which is in agreement with studies that obtained a similar result (Colakoglu & Yilmaz, 2014). Regarding the years of professional experience, it is found that early-career teachers less express the symptoms of burnout, similar to other studies (Goddard and O'Brien, 2004; Dias & Queirós, 2010; Kokkinos, 2007). Teachers who had more experience and more time in the profession felt more exhausted and depersonalized, while those who had less time showed higher levels of achievement.

### 12.4 Implications

Burnout affects the health of teachers, which has increasingly become an object of interest in the field of education, as proposed by, for example, Klusmann, Richter and Lüdtke, 2016; Rumschlag, 2017. Such interest is justified when there is evidence that the deterioration of teachers' health has had negative consequences not only at the personal level but also at

the organizational level, impairing the quality of teachers' professional performance and, consequently, the school's mission as an organization for maximizing school achievement and wellbeing.

In general, the main research studies about school achievement seek answers that focalize students' process of learning, trying to solve the problem of school failure and the generalized difficulties of education as an organizational system. In another approach, we suggest research studies focused on teachers' wellbeing, namely about the teaching process as well as in the way they feel and experience their professional life, in order to enhance students' success through promotion of the health and wellbeing of teachers as a key factor for school achievement and wellbeing of students. Healthy teachers improve healthy schools and healthy students.

In this sense, the measures to be adopted should not only be related to medical care of the consequences of burnout, but especially in the development of prevention and health promotion policies, as a guarantee of quality and success of education and the wellbeing of teachers and students. The primary intention is to encourage changing policies that promote healthy educational environments, that is, to transform the school into a place of involvement, motivation, and learning, for both students, teachers, and other school staff. In short, a school that promotes health and wellbeing for all.

Change must be geared, firstly, towards initial and continuing training, leading to a continuous supervision of teachers, at the level of their personal and social skills, which promote emotional self-regulation, health and wellbeing, as well as an effective management of curricular aspects in general; secondly it should improve prevention programs of stress and burnout management. Such programs, in accordance with the results presented here suggested, should be discriminated by gender, age, years of professional experience and level of professional qualification. Different characteristics of teachers represent different needs of support and consequently diverse needs of support and levels of preventive intervention. Next steps of these studies should improve a deeper look at the personal, professional and psychological variables that influence emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment, in order to identify the variables or group of variables that explain variability in such dimensions of burnout. This work will be useful to create profiles of needs and to organize prevention programs, differentiated by gender, years of professional experience and professional qualifications; in one word accurate programs for teachers' needs of

wellbeing and quality of life and consequently for improving learning for the wellbeing among students.

## 12.5 References

- Briga, D. (2013) *Atitudes face à Mudança e Burnout - Um estudo com docentes da Universidade do Minho*. PhD Thesis. Universidade do Minho, Bragança.
- Candeias, A., Calisto, I., Borralho, L. & Vilia, P. (2016). Stress, burnout, wellbeing in teaching profession: Portuguese studies. In, Candeias, A.A., Galindo, E., Pires, H., Reschke, K. & Witruk, E. (eds.) (2016). *Psychological Issues in Education and Health. Proceedings of 1st Scientific Meeting University of Evora and University of Leipzig* (35-41). Aachen: ShakerVerlag.
- Carlotto, M. (2002) A Síndrome de Burnout e o Trabalho Docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 21-29. doi: 10.1590/S1413-73722002000100005
- Carlotto, M. (2011) Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27 (4), 403-410. Available from: doi: 10.1590/S0102-37722011000400003
- Chang, M. L. (2013) Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37 (4), 799-817. Available from: doi: 10.1007/s11031-012-9335-0
- Colakoglu, F. & Yilmaz, T. (2014) Burnout levels of physical education teachers according to personal factors. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 152, 409-414. Available from: doi: 10.1016/j.sbspro.2014.09.221
- Dias, S. & Queirós, C. (2010) A influência dos traços de personalidade no burnout dos professores. IN: Nogueira, C., Silva, I., Lima, L., Almeida, A. T., Cabecinhas, R., Gomes, R., Machado, C., Maia, A., Sampaio, A. and Taveira M. C. (eds.). *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 1066-1080. Available from: <http://www.actassnip2010.com>
- Eysenbach G (2012). Correction: Improving the Quality of Web Surveys: the Checklist for Reporting Results of Internet E-Surveys (CHERRIES). *Journal of Medical Internet Research*, 14(1):e8. Available from: doi:10.2196/jmir.2042.
- Esteras, J., Chorot, P. & Sandín, B. (2014) Predicción del burnout en los docentes: papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. 10 (2), 79-92. Available from: doi: 10.5944/rppc.vol.19.num.2.2014.13059
- Goddard, R. & O'Brien, P. (2004) Are Beginning Teachers with a Second Degree at a Higher Risk of Early Career Burnout. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(1), 1-10. Available from: doi: 10.14221/ajte.2004v29n1.4
- Gomes, R., Montenegro N. & Peixoto, A. (2010) Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22 (3), 587-597. Available from: doi:10.1590/S0102-71822010000300019.

- Gomes, A., Peixoto, A. & Silva, R. (2012) Stress ocupacional e alteração do Estatuto da Carreira Docente português. *Educação e Pesquisa*, 38 (2), 357-372. Available from: doi: 10.1590/S1517-97022012005000008
- Jesus, S. N. (1996) *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora
- Jesus, S. (2000) *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. (2001) *Como prevenir e resolver o stress dos professores e indisciplina dos alunos? Cadernos do CRIAP- 4*. Porto: ASA.
- Jesus, S. & Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *International Journal of Educational Management*, 15 (3), 131-137. <https://doi.org/10.1108/09513540110384484>
- Jesus, S. (2002) *Perspectivas para o bem-estar docente: Uma lição de síntese*. Porto: ASA Editores II.
- Jesus, S. N. (2006). Avaliação do desempenho e bem-estar docente. *Psicologia, Educação e Cultura*, 10 (1), 7-22.
- Klusmann, U., Richter, D. & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193-1203. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000125>
- Kokkinos, C. M. (2007) Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243. Available from: doi: 10.1348/000709905X90344
- Lopes, A. (2001) *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: ASA Editores II.
- Majali, A., Adwan, S., Shaheen, H. & Momani, R. (2015) The relationship between emotional intelligence and burnout among special education teachers in Jordan. *International Journal of Adult and Non Formal Education*, 3 (4), 94-100. Available from: [www.globalscienceresearchjournals.org](http://www.globalscienceresearchjournals.org)
- Maslach C, Jackson SE. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior* 99–113.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996) *Maslach Burnout Inventory: Manual 3rd* (ed.). Mountain View, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001) Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. Available from: doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Martins, J. (2008) *Burnout na profissão docente*. Master Thesis. Faculdade de Psicologia e Educação do Porto, Porto.
- Mukundan, J. & Khandehroo, K. (2009) Burnout in Relation to Gender, Educational Attainment, and Experience among Malaysian ELT Practitioners. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 5(2), 93-98. Available from: [psasir.upm.edu.my](http://psasir.upm.edu.my)
- Norlund, S., Reuterwall, C., Hoog, J., Lindah, B., Janler, U. & Birgander, L. (2010) Burnout, working conditions and gender- results from the

- northern Sweden Monica STUDY. *BMC Public Health*, 10. Available from: doi: 10.1186/1471-2458-10-326
- Patrão, I., Rita, J. & Maroco, J. (2012) Avaliação do burnout em professores: Contributo para o estudo de adaptação do CBP-R. *Psychology, Community and Health*, 12, 179 – 188. Available from: doi:10.5964/pch.v1i2.29
- Picado, L. (2005) *Ansiedade na Profissão Docente*. Mangualde: Pedago.
- Ramos, A. (2012). *Stresse percebido, burnout, estratégias de coping e estilos de vida em docentes portugueses* (Doctoral thesis). UTL-FMH, Lisbon, Portugal.
- Rebelo, M. (2011) *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Master Thesis. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Rumschlag, K. (2017). Teacher burnout: A quantitative analysis of emotional exhaustion, personal accomplishment, and depersonalization. *International Management Review*, 13 (1), 22-36.
- Salanova, M., Martínez, M. & Lorente, L. (2005) ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 37-54. Available from : [www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039003](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039003)
- Santos, S. (2011) *Burnout e diferenças de género em professores*. Master Thesis. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Schaufeli, W., Maslach, C., & Marek, T. (1993) Professional Burnout: Recent Developments. *Theory and Research*. Washington, DC: Taylor & Francis
- Scheuch, K., Haufe, E. & Seibt R. (2015) Teachers' health. *Dtsch Ärzteblatt International*, 112 (20), 347–356. Available from: doi: 10.3238/arztebl.2015.0347
- Silva, J. (2012) *Clima escolar, satisfação, stresse profissional e colaboração entre docentes: Que relações?*. PhD Thesis. Universidade Aberta, Lisboa.
- Kickbusch, I. (2012). *Aprender para o Bem-Estar: Uma Prioridade Política para as Crianças e os Jovens na Europa. Um Processo para a Mudança*. (Trad. Portuguesa). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## **5.8. ESTUDO 7**

ASSÉDIO NO TRABALHO, *STRESS* E *BURNOUT* NOS PROFESSORES

*Assédio no trabalho, stress e burnout nos professores*

António Fernando Saldanha Portelada/ Universidade Évora – aportelada@uevora.pt

Adelinda Araújo Candeias/ Universidade de Évora

Ana Lúcia da Silva João/ ARS Lisboa e Vale do Tejo, ACES Lezíria

**Resumo**

Enquadramento: O assédio no trabalho é fenómeno comum em diversos contextos laborais, caracterizado pela repetição de condutas baseadas na desvalorização/desprestígio, intimidação e assimetria de poder que se repetem durante um período prolongado mais de seis meses, com uma frequência semanal de pelo menos duas vezes por semana.

Objetivo: O presente estudo de investigação tem como objetivo geral avaliar a prevalência de assédio moral no local de trabalho e sua relação com o *stress* e o *burnout*.

Método: O estudo desenvolvido é quantitativo, descritivo-correlacional e de natureza transversal. O instrumento de colheita de dados utilizado foi o questionário composto por uma avaliação sociodemográfica e profissional e pelas escalas LIPT-60, QVS-23 e MBI. A amostra total é constituída por 2003 professores, que exercem funções na docência do ensino pré-escolar ao universitário.

Resultados e discussão: Relativamente, ao assédio no trabalho constatou-se que 75,1% dos professores assinalaram sofrer pelo menos uma conduta referida na escala LIPT-60. Porém, apenas 22,5% da amostra reconheceu estar a ser vítima de agressão. No que concerne à relação do assédio trabalho com o *stress*, verificou-se que quanto menor a vulnerabilidade ao *stress* menor o assédio no trabalho. Ao nível do *burnout* laboral, verificou-se que os fatores exaustão e despersonalização são mais elevados nos professores com um índice mais alto de assédio.

Conclusão: O conhecimento deste fenómeno é fulcral, no sentido de evitar estas condutas nos professores, levando a que o local de trabalho seja um espaço caracterizado pelo respeito e colaboração.

**Palavras-Chave**

Assédio no trabalho, *stress*, *burnout*, professores.

## *Workplace harassment stress and burnout in teachers*

### **Abstract**

**Background:** Workplace harassment is a common phenomenon in a variety of employment contexts, characterized by repeated behaviors based on devaluation/discredit, intimidation and asymmetry of power that are repeated over a prolonged period of more than six months, with a weekly frequency of at least two times a week.

**Objective:** The present study aims at evaluating the prevalence of workplace bullying and its relation to stress and burnout.

**Method:** The study is quantitative, descriptive-correlational and cross-sectional in nature. The data collection instrument used was a sociodemographic and professional evaluation and the LIPT-60, QVS-23 and MBI scales. The collected sample consists of 2003 teachers, who work in the level of education of pre-school to the university.

**Results and discussion:** In relation to harassment at work, it was observed that 75.1% of the teachers reported having undergone at least one of the behaviors mentioned in the LIPT-60 scale. However, only 22.5% of the sample admitted to being a victim of aggression. With regard to the relationship between harassment work and stress, it was found that the lower the vulnerability to stress the less the harassment at work. As for the burnout phenomenon, it was found that the factors of exhaustion and depersonalization are higher in teachers with a higher rate of harassment.

**Conclusion:** The knowledge of this phenomenon is important, in the sense of avoiding these behaviors in the teachers, promoting a workplace characterized by respect and collaboration.

### **Keywords**

Workplace harassment, stress, burnout, teachers.

### **Introdução**

O assédio no local de trabalho é uma problemática comum em diversos países a nível mundial e em distintas organizações, que é resultante de relações laborais nocivas estabelecidas como os colegas de trabalho ou com o superior hierárquico.

O estudo do assédio no trabalho iniciou-se com o investigador Leymann (1990), tendo o mesmo definido este fenómeno como uma deliberada degradação das condições de trabalho através do estabelecimento de comunicações não éticas, que se caracterizam pela repetição, durante um longo tempo, de um comportamento hostil que um superior ou colegas desenvolvem contra um indivíduo que apresenta como reação um quadro de degradação física, psicológica e social duradoura.

Estes comportamentos de agressão ocorrem mais frequentemente por inveja ou pelo sentimento de ameaça que as vítimas causam no agressor. Deste modo, o agressor que se sente ameaçado inicia um conjunto de comportamentos nocivos com o objetivo de denegrir a imagem da vítima e levar a que a mesma abandone o seu local de trabalho. Estes atos são caracterizados pela desvalorização, humilhação, isolamento/exclusão, difamação e bloqueio à comunicação (Sá e Pereira, 2007).

Numa profissão, na qual a maior parte do tempo consiste em ensinar crianças, torna-se preocupante que os professores que servem de modelo aos seus alunos, exerçam condutas de agressão sobre os seus colegas de trabalho (Shaw, 2017).

Deste modo, torna-se imperativo a pesquisa na área do relacionamento interpessoal no local de trabalho e na avaliação do assédio e outros efeitos resultantes do mesmo, no sentido de intervir no campo da educação, para a saúde dos professores e das organizações escolares, bem como o crescimento económico (Vos e Kristen, 2015).

Este fenómeno tem efeitos de caráter negativo no *stress*, ressentimento, depressão, raiva, insegurança, sensação de impotência, sentimentos de medo e pavor e perturbações do sono (Blasé, Blasé e Du, 2008).

Os efeitos do aumento do *stress* relacionado com o assédio no trabalho podem-se manifestar através de sintomas físicos como hipertensão, cefaleias, taquicardia, dor pré-cordial não relacionada com problemas cardíacos, dor a nível lombar, tonturas e ataques de pânico (Vos, 2013).

O nível de satisfação no trabalho dos professores diminui com o aumento das experiências de assédio no trabalho relacionadas à profissão e às relações sociais, consequentemente os níveis de *burnout* também aumentam. No entanto, com o aumento nos níveis de satisfação no trabalho interno e externo dos professores, as perceções de *burnout* diminuem. O assédio no trabalho poderá ser considerado um forte indicador do nível de *burnout*.

No entanto, para além dos efeitos negativos que o assédio causa à integridade física e psicológica da vítima, o seu efeito pode afetar também os alunos e os seus

resultados escolares, causar desmotivação entre os professores/colegas de trabalho, conduzir a uma alta rotatividade e má qualidade no ensino (Wet e Jacobs, 2014).

## 1. Objetivos

No sentido de delinear o foco de investigação, foram construídos os seguintes objetivos:

- Avaliar a prevalência de assédio nos professores portugueses;
- Avaliar a prevalência de *burnout* nos professores portugueses;
- Analisar a vulnerabilidade dos professores portugueses ao fenómeno *stress*;
- Investigar a relação existente entre o assédio no trabalho, a vulnerabilidade ao *stress* e o *burnout*.

## 2. Método

O presente estudo de investigação desenvolvido é quantitativo, de caráter descritivo-correlacional e natureza transversal. O instrumento de recolha de dados utilizado foi o questionário, tendo sido o mesmo redigido em formato digital no programa *Google Docs*. O mesmo questionário era composto por questões de caracterização sociodemográfica e profissional e pelas escalas de avaliação do assédio no trabalho (LIPT-60), vulnerabilidade ao *stress* (QVS-23) e *burnout* laboral (MBI). No texto introdutório foi incluída a informação de que os dados recolhidos se destinavam somente à realização de um estudo de investigação e que não lesavam ou danificavam a integridade física e psicológica dos participantes. Outro aspeto realçado, foi o facto de que os sujeitos participantes no estudo não teriam qualquer ganho remuneratório e que poderiam desistir a qualquer momento do preenchimento do questionário, não existindo penalizações de qualquer natureza.

Primeiramente, procedeu-se à aplicação de um pré-teste do questionário com uma amostra de 30 professores, no sentido de avaliar a compreensão do instrumento.

Subsequentemente, efetuou-se o registo do estudo na Comissão Nacional de Proteção de Dados e foi pedida a avaliação do estudo pela comissão de ética do Ministério da Educação, tendo o mesmo obtido autorização para aplicação, com o número de registo 0512600001.

Após a aprovação ética, foi divulgado o questionário, através do correio eletrónico, por todos os diretores escolares do país e pedida a sua colaboração na

divulgação do mesmo questionário pelos professores da respetiva instituição que representam.

O tratamento e análise de dados estatísticos foi efetuado nos programas Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 21. No tratamento de dados, foram seguidos os princípios éticos, nos quais foram salvaguardados a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

A amostra total obtida é composta por 2003 professores que representam 1,14% do número total de professores em Portugal. No que concerne aos níveis de ensino lecionados pelos professores que participaram no presente estudo, 7,9% eram do ensino pré-escolar, 46,4% do ensino básico, 28,2% do ensino secundário e 17,4% do ensino superior/universitário.

Na sua grande maioria, os professores eram do sexo feminino (76,9%) e encontravam-se casados/união de facto (66,4%). A idade da amostra oscilou entre os 23 e 67 anos, sendo a média de idades 47,73 anos (DP=8,20).

Quanto às habilitações académicas verificou-se que mais de metade da amostra, ou seja 55,5% dos professores, apenas possuía como habilitação a licenciatura. Relativamente aos restantes graus académicos, 22,8% da amostra referiu ter mestrado e 13,1% doutoramento.

As instituições nas quais 88,3% dos professores desempenhavam funções eram de carácter público. O vínculo laboral da maioria dos professores era considerado estável, sendo que 69,8% apresentavam vínculo no quadro de nomeação definitiva e 9,9% um lugar no quadro de zona pedagógica. Apenas 18% dos professores encontrava-se na situação de contratados. A maioria da amostra, 93,3% dos professores, exercia um horário completo na instituição.

Por último, no que concerne à distância do local de trabalho, 80,9% da amostra residia a menos de 30 km e apenas 12,8% residia longe geograficamente da família.

### **3. Resultados**

Após a análise estatística dos dados verificou-se que mais de metade da amostra, ou seja 54,5% já tinha ouvido falar sobre o assédio no trabalho/ *mobbing* e 42% referiram já ter observado condutas de assédio em colegas de trabalho.

Aquando o preenchimento da escala LIPT-60 com 60 itens que descrevem condutas de agressão no local de trabalho, 75,1% dos professores assinalaram sofrer pelo menos uma conduta referida na mesma escala. No entanto, apenas 22,5% da amostra

reconheceu estar a ser vítima de agressão, quando questionada após a aplicação da escala se tinha consciência de sofrer assédio no trabalho.

Relativamente às condutas de agressão mais vivenciadas pelas vítimas, constatou-se que foram as seguintes: “criticam o seu trabalho” (47,6%), “interrompem-no(a) quando fala” (43,6%) e “os seus superiores não o/a deixam expressar ou dizer aquilo que tem a dizer” (41,6%), sendo que estas fazem referência a estratégias de agressão que visam o bloqueio à comunicação e difamação. As condutas menos verificadas são ataques físicos diretos, ataques que deixam marcas físicas, tais como, “recebe agressões sexuais físicas diretas” (0,9%), “ameaçam-no/a com violência física” (1,6%), “provocam-lhe danos na sua casa ou no seu lugar de trabalho” (1,6%).

No que concerne aos fatores que constituem a escala LIPT-60 (tabela 1), verificou-se uma maior intensidade no assédio caracterizado pelo “bloqueio à comunicação e difamação” (média=0,57), por outro lado o assédio menos frequente é o que é marcado por “ataques diretos” (média=0,06).

Tabela 1

*Mínimos, máximos, médias e desvios padrão dos fatores da LIPT-60*

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Bloqueio à comunicação e Difamação	0	4	,57	,73
Ataques Diretos	0	4	,06	,24
Isolamento	0	4	,17	,46
Desprestígio Laboral	0	4	,30	,52
Desprestígio Pessoal	0	4	,14	,40
Manipulação Profissional	0	4	,11	,38

Relativamente à vulnerabilidade ao *stress*, recorrendo à escala QVS-23, os itens que apresentaram um maior número de resposta relativamente à opção concordo em absoluto foram: “sou uma pessoa determinada na resolução dos meus problemas” (47,7%) e “quando tenho problemas que me incomodam posso contar com um ou mais amigos que me servem de confidentes” (44,1%). Relativamente aos fatores que constituem a escala, verificou-se que o fator que apresentou um valor médio de concordância mais elevado foi a “dramatização da existência”, e o que apresentou um valor de concordância mais reduzido foi a “carência de apoio social” (tabela 2).

Tabela 2

*Mínimos, máximos, médias e desvios padrão dos fatores da QVS-23*

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Inibição e dependência funcional	2003	1,33	4,50	3,25	,58
Carência de apoio social	2003	1,00	5,00	4,02	,75
Perfeccionismo	2003	1,00	5,00	2,52	,93
Intolerância à frustração	2003	1,00	5,00	3,68	,73
Condições de vida adversas	2003	1,00	5,00	3,72	1,04
Subjugação	2003	1,00	5,00	3,20	,77
Dramatização da existência	2003	,50	2,50	1,52	,38

O *burnout* laboral foi outra variável estudada no presente trabalho de investigação. O estudo do *burnout*, foi efetuado através da aplicação da escala MBI adaptada e validada por Martins (2008).

No sentido de avaliar o *burnout*, efetuou-se pontos de corte nos fatores, pois tal como refere Maslach e Jackson (1986), deverão ser identificados em cada fator os pontos que dividem a amostra em proporções iguais.

Deste modo, efetuou-se a identificação dos percentis que possibilitaram a divisão dos scores em três partes iguais.

Na dimensão “exaustão” um valor menor do que 25 é considerado baixo, de 25 a 38 é considerado médio e mais de 38 alto. Relativamente, à realização pessoal, o valor inferior a 37 é considerado baixo, de 37-43 valor médio, mais de 43 um valor alto. A despersonalização, com um valor inferior a 9 é considerado um valor baixo, 9-14 valor médio e mais de 14 um valor alto. Tendo em consideração os scores definidos, efetuou-se a avaliação descritiva do *burnout* nos professores (tabela 3).

Tabela 3

*Prevalência do burnout nos professores*

Dimensões da MBI	Baixo		Médio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Exaustão	592	29,6	745	37,2	666	33,3
Realização pessoal	621	31,0	805	40,2	577	28,8
Despersonalização	608	30,4	737	36,8	658	32,9

Após a obtenção dos resultados verificou-se que a prevalência de elevada exaustão nos professores era de 33,3% e de despersonalização 32,9%. Relativamente à realização pessoal, constatou-se que 31,0% dos professores sentiam um baixo nível de realização pessoal.

### 3.1 Assédio no trabalho versus *stress*

Foi efetuado o estudo do coeficiente de correlação de Pearson no sentido de avaliar a correlação estabelecida entre os fatores que compõem as escalas de avaliação do *stress* e *burnout*, nomeadamente entre a QVS-23 e a LIPT-60. A mesma relação poderá ser visualizada na seguinte tabela (tabela 4).

Tabela 4

*Correlações entre as escalas LIPT-60 e QVS-23*

	Bloqueio à comunicação e Difamação	Ataques Diretos	Isolamento	Desprestígio Laboral	Desprestígio Pessoal	Manipulação Profissional
Inibição e dependência funcional	,069**	,018	,052*	,066**	,066**	,012
Carência de apoio social	,214**	,120**	,188**	,175**	,154**	,142**
Perfeccionismo	,066**	,020	,039	,083**	,066**	,007
Intolerância à frustração	,104**	,050*	,098**	,110**	,069**	,021
Condições de vida adversas	,081**	,071**	,037	,118**	,115**	,039
Subjugação	,326**	,144**	,224**	,265**	,212**	,150**
Dramatização da existência	,107**	,018	,073**	,076**	,048*	,016

No que concerne à escala QVS-23 todos os fatores que a constituem se demonstraram correlacionados com a dimensão bloqueio à comunicação e difamação, primeiro fator da escala LIPT-60. O coeficiente de correlação da QVS-23 com a dimensão “bloqueio à comunicação e difamação” demonstrou-se positivo e muito fraco nas dimensões “inibição e dependência funcional” ( $r=-0,069$ ), “perfeccionismo” ( $r=-0,066$ ), “intolerância à frustração” ( $r=-0,104$ ), “condições de vida adversas” ( $r=-0,081$ ) e “dramatização da existência” ( $r=-0,107$ ). Nas dimensões “carência de apoio social” ( $r=-0,214$ ) e subjugação ( $r=-0,326$ ) o coeficiente de correlação apresentou um valor positivo e fraco.

Relativamente à dimensão ataques diretos da escala LIPT-60, verificou-se correlações de índole positiva e muito fracas com as dimensões “carência de apoio social” ( $r=-0,120$ ), “intolerância à frustração” ( $r=-0,050$ ), “condições de vida adversas” ( $r=-0,071$ ) e subjugação ( $r=-0,144$ ) da escala QVS-23.

O fator “isolamento” da escala LIPT-60 correlaciona-se positivamente de modo muito fraco com as dimensões “inibição e dependência funcional” ( $r=-0,052$ ), “carência de apoio social” ( $r=-0,188$ ), “intolerância à frustração” ( $r=-0,098$ ) e “dramatização da

existência” ( $r=0,073$ ) e de modo fraco com a dimensão “subjugação” ( $r=0,224$ ) da escala QVS-23.

Todas as dimensões da escala QVS-23 se correlacionam significativamente com a dimensão “desprestígio laboral” da escala LIPT-60, sendo a natureza das correlações positiva e muito fraca nos fatores “inibição e dependência funcional” ( $r=-0,066$ ), “carência de apoio social” ( $r=-0,175$ ), “perfeccionismo” ( $r=-0,083$ ), “intolerância à frustração” ( $r=-0,110$ ), “condições de vida adversas” ( $r=-0,118$ ) e “dramatização da existência” ( $r=-0,076$ ) e fraca no fator “subjugação” ( $r=-0,265$ ).

No quinto fator da escala LIPT-60 denominado de “desprestígio pessoal” verificou-se a existência de correlações estatisticamente significativas com as todas as dimensões da escala QVS- 23, sendo o coeficiente de correlação positivo e muito fraco nos fatores “nos fatores “inibição e dependência funcional” ( $r=-0,066$ ), “carência de apoio social” ( $r=-0,154$ ), “perfeccionismo” ( $r=-0,066$ ), “intolerância à frustração” ( $r=-0,069$ ), “condições de vida adversas” ( $r=-0,115$ ) e “dramatização da existência” ( $r=-0,048$ ) e fraca no fator “subjugação” ( $r=-0,212$ ).

Por último, apenas dois fatores que constituem a QVS-23 se correlacionam positivamente com o fator manipulação profissional da escala LIPT-60, sendo o coeficiente de correlação fraco nas dimensões “carência de apoio social” ( $r=0,142$ ) e “subjugação” ( $r=0,150$ ).

### 3.2 Assédio no trabalho versus *burnout*

No sentido de verificar a correlação entre o assédio no trabalho e o *burnout* laboral efetuou-se o estudo de coeficiente de correlação de *Pearson*. Deste modo, na tabela seguinte, poderão ser observadas a correlações entre as escalas LIPT-60 e MBI (tabela 5).

Tabela 5

*Correlações entre as escalas LIPT-60 e MBI*

	Exaustão	Realização Pessoal	Despersonalização
Bloqueio à comunicação e Difamação	,365**	-,105**	,422**
Ataques Diretos	,157**	-,055*	,280**
Isolamento	,213**	-,096**	,336**
Desprestígio Laboral	,356**	-,101**	,373**
Desprestígio Pessoal	,202**	-,056*	,311**
Manipulação Profissional	,154**	-,027	,252**

Todos os fatores que constituem a escala LIPT-60 se correlacionaram positivamente com a dimensão “exaustão” da escala MBI. Os fatores “ataques diretos”

( $r=0,157$ ) e “manipulação profissional” ( $r=0,154$ ) apresentaram um coeficiente de correlação significativo muito fraco; e os fatores “bloqueio à comunicação e difamação” ( $r=0,365$ ), “isolamento” ( $r=0,213$ ), “desprestígio laboral” ( $r=0,356$ ) e “desprestígio pessoal” ( $r=0,202$ ) um coeficiente de correlação significativo fraco.

Relativamente, à dimensão “realização pessoal” da escala MBI, os fatores “bloqueio à comunicação e difamação” ( $r=-0,105$ ), ataques diretos” ( $r=-0,055$ ), “isolamento” ( $r=-0,096$ ), “desprestígio laboral” ( $r=-0,101$ ) e “desprestígio pessoal” ( $r=-0,056$ ) correlacionam-se negativamente com o *assédio no trabalho*, sendo o coeficiente de correlação muito fraco.

Por último, o fator “despersonalização” que compõem a escala MBI correlaciona-se significativamente com todos os fatores da escala LIPT-60, sendo o coeficiente de correlação positivo e moderado no fator “bloqueio à comunicação e difamação” Nos restantes fatores, nomeadamente no ataques diretos” ( $r=-0,280$ ), “isolamento” ( $r=-0,336$ ), “desprestígio laboral” ( $r=-0,373$ ) e “desprestígio pessoal” ( $r=0,311$ ) e “manipulação profissional” ( $r=0,252$ ), o coeficiente de correlação revelou-se fraco.

#### 4. Discussão

Após a análise de dados verificou-se que mais de metade dos sujeitos que participaram no estudo (54,5%), já tinham ouvido falar sobre a temática do assédio, resultado que se encontra em consonância com o estudo de João e Portelada (2016) realizado nos enfermeiros.

No que concerne à prevalência do assédio nos professores, verificou-se que 75,1% dos professores assinalaram sofrer pelo menos uma conduta de assédio no local de trabalho. No entanto, apenas 22,5% da amostra reconheceu estar a ser vítima de agressão, quando questionada após a aplicação da escala se tinha consciência de sofrer assédio no trabalho. Este resultado, de acordo com os autores João e Portelada (2016) e Hirigoyen (2002) está relacionado com o objetivo do agressor ser o de controlar outro, atacando seus pontos mais fracos, levando a que a vítima perca a confiança em si mesma. Deste modo, as vítimas com autoestima destruída não se reconhecem como tal, culpando-se em alguns casos, pela agressão que estão sofrendo.

Os tipos de agressão mais verificados nos professores são relacionados com o bloqueio à comunicação e difamação, ou seja condutas dissimuladas e que não deixam provas físicas visíveis. Este resultado encontra-se em consonância com o facto de o tipo de agressão menos verificado nos professores ser os ataques diretos.

Os professores que apresentam uma maior vulnerabilidade ao *stress* apresentam um valor médio de assédio no trabalho mais elevado. De destacar que o bloqueio à comunicação e difamação e o desprestígio pessoal e laboral se relacionam com todos os fatores de vulnerabilidade ao *stress*.

O assédio no trabalho encontra-se correlacionado com todos os fatores da escala MBI que avalia o *burnout*. De acordo com Tanhan e Çam (2011), Sá (2008), Pines (2005) e Herranz (2005), existe um paralelismo entre o assédio no trabalho e o *burnout*, caracterizado por diminuição da resistência psicológica e emocional, relacionada com uma carga de sofrimento psicológico.

Quanto maior o índice médio de assédio no trabalho maior a exaustão e despersonalização. Por outro lado, na dimensão realização pessoal, verificou-se que quanto maior o índice médio de assédio no trabalho menor a realização pessoal, os mesmos resultados encontram-se em consonância com os dos autores Sá (2008), Einarsen e Skogstad (1998), no qual foram também verificados valores mais elevados de exaustão emocional e despersonalização em enfermeiros que sofriam um índice mais elevado de assédio no trabalho.

## 5. Conclusão

O assédio no trabalho é uma realidade no contexto laboral dos professores, sendo que em média  $\frac{3}{4}$  dos docentes sofrem pelo menos uma conduta de agressão. No entanto, apenas  $\frac{1}{5}$  dos professores têm consciência de ser vítimas deste fenómeno, estando este resultado relacionado com a destruição da autoestima da vítima, efetuada pelo agressor.

As condutas de agressão mais comuns verificadas no local de trabalho foram o bloqueio à comunicação e difamação, ou seja atos que são efetuados com o intuito de denegrir a imagem da vítima sem deixar provas físicas visíveis. No entanto, tal como refere Hirigoyen (2001), os efeitos na saúde mental poderão ser avassaladores, pois as experiências vivenciadas ficam na memória das vítimas e são revividas através de pensamentos, emoções intensas e repetitivas, o que leva à exaustão e ao desgaste psicológico.

A vulnerabilidade ao *stress* influencia a ocorrência de uma intensidade média mais elevada de assédio, bem como o assédio aumenta o *stress* no local de trabalho. Quando a exposição ao *stress* se transforma num processo crónico, e a pessoa não encontra recursos para fazer frente a este, o mesmo poderá transformar-se em *burnout*.

Os efeitos do *burnout* encontram-se relacionados com a vivência de condutas de assédio nos professores. Deste modo, os professores que sofrem um índice médio de assédio no trabalho apresentam um valor mais elevado de exaustão e despersonalização e um valor mais baixo significativamente de realização pessoal.

Após o desenvolvimento do presente estudo, considera-se importante a intervenção nas instituições escolares no sentido de evitar esses comportamentos, permitindo que os relacionamentos interpessoais sejam uma fonte de satisfação e bem-estar, com base na consideração e respeito mútuos.

### Referências bibliográficas

- Blasé, J., Blasé, J., & Du, F. (2009). Teacher perspectives of school mistreatment: Implications for district level administrators. *Journal of Scholarship and Practice*, 6(1), 8-21. Recuperado de: [http://www.aasa.org/uploadedFiles/Publications/Journals/AASA\\_Journal\\_of\\_Scholarship\\_and\\_Practice/JSP-Spring\\_09vFINAL%209-22-09.pdf](http://www.aasa.org/uploadedFiles/Publications/Journals/AASA_Journal_of_Scholarship_and_Practice/JSP-Spring_09vFINAL%209-22-09.pdf)
- Einarsen, S., Mathiesen, S., & Skogstad, A. (1998). Bullying, burnout and well-being among assistant nurses. *Journal of occupational health and safety*, 14(6).563-568. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/275340145\\_Bullying\\_burnout\\_and\\_well-being\\_among\\_assistant\\_nurses](https://www.researchgate.net/publication/275340145_Bullying_burnout_and_well-being_among_assistant_nurses)
- Herranz, J. (2005). Aspectos clínicos del acoso laboral. In: J. Rivera (Ed). *Las Claves del Mobbing* (pp. 101-120). Madrid: EOS.
- Hirigoyen, M. (2002). *O assédio no trabalho: Como distinguir a verdade*. Lisboa: Pergaminho.
- João, A., & Portelada, A. (2016). Mobbing and Its Impact on Interpersonal Relationships at the Workplace. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-16. doi: 10.1177/0886260516662850
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5, 119-126. Recuperado de: <http://www.mobbingportal.com/LeymannV&V1990%282%29.pdf>
- Pines, A. M., & Keinan, G. (2005). Stress and burnout: The significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39, 625-635. doi: 10.1016/j.paid.2005.02.009

- Sá, L. (2008). *O assédio moral e o burnout na saúde mental dos enfermeiros* (Tese de doutoramento). Recuperado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/7223>
- Sá, L., & Pereira, H. (2007). Contributos para o estudo do assédio moral em enfermagem, análise das propriedades psicométricas do Negative Acts Questionnaire, *Referência*, 4, 64.
- Shaw, S. (2017). *Teachers' perceptions of the manifestation of horizontal workplace bullying in the k-12 setting* (Tese de doutoramento). Recuperado de: <http://d-scholarship.pitt.edu/32831/1/Shaw%20Dissertation%20Final%20ETD%207.21.17.pdf>
- Tanhan, F., & Çam, Z. (2011). The relation between mobbing behaviors teachers in elementary schools are exposed to and their burnout levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 2704–2709. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.04.174
- Vos, J. (2013). *Teachers' experiences of workplace bullying and its effects on health: developing a multi-level intervention program* (Tese de doutoramento). Recuperado de: [http://dspace.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/8674/De\\_Vos\\_J.pdf?sequence=1](http://dspace.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/8674/De_Vos_J.pdf?sequence=1)
- Vos, J., & Kristen, J. (2015). The nature of workplace bullying experienced by teachers and the biopsychosocial health effects. *South African Journal of Education*, 35 (3), 1-9 doi: 10.15700/saje.v35n3a1138
- Wet, C., & Jacobs, L. (2014). The Perpetrators of Workplace Bullying in Schools: A South African Study. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(16), 567-577. doi: 10.5901/mjss.2014.v5n16p567.

### **Financiamento**

Este projeto foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) através de uma bolsa de doutoramento (SFRH/BD/103804/2014) concedida a António Portelada.

## **5.9. ESTUDO 8**

**HARASSMENT AT WORK AND ITS CONSEQUENCES ON TEACHERS**

**FROM PRE-SCHOOL TO HIGHER EDUCATION**

**Abstract:**

Harassment at work is characterized by the repetition of conduct of aggression by one or more persons in a situation of power towards the victim. Its occurrence is based on the presence of three fundamental characteristics, namely, repetition, intentionality and power imbalance. This phenomenon is still poorly studied in education professionals, taking into account the different levels of education. However, its study is considered pertinent, in order to identify the harmful effects on the worker at the psychological, psychosomatic and behavioral level, which affect professional performance.

In this sense, the present research study aims to evaluate and characterize this phenomenon in the Portuguese teacher population and its consequences.

The study was applied through a digital questionnaire consisting of a sociodemographic component and two scales, the LIPT-60 scale and the EMMBEP scale.

The questionnaire was published electronically and made available to all teachers who worked in schools in Portugal. The final sample obtained consists of 2003 teachers.

In the results obtained, it was observed that 22.5% of the sample recognized being a victim of harassment at work. The most verified behaviors of aggression are characterized as blocks to communication, defamation and work disregard. The most common type of harassment was vertical descent. In what the causes of the harassment are concerned, those most identified by the victims were: Not giving in to blackmail or servility, envy or jealousy, and self-management. Harassment at work adversely affects the psychological well-being of the victims More than half

of the victims reported having health problems, and a quarter of them needed a medical certificate.

Finally, we highlight the implications of this study to prevent and/or minimize harassment at work amongst Portuguese teachers.

**Keywords:** harassment, psychological well-being, health, teachers

## **INTRODUCTION**

Our society has been transformed in recent decades into a society where personal and labor competitiveness prevail, where precarious employment and unemployment are increasingly becoming present day by day. This event has been plaguing a large number of countries where the respect and dignity for the other is increasingly forgotten. This climate of insecurity has caused people to enter an endless cycle of looking for a more stable and favorable position, even if that means destroying their co-workers. This need in turn gives rise to a work environment where mistrust, conflict and violence prevail (João, 2015).

The work context marked by imbalance in interpersonal relationships has led to an increase in harassment situations, which leads to serious consequences for workers, their families and the institution (Daniel, 2009; Celik & Peker, 2010; Barros, 2013; Karsavuran & Kaya, 2015; Erturk, 2015).

The phenomenon of harassment has several nomenclatures, depending on the researcher and the country in which it is studied, as well as its predominant cultural values (Daniel, 2009; Gulcan, 2015; João & Portelada, 2016)

Nomenclatures such as mobbing, bullying at work, workplace harassment, and bullying are the most scientifically encountered. Just as there are many concepts to identify the same phenomenon, there are many definitions that include frequency, continuity, power differences and intentionality as main aspects (Einarsen, Hoel, Zapf & Cooper, 2011; Gulcan, 2015; Guimarães, Cançado & Lima, 2016; Berry, Gillespie, Fisher & Gormley, 2016).

In this sense, harassment in the workplace is characterized by the repetition, over a long period of time, of hostile behaviors and unethical conduct developed by a worker who is in a situation of power towards the victim, related to his hierarchical position with the peer support network (sociability), or seniority in the institution (Leymann, 1996; Einarsen, 2005; Astrauskaite, Kern, & Notelaers, 2014; João & Portelada, 2016).

Harassment at work and its characterization have been a subject of interest to many researchers (João & Portelada, 2016; Piotrowski & King, 2016; Droppa, Birknerová, Frankovsky & Križo, 2018; Peker, Inandi & Giliç, 2018).

However, in Portugal, it is still an understudied phenomena among the teachers profession. In a study by João (2011) conducted with higher education professors, 17.3% of the subjects assumed themselves to be victims of workplace harassment. At an international level, the issue of bullying is more addressed and debated, taking into account the country and its culture (Einarsen, 2005; Einarsen et al., 2011).

The most risky institutions are those where there is no relationship between the worker and the superior, where there are no predefined tasks and where the error of one can be attributed to another more exposed. The most favorable sectors for

this phenomenon are education, health and economy (Caran, Secco, Barbosa & Robazzi, 2010; João, 2011; de Wet, 2014). Teachers are mainly exposed to communication blockage behaviors, unjust criticism and progress blockage. (Celik & Peker, 2010; Erturk, 2013). The most common behaviors are those that are difficult to prove and which are generally not exposed to formal sanctions, conducts such as interruption of communication, excessive vigilance, ignorance of suggestions and ideas and an unfair devaluation of their work (Russo & Popovic, 2016).

The descending vertical harassment, that is, the one that comes from the hierarchical superior over the worker is the most verified in the teachers, followed by the horizontal made by colleagues in the same work position (Justicia, Benítez Munoz & Fernandez de Haro, 2006; Zabrodska & Kveton, 2013; Ozturk, Sokmen, Yilmaz & Cilingir, 2008).

The main factors leading to harassment in teachers are related to the power struggle, envy, unstable personality of the offender and the professional competence of the victim (Zapf, 1999; Ozturk et al., 2008; Taylor, 2012).

The occurrence of bullying in the workplace implies harmful consequences for victims, whether psychopathic, psychosomatic or behavioral (Freire, 2008). Concerning psychopathic disorders, they may be presented as concentration deficits, fear and anxiety, irritability, depression, low self-esteem, stress and suicidal ideas (Leyman, 1990; Kormaz, 2010; Droppa et al., 2018; Campos, Serafim, Custodio, Silva & Cruz, 2012; Peker et al., 2018). Psychosomatic disorders can manifest physically through tachycardia, hyperventilation, headache, epigastric pain, dermatitis, insomnia, low back pain, labyrinthitis, torticollis,

alopecia, musculoskeletal pain and hypertension (Leyman, 1990; Caran et al., 2010; Kormaz, 2010; Droppa et al., 2018; Campos et al., 2012; Peker et al., 2018). Regarding behavioral disorders, aggressive reactions, eating disorders (bulimia), increased alcohol, tobacco and drug use, sexual dysfunction, social isolation and crying may occur (Campos et al., 2012).

However, the consequences of harassment at work do not only affect victims, as stress, dissatisfaction and demotivation can also affect colleagues who are witnesses of these aggressive behaviors, leading to more conflicts at work, which often are transported to the family context (Russo & Popovic, 2016).

The victim facing a harmful work environment first begins by seeking support/help. Subsequently, if he/she cannot find the support they need to cope with harassment, they will start moving away from the workplace resorting to sick leave; up to the point of finally leaving the workplace on their own or forcibly (Piñuel, 2003; Celik & Peker, 2010).

Teachers and their students need a positive environment that contributes to a good work development and well-being in order to promote good performance. Given that workplace harassment has devastating effects on physical and mental health as well as work organization, it is important to assess this issue in order to gain a better understanding/characterization of the phenomenon and to establish future strategies intervention in the prevention and intervention against it. Thus, the present research study aims to:

- Characterize the prevalence of bullying in the work context of teachers;
- Analyze the main characteristics of the aggressor, taking into consideration the assessment or perception of teachers who are victims of harassment;

- Identify the main causes of harassment of the referred victims;
- Describe the main effects of bullying perceived by the victims;
- Analyze the relationships between the teachers' socio-demographic and professional characteristics and their perception of bullying;
- Examine the relationship between workplace harassment and psychological well-being.

## **MATERIAL AND METHODS**

The study was quantitative, correlational and cross-sectional. The used method for the collection of data was the questionnaire.

### **Population and sample**

The target population in this study were teachers working in Portugal, from pre-school to higher education. Indeed, according to the Portuguese Directorate-General for Statistics on Education and Science (DGEEC) at the time of the study there were a total of 175 493 teachers at those levels.

2025 questionnaires were collected from which 22 were excluded for not being adequately completed. The final sample obtained represents 1.14% of the Portuguese teachers, consisting of 2003 teachers who completed the questionnaire in digital format.

### **Collection of data**

#### Socio-Demographic Data

The first part of the questionnaire consisted of issues related to personal information (gender, age, marital status), socio-economic information (education level) and professional information (workplace, employment contract type and distance from the workplace).

#### Leymann Inventory of Psychological Terrorization (LIPT-60)

In the present study we used the Leymann Inventory of Psychological Terrorization (LIPT-60) scale of Rivera and Abuín (2003), adapted and validated by João (2012) in a sample of nurses in Portugal.

The LIPT-60 scale consists of 60 items that identify workplace bullying behaviors consisting of 5 response options ranging from 0 to 4, and from "absolutely nothing" to "extremely". Thus, this is a lickert scale.

The instrument was validated, as it applied to a different population from the study by João (2012). The legitimacy of the application of the factorial analysis was assessed by the Kaiser-Meyer-Olkin of Sample Adequacy (KMO) suitability measure. The value obtained was considered excellent- 0,974. As far as the Bartlett test is concerned, it presents a value of  $\chi^2 (231)= 97922.808$  with statistical significance ( $p<0.001$ ).

Six factors were obtained through forced factor analysis, taking into account the number of factors of the original scale author, Rivera and Abuín (2003). This factor explains 62.08% of the total variance. Taking into account the theoretical framework and the authors Rivera and Abuín (2003), the dimensions obtained from the LIPT-60 were called: "communication blockade and defamation", "direct attacks", "isolation", "work disrepute", and "professional manipulation".

The LIPT-60 has 3 harassment assessment indices, namely:

The NPHS (Total Number of Psychological Harassment Strategies) consists of simply counting all non-zero answers (absolutely nothing). It indicates the frequency of the harassment strategies experienced and reports on the extent of the bullying suffered. In fact, this measure is conceptually the same as that used on the LIPT-60 dichotomous response scale, ie, it refers to the average harassment behaviors experienced by the subjects.

The GIPH (Global Index of Psychological Harassment) is obtained by summing the values indicated in each item of the LIPT-60 scale and dividing this sum by the total number of the questionnaire items, ie 60. It combines the number of perceived harassment strategies and their perceived intensity, indicating the degree of the overall harassment that affects the subject.

The Average Psychological Harassment Index (APHI) is obtained by dividing the sum of the values reported in each item of the LIPT-60 scale by the total number of positive responses given by NSPH. This index is a measure of the degree of perceived harassment intensity, that is, an intensity index of perceived harassment strategies.

Regarding the internal consistency value for all items - it was 0.976, considered excellent. As for the scale dimensions, Cronbach's alpha values ranged from 0.767 to 0.973, values considered valid.

#### Psychological Well-being Manifestation Measurement Scale (WBMMS)

The second scale used was the psychological Well-being Manifestation Measurement Scale (WBMMS) used by Massé, Poulin, Dassa, Lambert, Bélair and

Battaglini (1998) adapted and validated by Monteiro, Tavares and Pereira (2012) in a sample of students. of higher education.

The WBMMS rating scale is composed of 25 items divided into 6 subscales/ dimensions, which assess self-esteem (4 items), balance (4 items), social involvement (4 items), sociability, (4 items), control of self and events (4 items) and lastly, happiness (5 items).

It is a likert scale with 5 response options, ranging from 1 (Never) to 5 (Almost Always). The assessment of psychological well-being is performed by summing the scores of all items, ie, the higher the total, the higher the perceived psychological well-being (Monteiro et al., 2012).

The WBMMS scale had to be validated due to the fact it had been applied to a different sample than the original study by Monteiro et al. (2012). The legitimacy of the application of the factorial analysis was assessed by the Kaiser-Meyer-Olkin of Sample Adequacy (KMO) suitability measure. The value obtained was considered excellent- 0,957. As far as the Bartlett test is concerned, it presents a value of  $\chi^2 (231) = 33025.558$  with statistical significance ( $p < 0.001$ ).

Five factors were obtained through exploratory factor analysis, taking into account the number of factors of the original author of the scale Monteiro et al. (2012). This factor explains 67.72% of the total variance.

Regarding the dimensions obtained from WBMMS and considering the authors Monteiro et al. (2012), they were called: "Balance and happiness", "Self-esteem", "Control of self and events", "Sociability", and "Social involvement".

### Awareness of being a victim of harassment

In addition to the LIPT-60 scale, which assesses harassment behavior at work, a dichotomous question was raised as to whether teachers suffering harassment at work are aware of being/ or not victims of this phenomenon.

### **Procedures**

This study started with a previous phase in which we conducted a pilot study to test the functionality of the data collection tool (consisting of the questionnaires), which addressed 6 teachers of each level (3 male teachers and 3 female teachers) of each level of education) and which focused on completeness as well as on its comprehensibility, objectivity and clarity.

After the pilot study, and based on its results, an instrument was prepared for use in a digital version composed of three parts. For this we proceeded according to the checklist criteria (CHERRIES) of Eysenbach (2004). The introductory text included information that the data collected were for the purpose of conducting a research study and that it did not harm or impair the physical and psychological integrity of its participants. In the first part were included questions that aim to obtain the sociodemographic and professional characterization of the teachers participating in the study. In the second part, the LIPT-60 scale (Leymann Inventory of Psychological Terrorization) was placed, which allows the evaluation of bullying at work, and questions that characterize the characterization of the aggressor, the evaluation of causes and health consequences in teachers. In the third and last part, the WBMMS scale (Psychological Wellbeing Manifestation Measurement Scale)

was included, which allows the evaluation of the psychological wellbeing manifestation.

The questionnaire was written in digital format in the google docs program.

Subsequently, the authors were asked to authorize the use of the LIPT-60 and WBMMS scale. After obtaining an affirmative answer to use the same scales, they were asked to make an assessment by the national data protection commission and the ethics committee of the Portuguese Ministry of Health, and it obtained authorization to be applied, with the registration number 0512600001.

Subsequently, the request for disclosure of the electronic questionnaire was made to the principals of the various Portuguese school institutes by the teachers of their institutions. It should be noted that the ethical principles were followed and the confidentiality and anonymity of the participants were safeguarded.

Statistical data were processed and analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 21 program.

## **RESULTS AND DISCUSSION**

### **Sample Characterization**

The sample of this study represents 1.14% of Portuguese teachers, comprising 2003 teachers who work at different levels of education (pre-school to higher education).

Regarding the level of education they worked on, 7.9% were teachers of pre-school education, 46.4% of elementary education, 28.2% of secondary education and 17.4% of higher education.

Most of the sample worked in public institutions (88.3%), were female (76.9%) and belonged to the marital status of married/ union de facto (66.4%).

The average age of teachers was 47.73 years (SD=8.20).

Regarding the academic degree it was found that more than half of the sample had only a bachelor's degree (55.5%), only 22.8% of teachers reported having a master's degree and 13.1% had a doctorate.

Most teachers had a stable employment relationship, with 69.8% having a permanent contract and 9.9% having their names in the pedagogical board.

Regarding the distance from the workplace, 80.9% of the sample lived less than 30 km away.

### **Prevalence and Frequency of bullying**

In the present study, 42.0% of teachers reported having witnessed harassment behaviors in colleagues in the workplace. A similar result was obtained by João (2011) and López Cabarcos and Vázquez Rodríguez (2006), in which 46.2% and 46%, respectively, of the teachers interviewed said they had witnessed aggression in the workplace. This type of question was also used by other researchers, namely Zabrodska and Kveton (2013) who obtained a result of 28.8%, and Russo and Popovic (2016) who obtained a result of 31.7%.

Most of the sample reported experiencing at least one workplace harassment conduct (71.5%), but only 22.5% of teachers acknowledged being victims. A similar result was found in the study by João (2011) with 17.3% in Portuguese higher education teachers. The authors Russo and Popovic (2016) obtained in their study 22.4% of victims who recognized being harassed at work, Ozturk et al. (2008)

obtained 21% recognition, and Justicia et al. (2006) also obtained a similar result with 22.3%. On the other hand, at international level there are higher values of victimization with 35% in the study by Piotrowski and King (2016), 40.7% in the study by Caran et al. (2010), 50% in the study by Cemaloğlu (2007) and a higher result with 70.9% study by Kaya, Ahi, and Tabak (2012).

The most frequent behaviors of aggression were: "criticism to your work" (47.6%), "interrupt you when you speak" (43.6%) and "your superiors don't let you express or say what you have to say" (41.6%). The most verified behaviors are inserted in the dimensions of communication blockage and defamation, and disregard for work. These same dimensions were the ones most pointed out by Celik and Peker (2010) who refer to "interruptions", "criticisms" and "professional devaluation" as the conduct that teachers are most exposed to. Others like Justicia et al. (2006), Erturk (2013), Ozturk et al. (2008) and Russo and Popovic (2016) also present similar results.

The duration and repetition of aggression conduct is important in assessing the effects of harassment. Most teachers who claimed to be aware of being a victim of harassment have suffered it for "more than 5 years" (30.5%). Regarding the frequency of harassment behaviors, 10.5% reported always suffering aggression behaviors and 13.9% of teachers, several times a week. In the study by Zabrodska and Kveton (2013), the most frequent duration was "1 to 5 years" with 28.9% of respondents, in another study by Ozturk et al. (2008) it was reported the duration of "over 3 years" as the most representative with 67%. These data are in line with the present study which states that most victims suffer harassment at work for an extended period.

With regard to the global indices that make up the LIPT-60 scale and taking into account the 2003 subjects (who indicated on the LIPT-60 scale to suffer at least one mobbing conduct), it was found that:

- NPHS ranges from 1 to 60 conduits, with a mean value of 8.7 and a standard deviation of 11.40. This means that teachers who suffer from mobbing report that on average they suffer 9 behaviors of aggression in the workplace.

- APhi ranges from 0 to 3.95, with a mean value of 0.25 and a standard deviation of 0.43. The overall intensity of bullying is 0.25.

- APhi ranges from 1 to 4, with a mean of 1.40 and a standard deviation of 0.56.

### **Sharing the bullying experience**

Most teachers who participated in the study and assumed themselves as victims reported having shared/ reported the harassing behaviors (83.0%). When asked with whom they had shared it, the vast majority responded that they shared what they were living mainly with co-workers (61.6%), friends (53.0%) and family members (53.0%). Sharing with friends and family was the most found result in the studies by Ozturk et al. (2008) with 91%, and López Cabarcos and Vázquez Rodríguez (2006) with 37.2%.

Regarding the perception of support given to the experience of bullying, 65.9% of teachers report having had support, which came mainly from several colleagues (57.6%) and one colleague (40.7%).

### **Characteristics of the aggressor**

The teachers who participated in the study, reported as the main aggressor the direction/administration body (48.6%), being predominant the descending vertical harassment in the present study. This type of harassment was also the most found in the study by Zabrodska and Kveton (2013) in which 73.3% of victims reported their superiors as the aggressors. In Ozturk et al. (2008) it was found the same type of harassment as the most representative with 70% and this result is also repeated in the studies by Justicia et al. (2006) and Celep & Eminoglu (2012).

Regarding gender, it was found that the aggressors were mostly female and male (47.4%) and were 40 to 50 years old (57.8%).

### **Perception of health effects on the victim**

Regarding the consequences of harassment on health, it was found that 83.1% of teachers who were aware of being victims of harassment reported having had health problems. The health consequences mentioned were mainly psychopathic: anxiety (71.7%), insomnia (67.2%), feelings of frustration, failure, and helplessness (58.7%), feeling of insecurity (56, 0%) and irritability (55.5%). Note that in the face of harassment behavior, some teachers thought of suicide (9.1%). These types of health problems were also pointed out in the studies of López Cabarcos and Vázquez Rodríguez (2006), McKay, Arnold, Fratzi, and Thomas (2008), and Droppa et al.(2018). (2018).

Regarding the need to go to a doctor to issue a certificate of sick-leave, about a quarter of the teachers who assumed themselves as victims felt the need to

do so (23.5%). The frequency of the sick-leave certification request request was predominantly once (59.4%) and twice (18.9%).

### **Causes of the workplace harassment**

The main causes reported by victims of workplace harassment/bullying were: Not giving in or being influenced by blackmail or servility (59.5%), envy or jealousy (51.9%) and authoritarian management (42.4 %). These results are similar to Taylor's (2012) Finnish study, where "envy" and "competition" are cited as the main causes for workplace harassment, as in the study by Zapf (1999). Envy is also identified in the study by Ozturk et al. (2008) as the leading cause of harassment. In the research developed by Justicia et al. (2006) the most mentioned causes were "power struggles", ie, competition, "envy" and "arrogance of the aggressor".

### **Age versus workplace harassment**

It was concluded that the higher the age, the higher the average value of all factors on the LIPT-60 scale (Table 1).

Table 1 - Pearson's correlation coefficient between age and LIPT-60 factors

	Age
Communication blockage and defamation	, 112 **
Direct Attacks	, 125 **
Isolation	, 130 **
Disregard for one's work	, 109 **
Personal discredit	, 168 **
Professional manipulation	, 143 **

The communication blockage and defamation (  $r=0.122$ ), the direct attacks (  $r=0.125$ ), isolation (  $r=0.130$ ), workplace disrepute (  $r=0.109$ ), personal disrepute (  $r = 0.168$ ) and professional manipulation (  $r=0.143$ ) correlate significantly with the age variable, with positive and very weak correlation coefficients. This result was also obtained by Celep & Eminoglu (2012) in which teachers aged 33 to 42 are the most exposed to harassment, compared to teachers from 23 to 32 years old.

### **Gender versus workplace harassment**

After applying the T-student test it was found that none of the factors on the LIPT-60 scale correlates with gender (Table 2).

Table 2 - Significance of LIPT-60 factor differences according to the gender variable

	Male		Female		Sig.
	A	SD	A	SD	
Communication blockage and	,48	,72	,42	,67	,711
Direct Attacks	,06	,29	,04	,18	,065
Isolation	,15	,46	,12	,39	,128
Disregard for one's work	,24	,48	,22	,46	,285
Personal discredit	,13	,43	,10	,32	,088
Professional manipulation	,11	,43	,07	,30	,064

This result was also found in the studies by Celik and Peker (2010) and Cemaloğlu (2007).

### **Grade level being taught versus workplace harassment**

When applying the Manova multivariate test, it was found that the mean value of the factors that make up the LIPT-60 scale show statistically significant

differences, considering the grade level taught by the teachers, with Wilks's Lambda = 0.979  $F(18, 5640.369) = 2.361, p = 0.001$ .

Table 3 - Significance of differences in LIPT-60 factors according to the grade level.

	Preschool		Elementary education		Secondary		Academic/Higher		Sig.
	A	SD	A	SD	A	SD	A	SD	
	I factor	,35	,54	,40	,64	,43	,70	,54	
II Factor	,02	,10	,05	,23	,05	,23	,04	,16	,565
III Factor	,06	,24	,11	,36	,14	,45	,19	,49	
IV factor	,13	,33	,20	,45	,25	,52	,26	,46	,004*
V factor	,05	,18	,10	,34	,11	,38	,11	,39	,278
VI factor	,05	,19	,08	,34	,07	,33	,11	,36	,227

In the first factor, communication blockage and defamation ( $p=0.006$ ), it was found that higher education teachers had a higher average value, compared to pre-school and elementary school teachers (0.54 vs 0.35 and 0.40).

In the isolation factor ( $p=0.004$ ), teachers who teach in higher education have a significantly higher average value of this factor of the LIPT-60 scale, compared to preschool teachers (0.19 vs 0.06).

Regarding the deprecation for one's work factor ( $p=0.007$ ), secondary and higher education teachers have a higher average value compared to pre-school teachers (0.25 and 0.26 vs 0.13).

Regarding the grade level, ie workplace, it was observed that teachers who work in higher education are more exposed to harassment at work. A similar result was found in the study by Zabrodska and Kveton (2013) that assessed the workplace most exposed to harassment, and found that 38.8% of respondents reported higher education.

### **Bullying versus Psychological Well-Being**

All factors on the LIPT-60 scale correlate with all factors on the WBMMS scale, which means that the higher the average value of harassment at work, the lower the average value of well-being (Table 4).

Table 4 - Pearson correlation coefficient between the LIPT-60 and WBMMS factors

	Balance and happiness	Self esteem	Control of self and events	Sociability	Social involvement
Communication blockage and defamation	-, 229 **	-,036	-, 148 **	-, 288 **	-,205**
Direct Attacks	-,119**	-, 080 **	-,119**	-, 168 **	-,117**
Isolation	-, 160 **	-, 059 **	-, 143 **	-,216**	-, 160 **
Disregard for one's work	-, 235 **	-, 060 **	-, 125 **	-,256**	-,176**
Personal discredit	-, 158 **	-,027	-,084**	-,176**	-, 129 **
Professional manipulation	-, 099 **	-,037	-, 098 **	-, 139 **	-, 093 **

The communication blockage and defamation factor of the LIPT-60 scale is significantly correlated with the WBMMS factors and the correlation coefficient is negative and very weak in the control of self and events factor ( $r = -0.148$ ) and

negative and weak in the balance and happiness ( $r = -0.229$ ), sociability ( $r = -0.288$ ) and social involvement ( $r = -0.205$ ) factors.

The factor direct attacks correlates with the factors of the WBMMS scale, being the correlation coefficient negative and very weak in all.

The isolation factor correlates with the WBMMS factors with a negative and very weak correlation coefficient in all dimensions except that of sociability ( $r = -0.216$ ) with which it has a weak and also negative coefficient.

Regarding the factor of lack of employment, the correlation coefficient with the WBMMS scale is negative and very weak in the factors self-esteem ( $r = -0.060$ ), control of self and events ( $r = -0.125$ ) and social involvement ( $r = -0.176$ ). and weak in the factors balance and happiness ( $r = -0.235$ ) and sociability ( $r = -0.256$ ).

In the personal self-esteem factor, there was a statistically significant correlation in the dimensions balance and happiness ( $r = -0.158$ ), control of self and events ( $r = -0.084$ ), sociability ( $r = -0.176$ ) and social involvement ( $r = -0.129$ ), the correlation coefficient being negative and very weak.

Lastly, in the professional manipulation factor, a statistically significant correlation was found in the balance and happiness ( $r = -0.099$ ), control of self and events ( $r = -0.098$ ), sociability ( $r = -0.139$ ) and involvement dimensions. ( $r = -0.093$ ), with a negative and very weak correlation coefficient.

In short, the greater the harassment at work the weaker is the well-being of the individual. In line with this result, de Wet (2014) concluded that increased harassment behavior at work negatively affects personal well-being. This conclusion is also found in the study by Raya Trenas, Herruzo Cabrera, & Pino Osuna (2009).

## CONCLUSION

At a national level, a shortage of studies on harassment at work was identified in the field of education (João, 2011). In this mode the existence of new studies is considered pertinent not only in a quantitative but also in a qualitative context, allied with studies covering the assessment of the coping mechanisms used by victims who face harassment at work.

In the present study, the workplace harassment was evaluated and characterized in teachers. Most of the sample reported that they had experienced at least one conduct of harassment in the workplace, but only 22.5% acknowledged being a victim. Almost half of the sample reported to having witnessed harassing behavior in their workplace. On average, a teacher experiences 9 harassment behaviors in his/her workplace, and the most verified behaviors fall within the dimensions of communication blockage and defamation, and disregard for one's work.

Harassment at work adversely affects the well-being of teachers, the higher the rates of harassment, the lesser is the balance and happiness, self-esteem, control of self and events, sociability and social involvement.

The most frequent harassment is the downward vertical in which the direction/administrative body elements are identified as the main aggressors.

The vast majority of teachers who reported being aware of being victims of harassment reported having health problems related to the experience of workplace harassment. The most commonly identified health problems were anxiety, insomnia, frustration and impotence, insecurity and irritability, ie psychopathic

disorders. About nearly a quarter of the subjects who reported suffering from health problems requested a medical sick-leave.

It was observed that the variable age was correlated with the presence of harassment at work, that is, the older the person, the greater the harassment at work. Regarding gender, no significant correlations were found with the harassment at work.

Regarding the grade level, significant correlations were observed in the dimension of communication blockage and defamation, in the dimension of isolation, and in the dimension of disregard for one's work - the teachers who taught in a higher education level had a higher frequency of workplace harassment behaviors in comparison to inferior grade levels. That is, higher education teachers are more likely to experience harassment behaviors such as: criticism at work, interruptions when speaking, devaluation of self opinion and of the work carried out.

The study of harassment in the workplace has proved to be of the utmost importance in assessing prevalence, causes and consequences. Through these data future strategies can be established to prevent this phenomenon.

It is noteworthy, as Duffy and Sperry (2012) point out, that the prevention of harassment at work should start in the initial training of teachers, through the transmission of information about the characteristics of this phenomenon and possible action strategies.

Prevention must then extend to workplaces, ie all educational institutions and all their professionals. In this case, direction/administration has a fundamental role in detecting and acting on possible situations of harassment at work (Peker et

al., 2018; Druzhilov, 2012), which implies that there is adequate training for the administration body (Droppa et al., 2018).

Outside the workplace we can also find other ways to prevent harassment, as pointed out in our study, as sharing our experience with colleagues, friends and family. This sharing and support is pointed by several researchers as a fundamental way to deal with this phenomenon (Fahie & Devine, 2014; Guimarães et al., 2016).

In short, it is essential that all organizations act in a manner that avoids harmful behavior by allowing relationships established between professionals to be a source of well-being based on respect and cooperation.

## **FUNDINGS**

This project was funded by the Foundation for Science and Technology (FCT) through a PHD scholarship (SFRH/BD/103804/2014) granted to António Portelada and also received funds from Foundation for Science and Technology, I.P. (FCT), under the project UID/CED/04312/2019.

## **REFERENCES**

- Astrauskaite, M. G., Kern, R. M., & Notelaers, G. (2014). An individual psychology approach to underlying factors of workplace bullying. *Journal of Individual Psychology, 70*, 220-244. doi:10.1353/jip.2014.0020
- Barros, R. (2013). *Assédio Moral no Local de Trabalho*. (Master thesis). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

- Berry, P. A., Gillespie, G. L., Fisher, B. S., & Gormley, D. K. (2016). Recognizing, Confronting, and Eliminating Workplace Bullying. *Workplace Health & Safety*, 64(7), 337–341. doi: 10.1177/2165079916634711
- Campos, I., Serafim, A., Custodio, K., Silva, L., & Cruz, R. (2012). Moral harassment of public schools teachers. *Work*, 41, 2001-2007. doi:10.3233/WOR-2012-0422-2001.
- Caran, V., Secco, I., Barbosa, D., & Robazzi, M. (2010). Assédio moral entre docentes de instituição pública de ensino superior do Brasil. *Acta Paulista de Enfermagem*, 23(6), 737-744. doi: 10.1590/S0103-21002010000600004
- Celep, C. & Eminoglu, E.. (2012). Primary School Teacher's Experience with Mobbing and Teacher's Self-Efficacy Perceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 46. 4761-4774. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.332.
- Celik, S., & Peker, S. (2010). Mobbing perceptions of high school teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1617-1623. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.375
- Cemaloğlu, Necati. (2007). The exposure of primary school teachers to bullying: An analysis of various variables. *Social Behavior and Personality*, 35(6). 789-802. doi: 10.2224/sbp.2007.35.6.789.
- Daniel, T. A. (2009). *Stop Bullying at Work: Strategies and Tools for HR & Legal Professionals*. Virginia: Society of Human Resource Management.
- de Wet, Corene. (2014). Educators' understanding of workplace bullying. *South African Journal of Education*, 34(1), 1-16. doi: 10.15700/201412120954
- Droppa, M., Birknerová, Z., Frankovsky, M., & Križo, P. (2018). Assessment of bossing in secondary school environment in the Slovak Republic, depending

- on the length of practice of the respondents. *TEM Journal*, 7, 355-365. doi: 10.18421/TEM72-17
- Druzhilov, S. (2012). The Problem of Mobbing in a College Department. *Russian Education & Society*. 54. 69-77. doi:10.2753/RES1060-9393540407.
- Duffy, M., & Sperry, L. (2012). *Mobbing: Causes, Consequences, and Solutions*. doi:10.1093/acprof:oso/9780195380019.001.0001.
- Einarsen, S. (2005). The nature, causes and consequences of bullying at work: The Norwegian experience. *Pistes*, 7, 1-14. doi: 10.4000/pistes.3156
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2011). The concept of bullying and harassment at work: The European tradition. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice* (pp. 3-40). Boca Raton, FL: CRC Press.
- Ertürk, A. (2013). Mobbing Behaviour: Victims and the Affected. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 169-173.
- Erturk, A. (2015). Organizational Citizenship and Mobbing Behavior of Secondary School Teachers. *The Anthropologist*, 22(1), 113-124. doi: 10.1080/09720073.2015.11891862
- Eysenbach, G. (2004). Improving the Quality of Web Surveys: the Checklist for Reporting Results of Internet E-Surveys (CHERRIES). *Journal of Medical Internet Research*, 6(3):e34. doi: 10.2196/jmir.6.3.e34
- Fahie, D., & Devine, D. (2014). The Impact of Workplace Bullying on Primary School Teachers and Principals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(2), 235–252. doi: 10.1080/00313831.2012.725099

- Freire, A. (2008). Assédio moral: a violência no ambiente de trabalho e suas consequências para a saúde mental do trabalhador. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, 6(2), 367-380. doi: 10.1590/S1981-77462008000200009
- Guimarães, C. A., Cançado, V., & Lima, R. (2016). Workplace moral harassment and its consequences: A case study in a federal higher education institution. *Revista de Administração*, 51, 151-164. doi:10.5700/rausp1231.
- Gulcan, M. G. (2015). Teacher's Perceptions Regarding Mobbing at Schools. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1202-1209. doi: 10.5897/ERR2015.2187
- Gulsen, C., & Kilic, M. (2014). Perception of Pre-schol Teachers to Mobbing in Terms of Psycho-Violence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 446-461. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.727
- João, A. L. (2011). Mobbing: Nos Professores de Enfermagem. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 305-312.
- João, A. L. (2012). Estudo de validação da escala lipt-60 nos enfermeiros portugueses. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 335-343.
- João, A. L. (2015). Estudo de Validação da Escala de Avaliação de Condutas de Mobbing (EACM). *Revista Investigação em Enfermagem*, 10(2), 46-52.
- João, A.L., & Portelada, A. (2016). *Mobbing and Impact of Interpersonal Relationship at Workplace. Journal of Interpersonal Violence*, 34(13), 2797–2812. doi: 10.1177/0886260516662850.

- Justicia, F. & Fernández de Haro, E. & Benítez Muñoz, J. L. (2006). Caracterización del acoso psicológico en el contexto universitario. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22, 293-308.
- Karsavuran, S., & Kaya, S. (2017). The relationship between burnout and mobbing among hospital managers. *Nursing Ethics*, 24(3), 337–348. doi: 10.1177/0969733015602054
- Kaya, G., Ahi, B. & Tabak, H. (2012). Primary Education Teacher's Problem: Mobbing (Kastamonu Province Sample). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 46. 838-842. doi:10.1016/j.sbspro.2012.05.209.
- Korkmaz, M., & Cemaloğlu, N. (2010). Relationship Between Organizational Learning and Workplace Bullying in Learning Organizations. *Educational Research Quarterly*, 33, 3-38.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and victims*, 5(2), 119-126. doi: 10.1891/0886-6708.5.2.119
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 5, 165-184. doi: 10.1080/13594329608414853
- López Cabarcos, M. A., Vázquez Rodríguez, P. (2006). Psychological Harassment in the Spanish Public University System. *Academy of Health Care Management Journal*, 2, 21-39.
- McKay, R., Arnold, D., Fratzl, J., & Thomas, R. (2008). Workplace Bullying In Academia: A Canadian Study. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 20, 77-100. doi:10.1007/s10672-008-9073-3.

- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998).  
Élaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique:  
L'É.M.M.B.E.P. *Revue Canadienne de Santé Publique*, 89(5), 352-357. doi:  
10.1007/bf03404490
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A.. (2012). Adaptação portuguesa da escala de  
medida de manifestação de bem-estar psicológico com estudantes  
universitários- EMMBEP. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(1), 66-77.
- Ozturk, H., Sokmen, S., Yilmaz, F. & Cilingir, D. (2008). Measuring mobbing  
experiences of academic nurses: development of a mobbing scale. *Journal  
of the American Academy of Nurse Practitioners*, 20(9), 435-442. doi:  
10.1111/j.1745-7599.2008.00347.x.
- Peker, S., Inandi, Y., & Giliç, F. (2018). The Relationship Between Leadership  
Styles (Autocratic and Democratic) of School Administrators and the  
Mobbing Teachers Suffer. *European Journal of Contemporary Education*,  
7, 150-164. doi: 10.13187/ejced.2018.1.150.
- Piotrowski, c., & King, c. (2016). The enigma of adult bullying in higher education:  
a research-based conceptual framework. *Education*, 136(3), 299-306.
- Raya Trenas, A. F., Herruzo Cabrera, J., & Pino Osuna, M. J. (2009). Predictores  
del acoso psicológico en el ámbito educativo. *Innovar*, 19 (1), 65-71.
- Rivera, J., & Abuín, M. (2003). Cuestionario de estrategias de acoso en el trabajo:  
El LIPT-60 (Leymann Inventory of Psychological Terrorization) en versión  
española. *Psiquis*, 24, 59-69.
- Roque, D. (2014). *Assédio Moral e Stresse no Trabalho*. (Master thesis). Instituto  
Politécnico de Setúbal, Setúbal.

- Russo, A., & Popovic, T. (2016). Agresivnost na radnom mjestu: sekundarna analiza istraživačke prakse u Hrvatskoj. *Sigurnost*, 58(2), 121-135. doi:10.31306/s.58.2.1
- Taylor, E. (2012). Workplace Bullying in Higher Education: Faculty Experiences and Responses. (Doctoral dissertation). University of Minnesota, Minnesota.
- Zabrodska, K. & Kveton, P. (2013). Prevalence and Forms of Workplace Bullying Among University Employees. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 25(2), 89-108. doi: 10.1007/s10672-012-9210-x
- Zapf, D. (1999). Organisational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20(1), 70-85, doi: 10.1108/01437729910268669

# V

## CAPÍTULO

### CONCLUSÕES

## 6.1. CONCLUSÃO

O assédio no trabalho não surgiu recentemente no contexto laboral, mas é um fenómeno que existe desde que existe trabalho e relações laborais. No entanto, a sua investigação ainda é bastante recente existindo, em algumas áreas profissionais e países, poucos ou nenhuns estudos sobre o mesmo.

O assédio no trabalho é um flagelo presente em todo o mundo e em muitas profissões. Inclusivamente, a ocorrência destas condutas no local de trabalho, implica consequências nocivas para as vítimas, para a organização e para a sociedade em si (Leymann, 1996; Davenport et al., 2003; Freire, 2008; Yaman, 2009; Alkimin, 2013; Karsavuran & Kaya, 2015; Guimarães et al., 2016).

Apesar da presença de assédio no trabalho em muitas profissões, existem algumas áreas que apresentam uma maior ocorrência deste fenómeno. Segundo diversos investigadores, um dos setores mais propícios para o aparecimento e desenvolvimento de assédio é o da educação (Hubert e Veldhoven, 2001; Einarsen, Hoel, & Notelaers, 2009; Caran, et al., 2010; João, 2011; Gulsen & Kilic, 2013; De Wet, 2014; Salin, 2015; Hirigoyen, 2017).

Porém, na área da educação observou-se várias lacunas existentes ao nível da investigação do fenómeno de assédio no trabalho, sendo as mesmas as seguintes:

- A falta de estudos que avaliem as características do assédio no trabalho (incidência, frequência e intensidade de condutas) nos professores portugueses;
- A falta de informação/investigação sobre as relações existentes entre as características sociodemográficas e profissionais dos professores e o assédio por eles vivenciado;

- A percentagem de professores que têm consciência de que foram vítimas de assédio no seu local de trabalho;
- A pouca comparação do assédio no trabalho nos professores entre os diferentes níveis de ensino;
- A falta de informação sobre as condutas de assédio mais sofridas pelos professores e as causas que despoletam as mesmas;
- A escassez de estudos sobre a relação existente entre o assédio no trabalho, o *stress* e o *burnout*;
- A carência de investigação ao nível da relação existente entre o assédio no trabalho e o bem-estar psicológico.

Tendo em consideração o referido, a nível nacional existem poucos estudos sobre assédio no trabalho na área da educação. Apenas foram encontrados, até ao momento, dois estudos que abordam a questão de uma forma mais centrada, e pouco caracterizante do fenómeno em contexto educativo, quer a nível de representatividade, quer a nível de abrangência (João, 2011; Almeida, 2012).

De forma a colmatar as lacunas existentes ao nível da investigação, optou-se por aplicar 4 escalas de avaliação, a *Leymann Inventory of Psychological Terrorization* (LIPT-60), o Questionário Vulnerabilidade ao *Stress* (QVS23), a *Maslach Burnout Inventory* (MBI-GS) e a Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar (EMMBEP). A aplicação dos mesmos instrumentos permitiu caracterizar o assédio no trabalho, os fatores sociodemográficos, profissionais e laborais que levam ao seu desenvolvimento, no sentido de poder identificar-se, prevenir e intervir no mesmo em contexto educacional. No presente trabalho de

investigação, foi estudada uma amostra de 2003 professores que exercem funções em instituições portuguesas que responderam a um questionário online, integrando as várias escalas de avaliação.

Deste modo, a aplicação do projeto de investigação deu origem a oito produtos que foram apresentados integralmente no capítulo 5. As presentes conclusões irão apresentar uma síntese integradora dos resultados do projeto, os principais contributos da investigação, abordar as limitações da presente investigação e refletir sobre as mesmas de modo a colmatá-las futuramente. No final, iremos apresentar algumas recomendações para futuras investigações na área do assédio no trabalho nos professores.

## **6.2. SÍNTESE DOS RESULTADOS**

De um modo geral, com base nos resultados derivados dos estudos empíricos que integram a presente tese (tabela 3), é possível concluir que o fenómeno de assédio no trabalho é uma realidade presente ao nível das instituições educativas portuguesas.

Tabela 3.

*Lista de produtos que integram a tese*

	<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Local de publicação</b>	<b>Estado</b>
1	Portelada, A., Candeias, A., João, A.	Sustentabilidade moral e suas implicações nos professores	Desenvolvimento ao Longo da Vida Aprendizagem, Bem-estar e Inclusão	Publicado
2	Portelada, A., Candeias, A., João, A.	<i>Mobbing/</i> moral harassment in teachers: bibliometric study	Asia Pacific Education Review	Submetido
3	Portelada, A., Candeias, A., João, A.	Psicometric properties and confirmatory factor analysis of the lipt-60 for teachers	Journal of Work and Organizational Psychology	Submetido
4	Portelada, A., Candeias, A., João, A.	Psicometric properties and confirmatory factor analysis of the maslach burnout inventory (mbi) in portuguese Teachers	Journal of Psychoeducational Assessment	Submetido
5	Candeias, A., Calisto, I., Borrvalho, L., Portelada, A.	Stress and Well-being in inclusive schools	Proceedings of the II Leipzig-Évora Scientific Meeting in Psychology	Publicado
6	Candeias, A., Calisto, I., Borrvalho, L., Portelada, A.	Burnout in teaching: the importance of personal and professional variables	The Neurobiology – Psychotherapy – Pharmacology intervention triangle: The need for common sense in 21st century mental health	Publicado
7	Portelada, A., Candeias, A., João, A.	Assédio no trabalho, <i>stress</i> e <i>burnout</i> nos professores	Proceedings of the International Seminar: Multiple Approaches to the study and intervention in stress	Publicado
8	Portelada, A., Candeias, A., João, A.	Harassment at work and its consequences on teachers from pre-school to higher education	Journal of Interpersonal Violence	Em revisão

O nosso primeiro resultado permitiu-nos elaborar uma breve conclusão sobre a presença do fenómeno em estudo. Nesta revisão da literatura identificámos que nas últimas décadas a nossa sociedade tem sofrido uma transformação a nível laboral, que tornou o trabalho físico mais leve em detrimento de uma pressão psicológica mais presente e acentuada. Esta pressão é mais evidente em áreas de serviços dedicados à comunidade, entre os quais se situa o sector do ensino. A

permanência continua num ambiente de tensão pode gerar o aparecimento de situações de assédio nos trabalhadores. Em contexto escolar estas situações podem ser negativamente avassaladoras para os professores, para os seus alunos, a organização e a própria comunidade. A realização deste estudo levou-nos a questionar se as transformações ao nível da sociedade são benéficas para o nosso bem-estar físico, psicológico e para qualidade do nosso trabalho.

No segundo estudo, que teve como objetivo analisar o assédio no trabalho a nível da investigação existente, optou-se por realizar um estudo bibliométrico que permitiu recolher mais informações sobre o mesmo fenómeno. Os resultados derivados deste estudo possibilitaram a caracterização do assédio no trabalho a nível internacional.

O assédio a nível internacional é um fenómeno com uma presença generalizada a nível profissional, e o seu estudo na área da educação tem vindo a aumentar ao longo dos últimos anos (Lewis, 2004; Cox & Goodman, 2005; Djurkovic, McCormack, & Casimir, 2008).

A nível geográfico, o país que apresenta uma maior incidência de estudos sobre o tema do assédio no trabalho é a Turquia, mas apesar desta incidência o local mais escolhido para a publicação dos resultados das investigações a nível internacional é o continente europeu. Este resultado pode ser devido à pressão sobre os investigadores em publicar os seus resultados em jornais com um alto fator de impacto. Agregada a esta necessidade de publicação surge o idioma no qual são redigidos os artigos, ou seja, o inglês surgiu como o idioma mais predominante. Este facto, de acordo com Mueller, Murali, Cha, Erwin, e Ghosh, (2006) e Diekhoff,

Schlattmann, e Dewey, (2013) encontra-se relacionado com a procura de um maior grau de citação.

Relativamente ao contexto em estudo, a maioria das investigações abordam comparativamente vários níveis de escolaridade, seguido de investigações centradas a nível do ensino primário.

Por fim, um outro resultado foi obtido através de uma análise das palavras chave dos artigos analisados, que permitiu identificar as palavras que surgem com mais frequência, referentes ao foco da investigação "*mobbing*", "*bullying* no local de trabalho", "professores", seguido dos termos das variáveis que são frequentemente investigadas em conjunto com o assédio nos professores "*stress*" e "esgotamento" e em termos de contextos onde se realizam as investigações "escolas", "faculdade" e "Turquia".

Em consonância com os resultados obtidos nas revisões anteriores, procedeu-se à aplicação do questionário composto por 4 escalas de avaliação, que originaram 2 artigos de validação das escalas nos professores.

A validação da escala Leymann Inventory of Psychological Terrorization (LIPT-60) de Rivera e Abuín (2003) teve como objetivo avaliar a fiabilidade e validade do instrumento na população de professores portugueses, com base nas propriedades psicométricas e no modelo das equações estruturais. Relativamente à análise fatorial confirmatória não foi possível reproduzir o modelo estrutural do autor, tendo sido aplicada uma análise fatorial forçada com rotação *varimax* de modo a reproduzir o resultado do autor da escala. Desta análise obteve-se 6 fatores (Bloqueio à comunicação e difamação; Ataques diretos; Isolamento; Desprestígio laboral; Desprestígio Pessoal; Manipulação profissional), que explicavam 62,08%

da variância total, sendo este valor considerado aceitável para a persecução do estudo. A nível da consistência interna a escala obteve um valor de KMO de 0,974, valor considerado excelente de acordo com Marôco (2010), outros estudos apresentaram resultados semelhantes (Barradas, 2011; João, 2012). Quanto ao valor do *alfa de Cronbach*, no que concerne às dimensões obtidas, este oscilou entre 0,787 a 0,973, valores considerados razoáveis e excelentes respetivamente. Estes valores encontram-se em consonância com o estudo original da escala de Rivera e Abuín (2005) e com o estudo de João (2012). Neste sentido, tendo em consideração os resultados obtidos, a escala apresentou características psicométricas robustas, demonstrando uma elevada consistência e bons indicadores de validade interna.

À semelhança do estudo anterior foi realizada uma validação da escala *Maslach Burnout Inventory* (MBI) de Maslach & Jackson's (1997) na população de professores portugueses. Nesta análise, a escala MBI apresentou características psicométricas robustas, demonstrando uma elevada consistência e bons indicadores de validade interna, tal como a escala anterior. Quanto à validade de conteúdo, a escala obteve um KMO de 0,913 considerado como excelente de acordo com Marôco (2010). Na análise fatorial da MBI com rotação ortogonal *varimax* foram obtidos 3 fatores que explicavam 52,59% da variância (exaustão emocional; realização pessoal; despersonalização). A escala quanto a fiabilidade apresentou valores de alfa de *Cronbach* considerados adequados de 0,873 para a escala geral e de 0,757 a 0,906 para as dimensões referidas. Ao nível da análise fatorial confirmatória obteve-se um modelo estrutural de 3 fatores que apresentou uma qualidade de ajustamento aceitável.

Durante o decorrer deste projeto de investigação, deparámo-nos com a possibilidade de constituir um grupo de estudo de avaliação do *stress*, *burnout* e bem-estar nos professores com outros investigadores. Esta parceria permitiu a elaboração de 2 produtos de investigação interligados com os objetivos desta presente tese, um artigo em forma de revisão e outro com uma investigação original.

A revisão foi feita dentro das temáticas do *stress* e bem-estar em professores do ensino especial, concluindo que o *stress* é uma realidade presente nas nossas instituições educativas, mas essa realidade depende do indivíduo. A forma como o professor avalia se uma situação pode gerar *stress* depende se experiencia esse acontecimento como uma ameaça ou perda, o que por sua vez pode afetar o rendimento académico dos seus alunos. No caso dos professores de educação especial, as mudanças constantes nas práticas educacionais e o acréscimo de responsabilidades em lidar com um grupo de alunos mais resistentes às práticas normalizadas faz com que o professor se depare com uma situação de *stress*, e experienciar a mesma como uma oportunidade ou dificuldade. Apesar das diferentes responsabilidades existentes entre professores de educação especial e os restantes, os estudos mostram que a nível de avaliação do *stress* os resultados são semelhantes. Num estudo realizado em Portugal identificou-se que 6,3% dos professores revelaram altos níveis de *stress* e 30% encontravam-se em situação de risco, da amostra total 54% dos professores consideravam a profissão muito e extremamente stressante, as razões mais apontadas como fontes de *stress* foi a indisciplina dos alunos e a falta de tempo.

A atitude dos professores face à particularidade da diversidade das atividades educativas no ensino especial, fazem com que as tarefas sejam mais

exigentes e difíceis de concretizar influenciando o nível de exaustão, de *stress* e a forma como o professor responde às necessidades dos alunos. O que caracteriza o *stress* como sendo um problema complexo e multidimensional, resultante de uma interação entre aspetos individuais e o contexto laboral.

Neste contexto, vários estudos foram realizados nos professores de ensino especial, onde se descobriu, que face ao *stress* e exaustão laboral, existe uma maior taxa de abandono da profissão e um maior grau de insatisfação dos professores do ensino regular. Consequentemente, todos os professores que trabalhavam com crianças com necessidades educativas especiais, evidenciavam negatividade, baixa-autoestima e problemas de bem-estar associados com o ambiente de trabalho. Noutra perspetiva, os professores em geral apresentavam altos níveis de *burnout* caracterizados por sintomas de exaustão física e emocional, ansiedade, irritabilidade, insónia e abuso de álcool e drogas.

O subsequente estudo de investigação focou-se na análise da síndrome de *burnout* face às variáveis sociodemográficas e profissionais dos professores. No mesmo, verificámos que os professores com menor qualificação académica apresentam uma maior exaustão emocional. Relativamente à experiência profissional, observou-se um maior nível de exaustão e despersonalização nos professores com mais tempo na profissão, pelo contrário os professores com menos anos de carreira apresentam menos sintomas de *burnout*. Relativamente, às diferenças de sexo, identificou-se que os homens apresentam níveis mais elevados de despersonalização e as mulheres evidenciam maiores níveis de exaustão emocional. Os resultados obtidos alertam para a necessidade de uma

intervenção na saúde e bem-estar dos professores face ao esgotamento emocional que aumenta consoante o maior número de anos de ensino.

Os restantes dois artigos abordam a temática do assédio no trabalho, que é o tema central desta tese, face às variáveis sociodemográficas, ao *stress*, ao *burnout* e ao bem-estar nos professores.

Coletivamente, os resultados identificaram que mais de metade da amostra total de professores já conhecia o termo do assédio no trabalho. A maior parte da amostra referiu ter vivenciado pelo menos uma conduta de assédio no local de trabalho, mas apenas 22,5% reconheceu ter consciência de ser vítima de assédio. Relativamente aos espetadores, o estudo identificou que quase metade da amostra referiu ter observado condutas de assédio no local de trabalho.

Os tipos de condutas de agressão mais verificadas inserem-se nas dimensões bloqueio à comunicação e difamação e desprestígio laboral, ou seja, condutas de agressão mais dissimuladas. As condutas mais observadas foram “criticam o seu trabalho”, “interrompem-no(a) quando fala” e “os seus superiores não o/a deixam expressar ou dizer aquilo que tem a dizer”, em média, no nosso estudo, um professor vivência 9 condutas de assédio no trabalho.

No que concerne à duração e frequência do assédio, a maioria dos professores que assinalaram ser vítimas indicaram sofrer assédio há mais de 5 anos, e vivenciam as mesmas várias vezes por semana ou sempre.

Quanto ao apoio recebido, a maior parte dos professores que se assumiu como vítima refere ter denunciado/compatilhado a ocorrência, mais frequentemente com colegas de trabalho, amigos e familiares. O apoio recebido, durante a vivência de assédio, partiu principalmente dos colegas de trabalho.

No caso das características dos agressores, o tipo de assédio mais verificado é o vertical descendente, sendo neste caso os elementos da direcção apontados como os principais agressores, com idade compreendida entre 40 a 50 anos e do sexo feminino e masculino (os dois em conjunto).

A nível das consequências, maior parte dos professores que assumiram ser vítimas de assédio no trabalho assinalaram ter tido problemas de saúde diretamente relacionados com o assédio experienciado, os problemas de saúde mais verificados foram ansiedade, insónias, frustração e impotência, insegurança e irritabilidade. Destes professores quase um quarto reportou ter recorrido ao uso de atestado médico.

Relativamente às principais causas para a ocorrência de situações de assédio no trabalho, as mais assinaladas foram “Não ceder nem deixar-se influenciar por chantagens ou servilismo”, “a inveja ou ciúme” e “a gestão autoritária”.

Quanto à variáveis sociodemográficas, verificou-se que a idade encontra-se correlacionada positivamente com a ocorrência de assédio no trabalho, quanto maior for a idade maior será o assédio. Na variável do grau de ensino leccionado, observou-se uma correlação significativa entre as dimensões de bloqueio à comunicação, isolamento, e desprestígio laboral e o ensino superior. Os professores do ensino superior tem a tendência para vivenciar mais condutas tais como, críticas no trabalho, interrupções quando fala, desvalorização da opinião e do trabalho realizado.

Relativamente à comparação do assédio no trabalho com o *stress* nos professores, verificou-se que aqueles que apresentam uma maior vulnerabilidade ao *stress* apresentam um valor médio de assédio mais elevado. Salientando, que todos

os fatores da escala de vulnerabilidade ao *stress* obtiveram correlações significativamente positivas com as dimensões de bloqueio à comunicação e difamação, desprestígio pessoal, e o desprestígio laboral.

No que concerne ao *burnout*, o assédio no trabalho correlaciona-se significativamente com todos os fatores da escala MBI. O que nos permitiu concluir que quanto maior for o nível de assédio no trabalho maior será a exaustão e a despersonalização, e menor será a realização pessoal nos professores.

A última variável analisada foi o bem-estar, que nos revelou resultados semelhantes, identificando que quanto maior for o índice de assédio no trabalho, menor é o equilíbrio, a felicidade, a autoestima, o controlo de si e dos acontecimentos, a sociabilidade e o envolvimento social, ou seja, menor será o nível de bem-estar nos professores.

Os resultados derivados destas análises salientam a importância da avaliação desta problemática na classe docente, de modo a prevenir e intervir mais adequadamente em situação de assédio no trabalho. Esta intervenção terá sempre de passar por uma formação destinada a todos os professores de cada contexto laboral, sendo fundamental o papel desempenhado pela direção em conjugação com estes profissionais, no sentido a reestabelecer um bom ambiente organizacional no local de trabalho.

### **6.3 CONTRIBUTOS PARA A INVESTIGAÇÃO**

Ao longo dos artigos científicos apresentados e no ponto anterior são referidos os contributos para investigação nas conclusões de cada estudo. No

entanto, para além dos contributos referidos, e com base no tema central do projeto de investigação, o assédio no trabalho nos professores, enumerou-se uma lista de resultados inovadores (comparando com os estudos existentes na área da educação a nível nacional) que contribuíram para a investigação deste fenómeno.

### **Relativamente ao Assédio no Trabalho na Amostra Total**

1º - No presente estudo, verificou-se que 54,5% da amostra total de professores já tinham ouvido falar acerca do termo assédio no trabalho.

2º - 42% dos professores indicaram já ter observado a ocorrência de condutas de assédio nos colegas em ambiente laboral, este resultado também foi encontrado por João (2011).

3º - A maioria da amostra total (71,5%) assinalou ter vivenciado pelo menos uma conduta de assédio no trabalho.

4º - As condutas mais assinaladas pela amostra total foram: “criticam o seu trabalho” (47,6%), “interrompem-no/a quando fala” (43,6%) e “os seus superiores não o/a deixam expressar ou dizer aquilo que tem a dizer” (41,6%).

5º - Em média cada professor referiu perceber 9 condutas de agressão no local de trabalho, com efeito reduzido (0,56) e intensidade fraca (0,25).

6º - Os tipos de agressão mais sofridos com maior intensidade pelos professores são o bloqueio à comunicação e difamação e o desprestígio laboral.

## **Relativamente ao Assédio no Trabalho na Amostra de Profissionais que tem a Consciência de ser Vítimas**

1º - 1 em cada 5 (22,5%) profissionais de educação considera que no momento em que preencheu o questionário era vítima de assédio no trabalho.

2º - A maioria dos professores afirmou ter a consciência de ser vítima de assédio no trabalho, há mais de 5 anos (30,5%).

3º - 13,9% dos professores assinalou sofrer condutas de agressão mais que uma vez por semana e 10,5% assinalou sofrer sempre.

4º - A maior parte dos professores denunciou os comportamentos de assédio (83,0%).

5º - O denunciar/compartilhar dos comportamentos de assédio foi feita maioritariamente com colegas de trabalho (61,6%), amigos (53%) e familiares (53%). Resultado também encontrado no estudo de João (2011).

6º - Durante a vivência do assédio no trabalho, os professores assinalaram ter recebido apoio (65,9%) e esse apoio foi principalmente de colegas de trabalho (57,6%).

7º - Quanto ao agressor, a maior parte dos professores apontou a direção como principal agressor (48,6%).

8º - As vítimas referem, maioritariamente, ter sido agredidas por ambos os sexos (47,4%), ao invés de apenas um deles.

9º - Os agressores têm predominantemente uma idade compreendida entre os 40 e 50 anos (57,8%).

10º - Quase a totalidade dos professores assinalou ter tido problemas de saúde relacionados com a vivência de assédio no trabalho (83,1%).

11º - Os principais problemas de saúde referenciados pelos professores foram: ansiedade (71,7%), insónias (67,2%), sentimentos de frustração, fracasso, e impotência (58,7%), sentimento de insegurança (56,0%) e irritabilidade (55,5%). De salientar que 9,1% da amostra referiu ter tido ideias suicidas. Resultado semelhante ao encontrado por João (2011).

12º - Da amostra 23,5% já recorreram a atestado médico. A frequência do uso de atestado médico foi 1 vez (59,4%) e 2 vezes (18,9%), realçamos que um pedido de atestado pode compreender períodos diferentes desde um dia a mais de 3 anos.

13º- Quanto ao que originou a situação de assédio, os professores indicaram como principais causas: não ceder nem deixar-se influenciar por chantagens ou servilismo (59,5%), a inveja ou ciúme (51,9%) e a gestão autoritária (42,4%).

### **Relativamente ao Assédio no trabalho e às Características Sociodemográficas e Profissionais**

1º - Relativamente ao nível etário, os professores com maior idade encontravam-se mais expostos ao assédio no trabalho, encontrando-se a idade correlacionada positivamente com todos os fatores de assédio (bloqueio à comunicação e difamação, ataques diretos, isolamento, desprestígio laboral, desprestígio pessoal e manipulação profissional).

2º - O sexo não se encontrava correlacionado com a vivência de assédio no trabalho.

3º - Quanto ao grau de ensino, verificou-se que as condutas de bloqueio à comunicação e difamação são mais elevadas em professores do ensino superior, face aos professores do ensino pré-escolar e básico. As condutas de isolamento são

mais elevadas no ensino superior face ao ensino pré-escolar. No caso das condutas de desprestígio laboral, estas surgem com um valor médio mais elevado no ensino superior e secundário face ao pré-escolar. Ou seja, os professores do ensino superior estão mais expostos ao assédio no trabalho.

### **Relativamente ao Assédio no Trabalho e ao *Stress***

1º - Os professores mais vulneráveis ao *stress* apresentam um maior valor médio de assédio no trabalho.

2º - Todos os fatores de vulnerabilidade ao *stress* (QVS23) encontram-se relacionados com as condutas de assédio do tipo bloqueio à comunicação e difamação, o desprestígio pessoal e o desprestígio laboral. Ou seja, quanto maior é o bloqueio à comunicação e difamação, o desprestígio pessoal e o desprestígio laboral maior é a vulnerabilidade ao *stress*.

### **Relativamente ao Assédio no Trabalho e ao *Burnout***

1º - O assédio no trabalho encontra-se correlacionado positivamente com todos os fatores da escala de *burnout* (MBI).

2º - Quanto maior é o assédio no trabalho vivenciado pelo professor maior é a exaustão e a despersonalização e menor é a realização pessoal.

### **Relativamente ao Assédio no trabalho e ao Bem-estar**

1º - Todos os fatores da escala LIPT-60 que avalia o assédio no trabalho encontram-se correlacionados negativamente com os fatores da escala EMMBEP que avalia o bem-estar.

2º - Quanto maior o assédio no trabalho, menor é o bem-estar sentido pelo professor.

Comparando os dados obtidos, neste estudo com os alcançados nos vários estudos referidos no primeiro capítulo da parte teórica, pode concluir-se que cada área de trabalho, domínio profissional, ou tipo de instituição tem especificidades que conduzem a valores que não são comparáveis pois são característicos desse universo de profissionais. Assim, torna-se pertinente efetuar estudos em outros contextos organizacionais em Portugal, o que permitirá a aquisição de novos conhecimentos fundamentais para o estabelecimento de melhores formas de atuação face ao assédio no trabalho.

De salientar, que considera-se ser necessário que todas as organizações atuem de modo a evitar estes comportamentos, criando um ambiente organizacional equilibrado com base no respeito, tolerância, valorização, qualidade de vida e bem-estar no local de trabalho.

#### **6.4. LIMITAÇÕES AO ESTUDO**

A reflexão crítica de um trabalho, permite ao investigador interpretar e avaliar os aspetos que podem ser melhorados numa futura investigação. Apesar desta tese ter dado a conhecer novas informações acerca do assédio no trabalho que ainda não tinham sido discutidas em estudos anteriores, tem que se ter em conta que todo o conhecimento é limitado e nenhum trabalho poderá abranger todos os aspetos de um fenómeno. Este trabalho científico, surge como mais um passo do percurso da caracterização, avaliação e intervenção no assédio no trabalho na área

da educação, tendo sempre em conta que uma resposta pode gerar novas possíveis questões.

Neste sentido, iremos seguidamente abordar algumas dificuldades e limitações que surgiram ao longo da elaboração desta tese.

A primeira limitação/desafio surge na forma como abordamos este fenómeno, seja pela complexidade do mesmo ou pela existência de diversos conceitos que se encontram relacionados com o investigador ou com o tipo de cultura onde é estudado. Para colmatar este desafio, optou-se por utilizar a nomenclatura apresentada pela legislação portuguesa, de assédio no trabalho.

Apesar da amostra ter sido constituída por professores de todos os níveis educativos e com uma abrangência a nível nacional, outra limitação refere-se ao tipo de acesso que foi proporcionado aos participantes e se este foi realizado de forma democrática. Pois, o questionário online foi distribuído por todas as direções dos estabelecimentos públicos e privados a nível nacional, mas não existe a certeza da divulgação do mesmo, por parte de quem recebeu o pedido, visto a direção ser a mais apontada no nosso estudo, como um possível agressor. Para colmatar este possível obstáculo, o questionário também foi divulgado nas redes sociais e em websites e blogs, relacionados com a profissão.

Consequentemente, outra limitação surge na forma da divulgação e preenchimento de questionários que poderá ter sido condicionada pela suscetibilidade dos sujeitos com o tema. O que implica que as pessoas que sofrem assédio no trabalho podem ter sentido mais a necessidade de preencher o questionário relativamente aos que não sofrem assédio.

Contudo, quando se realiza estudos sobre temáticas que podem ser, de um certo modo, sensíveis, deparamo-nos com algumas limitações que dificultam o acesso a dados objetivos podendo em alguns casos, as respostas apresentarem alguns contornos suaves e não tão verdadeiros. Para responder a este obstáculo tentámos garantir o máximo de anonimato de cada sujeito que participasse neste estudo, no entanto, este anonimato torna impossível conseguirmos identificar o agressor ou o espetador para podermos ter acesso ao outro lado da situação.

Outra limitação encontrada foi a diferenciação do tema relativamente a outras temáticas existentes a nível laboral, tal como o *stress* e o *burnout*, visto estarem todos interligados ao nível das consequências em que um deriva da ocorrência do outro. No entanto, a diferenciação de cada fenómeno foi abordada com mais cuidado e ponderação de forma a delimitar o fenómeno em estudo e elaborar uma perspectiva mais concreta do mesmo.

Ao nível da estruturação do instrumento de avaliação, deparámo-nos com algumas limitações na forma como foram colocadas algumas questões que nos poderiam ser úteis para retirar novas conclusões, tal como o exemplo da identificação se o professor leciona ao nível da educação especial, ou na forma como foi colocada a questão de quantas vezes recorreu a atestado médico, poderia ter sido colocada em termos de quantos dias de baixa já usufruiu devido ao assédio no trabalho, o que nos permitiria avaliar outro tipo de consequências, face aos alunos ou economicamente para o país.

Atualmente, o mundo, o nosso continente e o nosso país encontram-se a ultrapassar uma crise económica sem a certeza de estarmos prestes a iniciar outra. Inclusivamente, esta incerteza da conjuntura económica mundial pode ter

eventualmente contribuído para algum enviesamento dos dados recolhidos, apresentando-se assim com mais uma limitação que não pode ser quantificada.

## **6.5. SUGESTÕES PARA NOVOS ESTUDOS**

A nível nacional identificou-se um défice de estudos sobre o assédio no trabalho na área da educação (João, 2011). Deste modo, considera-se pertinente a existência de novos estudos não só no âmbito quantitativo, mas também a nível qualitativo de modo a colmatar as lacunas existentes e a aprofundar o conhecimento do fenómeno e do modo como este se desenvolve entre os professores.

A realização do estudo sobre o assédio no trabalho em diversos contextos laborais também seria importante, no sentido de comparar a prevalência deste fenómeno nos professores, face a outras classes profissionais. Assim, como efetuar um estudo a nível Europeu, sobre o assédio nos professores, com o intuito de comparar a realidade portuguesa com outros países.

Outros estudos pertinentes nesta área seriam estudos que englobem a avaliação dos mecanismos de *coping* utilizados pelas vítimas face ao assédio no trabalho, para podermos identificar quais são as melhores práticas face à ocorrência de assédio no local de trabalho.

Tal como outros estudos de assédio no trabalho, este estudo baseou-se na perspetiva da vítima e na sua consciencialização de ser ou não vítima de assédio e na forma como esta experiência o mesmo. Seria importante analisar este fenómeno na perspetiva do espetador ou agressor para avaliar e confirmar algumas das

caraterísticas do assédio no local de trabalho e aprofundar o conhecimento relativamente ao fenómeno.

É necessário que a nível das organizações escolares os professores com funções na direção e os professores que presenciam comportamentos de assédio no seu local de trabalho se envolvam e denunciem. É importante que se estude e avalie as necessidades e dificuldades que os administradores escolares e espetadores vivenciam face à ocorrência de uma situação de assédio, no sentido de elaborar formações mais adequadas às limitações identificadas pelos mesmos. Formações sobre relações interpessoais, estratégias de coping e de resolução de conflitos são um elemento chave, e devem começar no curso de licenciatura. A nível laboral é importante que os professores e administradores desempenhem um papel mais ativo na prevenção e intervenção face ao assédio no trabalho.

A intervenção atempada face a uma situação de assédio no local de trabalho terá menos consequências, pois, os efeitos nocivos do assédio na saúde física, psicológica e social da vítima estão fortemente associados não apenas, há frequência de comportamentos de assédio, mas também à sua duração. De realçar que as consequências do assédio também têm efeitos negativos na aprendizagem dos alunos. Deste modo, salienta-se a importância de se desenvolver a nível futuro um estudo mais aprofundado sobre as consequências do assédio no trabalho no desempenho académico dos alunos e no relacionamento interpessoal com os vários intervenientes a nível escolar (colegas, e famílias de alunos).

Realça-se que a escola é um local de aprendizagem não só de conteúdos programáticos, mas também de valores. Neste sentido, é importante que os professores ajam de acordo com os valores, para promover a aprendizagem.

# **R**EFERÊNCIAS

## **BIBLIOGRÁFICAS**

- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 99-114. doi: 10.14221/ajte.2015v40n8.6
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J. P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 3(33), 285–298. doi: 10.1080/03055690701423085
- Al-Qutop, M. Y., & Harrim, H. (2011). Quality of worklife human well-being linkage: Integrated framework. *International Journal of Business and Management*, 6(8), 193-205. doi: 10.5539/ijbm.v6n8p193
- Alkimin, M. A. (2013). *Assédio moral na relação de emprego*. Curitiba: Juruá.
- Almeida, T. (2012). *Mobbing/ Assédio moral nos professores*. (Tese de mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management selfefficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126. doi:10.1007/s10648-013-9244-0
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Anaut, M. (2005). *A resiliência*. Lisboa: Climepsi.
- Antoniuzzi, A. S., Bandeira, D. D., & Dell’Aglío D. R. (1998). O conceito de coping: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 3(2), 273-294. doi: 10.1590/S1413-294X1998000200006
- Antoniou, A. S, Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: Teachers’ stressors and coping strategies. *International Journal Of Special Education*, 24(1), 100-111.

- Aud, S., Hussar, W., Kena, G., Bianco, K., Frolich, L., Kemp, J., & Tahan, K. (2011). *The Condition of Education 2011*. Washington: National Centre for Education Statistics.
- Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12(2), 63-80. doi: 10.1002/oti.16
- Aydogan, I., Atilla, A., & Bayram, N. (2009). Burnout among Turkish school teachers working in Turkey and abroad. A comparative study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1249–1268. doi: 10.25115/ejrep.v7i19.1354
- Ayuso, J. A., & Guillén, C. L. (2008). Burnout y mobbing en enseñanza secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 157–173. doi: 10.5209/RCED.16442
- Bährer-Kohler, S. (2013). *Burnout for Experts: Prevention in the context of living and working*. doi: 10.1007/978-1-4614-4391-9.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Sixma, H. J., Bosveld, W., & Van Dierendonck, D. (2000). Patient demands, lack of reciprocity, and burnout: A five-year longitudinal study among general practitioners. *Journal of Organizational Behavior*, 21(4), 425-441. doi: 10.1521/jscp.20.1.82.22251
- Barradas, M. (2011). *Análise da relação entre a percepção de justiça organizacional e o burnout em professores do ensino superior*. (Tese de mestrado). Escola Superior de Ciências Sociais, Setúbal.
- Barreto, M. M. S. (2006). *Violência, saúde e trabalho: Uma jornada de humilhações*. São Paulo: EDUC.

- Bassman E. S. (1992). *Abuse in the Workplace: Management Remedies and Bottom Line Impact*. Westport LT: Quorum Books.
- Barutçu, E., & Serinkan, C. (2013). Burnout syndrome of teachers: An empirical study in Denizli in Turkey. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 89, 318–322. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.08.853
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101–107. doi: 10.1016/j.tate.2013.10.006
- Bartlett, J. E., & Bartlett, M. E. (2011). Workplace bullying: an integrative literature review. *Advances in Developing Human Resources*, 13(1), 69-84. doi: 10.1177/1523422311410651
- Bazarov, T., & Eremin, B. L., (2002). *Upravlenie personalom: uchebnik dlia vuzov*. Moscow: Luniti.
- Beck, A. T. (1985). Vulnerability: The core of anxiety disorders. In A. T. Beck, G. Emery, & R. L. Greenberg (Eds.), *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective* (pp. 97-135). New York: Basic Books.
- Bentea, C. C. (2015). Relationships between personality characteristics and attitude towards work in school teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180(5), 1562–1568. doi:10.1016/j.sbspro.2015.02.307
- Bennis, W. (2007). The challenge of leadership in the modern world: Introduction to special issues. *American Psychologist*, 62(1), 2–5. doi: 10.1037/0003066X.62.1.2

- Berg, J. K., Bradshaw, C. P., Jo, B., & Ialongo, N. S. (2016). Using complier average causal effect estimation to determine the impacts of the Good Behavior Game preventive intervention on teacher implementers. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 44*, 558–571. doi: 10.1007/s10488-016-0738-1.
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2015). Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology, 36*(3), 481-501. doi: 10.1080/01443410.2015.1005006
- Béteille, T., & Loeb, S. (2009). Teacher quality and labor markets. In G. Sykes, B. Schneider, & D. N. Plank (Eds.), *Handbook of educational policy research* (pp. 598–612). New York: Routledge.
- Bonde, J. P., Gullander, M., Hansen, Å. M., Grynderup, M., Persson, R., Hogh, A., Willert, M. V., Kaerlev, L., Rugulies, R., & Kolstad, H. A. (2016). Health correlates of workplace bullying: a 3-wave prospective follow-up study. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 42*(1):17–25. doi: 10.5271/sjweh.3539
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O’Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review, 36*(3), 361-382.
- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V., & Bassler O. C. (1998). Individual, Situational Contributors to Teacher Burnout. *Journal of Educational Research, 82*(2): 106–112. doi: 10.1080/00220671.1988.10885876

- Briner, R., & Dewberry, C. (2007). *Staff wellbeing is key to school success: A research study into the links between staff wellbeing and school performance*. London: Worklife Support.
- Brodsky, C.M. (1976). *The Harassed Worker*. Lexington, MA: D.C. Heath.
- Brouwers, A., & W. Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived selfefficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*, 239–53. doi: 10.1016/S0742-051X(99)00057-8.
- Brown, G. W. (1993). The role of life events in the aetiology of depressive and anxiety disorders. In S. C. Stanford, & P. Salmon (Eds.), *Stress: From synapse to syndrome* (pp. 23-50). San Diego: Academic Press.
- Brudnik-Dabrowska, M. (2014). Mobbing in a workplace setting. *Journal of Health Sciences, 4*(13), 369-381. doi: 10.5281/zenodo.17167
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 1061–1070. doi: 10.1037/0022-3514.65.5.1061
- Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., & Kuyken, W. (2016). A non-randomised feasibility trial assessing the efficacy of a mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve well-being. *Mindfulness, 7*(1), 198-208. doi: 10.1007/s12671-015-0436-1
- Buhler, C. (1935). The curve of life as studied in biographies. *Journal of Applied Psychology, 19*(4), 405-40. doi: 10.1037/h0054778
- Buunk, A. P., Peiró, J. M., Rodríguez, I., & Bravo, M. J. (2007). A Loss of Status and a Sense of Defeat: An Evolutionary Perspective on Professional Burnout. *European Journal of Personality, 21*(4), 471-485. doi:

10.1002/per.627

- Çalış, M., & Tokat, B. (2013). Örgüt yapısı ve mobbing ilişkisinin özel hastanelerde incelenmesi: Giresun ili örneği. *Ankara University SBF Journal*, 68(4), 103-120. doi: 10.1501/SBFder\_0000002297
- Call, K. T., Riedel, A. A., Hein, K., McLoyd, V., Petersen, A., & Kipke, M. (2002). Adolescent Health and Well-Being in the Twenty-First Century: A Global Perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 12(1), 69-98. doi: 10.1111/1532-7795.00025
- Campos, I. C. M., Serafim, A. D., Custodio, K. V., da Silva, L., & Cruz, R. M. (2012). Moral harassment of public schools teachers. *Work*, 41, 2001-2007. doi: 10.3233/wor-2012-0422-2001
- Cannon, W. B. (1939). *The wisdom of the body*. New York: Norton.
- Cano-Garcia, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 929-940. doi: 10.1016/j.paid.2004.06.018
- Capel, S. A. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 36-45. doi: 10.1111/j.2044-8279.1991.tb00959.x
- Capelo, M., Pocinho, M., & Jesus, S. N. (2009). Stress, estratégias de coping e auto-eficácia em professores. *Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde*, 643-658.
- Capelo, M., & Pocinho, M. (2016). Estratégias de coping: contributos para a diminuição do stresse docente. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 17(2), 282-294. doi: 10.15309/16psd170213

- Caran, V., Secco, I., Barbosa, D., & Robazzi, M. (2010). Assédio moral entre docentes de instituição pública de ensino superior do Brasil. *Acta Paulista de Enfermagem*, 23(6), 737-744. doi: 10.1590/S0103-21002010000600004
- Carbo, J., & Hughes, A. (2010). Workplace bullying: Developing a human rights definition from the perspective and experiences of targets. *Working USA: The Journal of Labor & Society*, 13(3), 387-403. doi: 10.1111/j.1743-4580.2010.00297.x
- Carlotto, M.S. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 21-29. doi: 10.1590/S1413-73722002000100005
- Carlotto, M. S., & Palazzo, L. S. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(5), 1017-1026. doi: 10.1590/S0102-311X2006000500014
- Carlotto, M. S. (2011). Síndrome de Burnout em professores: Prevalência e fatores associados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 403-410. doi: 10.1590/S0102-37722011000400003
- Carrasco, J., & Bernal, A. (2008). Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 405-424 .
- Castanheira, F. (2013). *A relação entre a resiliência e a vulnerabilidade ao stresse: estudo numa organização de práticas positivas*. (Tese de mestrado). Instituto superior de línguas e administração, Leiria.
- Celep, C., & Eminoglu, E. (2012). Primary School Teacher's Experience with Mobbing and Teacher's Self-Efficacy Perceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 46. 4761-4774. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.332.

- Celep, C., & Konakli, T. (2013). Mobbing Experiences of Instructors: Causes, Results, and Solution Suggestions. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(1), 193-199.
- Celik, S., & Peker, S. (2010). Mobbing perceptions of high school teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 9*, 1617-1623. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.375
- Chan, D. W. (1998). Stress, coping strategies and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal, 35*, 145-163. doi: 10.3102/00028312035001145
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching & Teacher Education, 22*(8), 1042–1054. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.005
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21*(3), 193-218. doi: 10.1007/s10648-009-9106-y
- Charles, S., & Carstensen, L. (2004). A life-span view of emotional functioning in adulthood and old age. In P. Costa (Ed.), *Recent advances in psychology and aging* (pp.133-162). doi: 10.1016/s1566-3124(03)150055
- Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout: Job Stress in the Human Services*. Beverly Hills: Sage.
- Christofoletti, G., Trelha, C. S., Galera, R. M., & Feracin, M. A. (2007). Síndrome de Burnout em acadêmicos de fisioterapia. *Fisioterapia e Pesquisa, 14*(2), 35-39. doi: 10.1590/fpusp.v14i2.75857

- Çobanoğlu, Ş. (2005). *Mobbing. İşyerinde duygusal saldırı ve mücadele yöntemleri*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Cockburn, A. (1996). Primary teachers knowledge and acquisition of stress relieving strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 66(3), 339-410. doi: 10.1111/j.2044-8279.1996.tb01205.x
- Código Penal definido pelo Decreto-Lei n.º 48/95 de 15 de março de 1995. Diário da República: I série-A, n.º 63.
- Cohen, T. R., Panter, A. T., Turan, N., Morse, L., & Kim, Y. (2014). Moral Character in the Workplace. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(5), 943-963. doi: 10.1037/a0037245
- Compton, W. C. (2001). Toward a tripartite factor structure of mental health: Subjective wellbeing, personal growth, and religiosity. *The Journal of Psychology*, 135(5), 486-500. doi: 10.1080/00223980109603714
- Constituição da República Portuguesa Sétima Revisão Constitucional de 12 de agosto de 2005. Diário da República: I série-A, n.º 155.
- Cooper, C. L., & Marshall, J. (1978). *Occupational sources of stress. A review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill-health*. *Journal of Occupational Psychology* 49(1), 11–28. doi: 10.1111/j.2044-8325.1976.tb00325.x
- Cornejo, R., Quiñonez, M. (2007). Factores asociados al malestar docente. Una investigación actual. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(5), 75-80.
- Court, S., & G. Kinman, G. (2008). *Tackling Stress in Further Education*. London: University and College Union.

- Cox, E., & Goodman, J. (2005). Belittled: The state of play on bullying. *Australian Universities Review*, 48(1), 28–34.
- Cox, T., Karanika, M., Griffiths, A., & Houdmont, J. (2007). Evaluating organizational - level work stress interventions: Beyond traditional methods. *Work & Stress*, 21(4), 348 - 62. doi: 10.1080/02678370701760757
- Curry, J. R., & O'Brien, E. R. (2012). Shifting to a wellness paradigm in teacher education: A promising practice for fostering teacher stress reduction, burnout resilience, and promoting retention. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 14(3), 178-191. doi: 10.1891/1559-4343.14.3.178
- Dabu, B., & Draghici, A. (2013). Mobbing and Bullying in business organizations and consequences on human health. *Scientific Bulletin – Economic Sciences*, 12(1), 63-71.
- Damásio, B., Melo, R., & Silva, J. (2013). Sentido de Vida, Bem-Estar Psicológico e Qualidade de Vida em Professores Escolares. *Paidéia* 23(54). 73-82. doi: 10.1590/1982-43272354201309.
- Daniel, T. A. (2009). *Stop Bullying at Work: Strategies and Tools for HR & Legal Professionals*. Virginia: Society of Human Resource Mangement.
- Darr, W., & Johns, G. (2008). Work strain, health and absenteeism: A meta-analysis. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13, 293-318. doi:10.1037/a0012639
- Davenport, N., Schwartz, R. D., & Elliot, G. P. (2003). *Mobbing: Emotional abuse in the American workplace*. Amex, IO: Civil Society Publishing.

- David, I., & Quintão, S. (2012). Burnout em Professores: a sua Relação com a Personalidade, Estratégias de Coping e Satisfação com a Vida. *Acta médica portuguesa*, 25(3), 145-155. doi: 10.20344/amp.24
- Day, C., & Qing, G. (2009). Teacher emotions: Wellbeing and effectiveness. In P. A. Schutz, & Z. Michalinos (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 15-21). doi: 10.1007/978-1-4419-0564-2\_2
- De Wet, C. (2010). The Reasons for and the Impact of Principal-on-Teacher Bullying on the Victims' Private and Professional Lives. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1450-1459. doi: 10.1016/j.tate.2010.05.005
- De Wet, C. (2014). Educators' understanding of workplace bullying. *South African Journal of Education*, 34(1), 1-16. doi: 10.15700/201412120954
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11. doi: 10.1007/s10902-006-9018-1
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2011). The job demands-resources model: Challenges for future research. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(2), 1-9. doi: 10.4102/sajip.v37i2.974
- Demir, Y. (2009). Mobbingin kişisel ve örgütsel etkileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 99-111.
- Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and Strain in Teaching: A Structural Equation Approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259. doi: 10.1348/000709901158505

- Diehl, L., & Carlotto, M. S. (2014). Conhecimento de professores sobre a Síndrome de Burnout: processo, fatores de risco e consequências. *Psicologia em Estudo, 19*(4), 741-752. doi: 10.1590/1413-73722455415
- Diekhoff, T., Schlattmann, P., & Dewey, M. (2013). Impact of Article Language in Multi-Language Medical Journals - a Bibliometric Analysis of Self-Citations and Impact Factor. *PLoS ONE, 8*(10). doi: 10.1371/journal.pone.0076816
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575. doi: 10.1037/0033-2909.95.3.542
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213-229). doi: 10.7758/9781610443258
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology, 39*(4), 391-406. doi: 10.1177/008124630903900402
- Dimsdale, J. E. (2008). Psychological stress and cardiovascular disease. *Journal of the American College of Cardiology, 51*, 1237-1246. doi: 10.1016/j.jacc.2007.12.024
- Djurkovic N., McCormack D., & Casimir G. (2008) Workplace bullying and intention to leave: the moderating effect of perceived organisational support. *Human Resource Management Journal 18*, 405–422. doi: 10.1111/j.1748-8583.2008.00081.x

- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235. doi: 10.5502/ijw.v2i3.4
- Dohrenwend, B.P. (1998). *Overview and Evidence for the Importance of Adverse Environmental Conditions in Causing Psychiatric Disorders*. New York: Oxford University
- Dolan, S. (2007). *Stress Self-Esteem, Health and Work*. New York: Palgrave Macmillan doi: 10.1057/9780230597907.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R. J., Embry, D. D., & Ialongo, N. S. (2015). How Do School-Based Prevention Programs Impact Teachers? Findings from a Randomized Trial of an Integrated Classroom Management and Social-Emotional Program. *Prevention Science*, 17(3), 325-337. doi: 10.1007/s11121-015-0618-z
- Dompierre, J., Laliberte, D., Girard, S. A., & Gignac, S. (2008). A qualitative and quantitative evaluation of an experiment for preventing violence in the workplace. *European Review of Applied Psychology*, 58(4), 275-283. doi: 10.1016/j.erap.2008.09.010
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: a LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6(2),107-127. doi: 10.1023/A:1023296126723
- Droppa, M., Birknerová, Z., Frankovsky, M., & Križo, P. (2018). Assessment of bossing in secondary school environment in the Slovak Republic, depending

- on the length of practice of the respondents. *TEM Journal*, 7, 355-365. doi: 10.18421/TEM72-17
- Druzhilov, S. (2012). The Problem of Mobbing in a College Department. *Russian Education & Society*, 54, 69-77. doi:10.2753/RES1060-9393540407.
- Duffy, M., & Sperry, L. (2007). Workplace mobbing: individual and family health consequences. *The Family Journal*, 15(4), 398-404. doi: 10.1177/1066480707305069
- Duffy, M., & Sperry, L. (2012). *Mobbing: Causes, Consequences, and Solutions*. doi:10.1093/acprof:oso/9780195380019.001.0001.
- Duffy, M., & Sperry, L. (2014). *Overcoming Mobbing: A Recovery Guide for Workplace Aggression and Bullying*. New York: Oxford University Press.
- Dunham, J. (1992). *Stress in Teaching*. London: Routledge.
- Dunn, L. B., Iglewicz, A., & Moutier, C. A. (2008). Conceptual Model of Medical Student Well-Being: Promoting Resilience and Preventing Burnout. *Academy of Psychiatry*, 32(1), 44–53. doi: 10.1176/appi.ap.32.1.44
- Durán, A., Extremera, N., & Rey, L. (2001). El síndrome de burnout en el ámbito educativo. Una aproximación diferencial. *Apuntes de Psicología*, 19(2), 251– 262.
- Eatough, E., Way, J., & Chang, C. (2012). Understanding the link between psychosocial work stressors and work-related musculoskeletal complaints. *Applied Ergonomics*, 43(3), 554-563. doi: 10.1016/j.apergo.2011.08.009
- Econtech (2008). *The Cost of Workplace Stress in Australia*. Australia: Medibank Private Limited.

- Edwards, D., & Burnard, P. (2003). A systematic review of stress and stress management interventions for mental health nurses. *Integrative Literature Reviews and Metaanalysis*, 42(2), 169-200. doi: 10.1046/j.1365-2648.2003.02600.x
- Einarsen, S. (1994). *Bullying and severe interpersonal conflicts. Unhealthy interaction at work*. Bergen: Sigma Forlag.
- Einarsen, S., & Skogstad, A. (1996). Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 185–201. doi: 201.10.1080/13594329608414854
- Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20,16-27. doi: 10.1108/01437729910268588
- Einarsen, S. (2000). Harassment and bullying at work: A review of the Scandinavian approach. *Aggression and Violent Behavior*, 5(4), 379-401. doi: 10.1016/S1359-1789(98)00043-3
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2011). The Concept of Bullying and Harassment at Work: The European Tradition. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and Harassment in the Workplace: Developments in Theory, Research, and Practice* (pp. 3-39). New York: CRC Press.
- Emery, D. W. (2011). *Crisis in education: a call to ACT*. (Tese de doutoramento). University of Missouri, St. Louis.
- Enteman, J., Murnen, T. J., & Hendricks, C. (2005). Victims, bullies and bystanders in K-3 literature. *Reading Teacher*, 59(4), 352-364. doi: 10.1598/RT.59.4.5

- Erikson, E. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues, 1*, 18-164.
- Erturk, A. (2013). Mobbing Behaviour: Victims and the Affected. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(1), 169-173.
- Erturk, A. (2015). Organizational Citizenship and Mobbing Behavior of Secondary School Teachers. *Anthropologist, 22*(1), 113-124. doi: 10.1080/09720073.2015.11891862
- Education Support Partnership (2008). *Teacher Wellbeing Index 2018*. London: Education Support Partnership
- Fahie, D., & Devine, D. (2014). The Impact of Workplace Bullying on Primary School Teachers and Principals. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*(2), 235–252. doi: 10.1080/00313831.2012.725099
- Feng, L. (2010). Hire today, gone tomorrow: New teacher classroom assignments and teacher mobility. *Education Finance and Policy, 5*(3), 278–316. doi: 10.1162/EDFP\_a\_00002
- Field, T. (1996). *Bully in sight: How to predict, resist, challenge and combat workplace bullying*. New York: Success Unlimited.
- Finne, L.B., Knardahl, S., & Lau, B. (2011). Workplace bullying and mental distress—a prospective study of Norwegian employees. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 37*(4), 276–287. doi: 10.2307/23064856
- Flaxman, P. E., & Bond, F. W. (2010). Worksite stress management training: Moderated effects and clinical significance. *Journal of Occupational Health Psychology, 15*(4), 347-358. doi: 10.1037/a0020522

- Fleming, J. L., Mackrain, M., & LeBuffe, P. A. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 387–397). New York: Springer.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: a pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195. doi: 10.1111/mbe.12026
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middleaged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219-239. doi: 10.2307/2136617
- Folkman, S., & Moskowitz, J. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 745–774. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141456
- Foreman-Peck, L. (2015). Towards a theory of well-being for teachers. In R. Heilbronn, & L. Foreman-Peck (Eds.), *Philosophical perspectives on teacher education* (pp. 387-397). doi: 10.1002/9781118977859.ch9.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. doi: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
- Freudenberger, H. J., & North, G. (1986). *Women's Burnout: How to Spot It, How to Reverse It and How to Prevent It*. New York: Penguin Books.
- Freudenberger, H. J. (1987). *L'épuisement professionnel: "La brûlure interne"*. Quebec: Gaetan Morin.
- Freire, A. (2008). Assédio moral: a violência no ambiente de trabalho e suas consequências para a saúde mental do trabalhador. *Revista Trabalho*,

*Educação e Saúde*, 6(2), 367-380. doi: 10.1590/S1981-77462008000200009

Freitas, D., & Lima, M. B. (2016). The interest of education students in teaching.

*Educação e Pesquisa*, 42(2), 313–332. doi: 10.1590/S1517-9702201606142126

Galinha, I. C. (2010). *Bem-estar Subjectivo: Factores Cognitivos, Afetivos e Contextuais*. Lisboa: Placebo.

Garg, P., & Rastogi, R. (2009). Effect of psychological wellbeing on organizational commitment of employees. *The Icfai University Journal of Organizational Behavior*, 8(2), 42-51.

Gates, G. (2004). Bullying and Mobbing (Part 3). *Pulp & Paper*, 78, 31.

Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 13(2), 141-167. doi: 10.1007/s11218-009-9108-0

Gevin, A. (2007). Identifying the Types of Student and Teacher Behaviours Associated with Teacher Stress. *Teaching and Teacher Education* 23(5): 624–640. doi: 10.1016/j.tate.2007.02.006

Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout): Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. doi: 10.13140/2.1.4614.8806

Gil-Monte, P. R. (2011). CESQT. *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo*. doi: 10.13140/RG.2.1.5008.0969/1.

Girdin, D. A., Everly, G. S., & Dusek, D. E. (1996). *Controlling stress and tension*. Needham Heights: Allyn & Bacon.

- Gökçe, A. (2012). Mobbing at Elementary Schools in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 61-73. doi:10.5901/mjss.2012.v3n3p61
- Gold, Y., & R. Roth. (1993). *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout: The Professional Health Solution*. Washington: Falmer Press
- Goldberg, D. P., Gater, R., Sartorius, N., Ustun, T. B., Piccinelli, M., Gureje, O., & Rutter, C. (1997). The validity of two versions of the GHQ in the WHO study of mental illness in general health care. *Psychological Medicine*, 27(1), 191-197. doi:10.1017/S0033291796004242
- Golden, J., Piedmont, R., Ciarrocchi, J., & Rodgerson, T. (2004). Spirituality and Burnout: An Incremental Validity Study. *Journal of Psychology and Theology*. 32(2), 115-125. doi: 10.1177/009164710403200204.
- Goldman, B. M., & Kernis, M. H. (2002). The role of authenticity in healthy psychological functioning and subjective wellbeing. *Annals of the American Psychotherapy Association*, 5(6), 18–20.
- Golembiewski, R., & Munzenrider, R. (1988). *Phases of burnout: developments in concepts and applications*. doi: 10.5860/choice.26-5926
- Gomes, A., Silva, M., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da atividade docente: Um estudo sobre Stress, “Burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3ºciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67-93.
- Gomes, A., Oliveira, S., Esteves, A., & Alvelos, M. (2013). Stress, avaliação cognitiva e burnout: Um estudo com professores do ensino superior. *Revista Sul-Americana de Psicologia*, 1(1), 6-26.

- Gorkin, M. (2004). *Practice safe stress: Healing & laughing in the face of stress*. Bloomington: AuthorHouse.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model. *Teaching and Teacher Education, 24*(5), 1349–1363. doi: 10.1016/j.tate.2007.06.005
- Greiner A. (2008). An economic model of work related distress. *Journal of Economic Behavior & Organization, 66*(2), 335–346. doi: 10.1016/j.jebo.2006.12.001
- Greene, G. (1960). *A burnt-out case*. New York: Penguin.
- Grenville-Cleave, B., & Boniwell, I. (2012). Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and wellbeing than other professions? *Management in Education, 26*(1), 3-5. doi: 10.1177/0892020611429252
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An Investigation of Coping Strategies Associated with Job Stress in Teachers. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 517–531.
- Guedes, M. (2008). *Terror Psicológico no Trabalho*. São Paulo: LTR editora.
- Guillén Gestoso, C. (2005). La importancia del estrés laboral en el mundo actual. *Ateneo: revista cultural del Ateneo de Cádiz, 5*, 84-95.
- Guimarães, C. A., Cançado, V., & Lima, R. (2016). Workplace moral harassment and its consequences: A case study in a federal higher education institution. *Revista de Administração, 51*, 151-164. doi:10.5700/rausp1231.
- Guin, K. (2004). Chronic teacher turnover in urban elementary schools. *Education Policy Analysis Archives, 12*(42), 1-25. doi: 10.14507/epaa.v12n42.2004

- Gulcan, M. G. (2015). Teacher's Perceptions Regarding Mobbing at Schools. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1202-1209. doi: 10.5897/ERR2015.2187
- Gulsen, C., & Kilic, M. (2013). Perception of Pre-schol Teachers to Mobbing in Terms of Psycho-Violence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 446-461. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.727
- Gün, H. (2009). *Çalışma Ortamında Psikolojik Taciz*. Ankara: Lazer Yayıncılık.
- Gunnar, M., & Quevedo, K. (2007). The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology*, 58, 145-173. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085605
- Hanfling, O., Einarsen, S., & Cooper, H. (2002) *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace: International Perspectives in Research and Practice*. Londres: Taylor and Francis.
- Hansez, I., Bertrand, F., Keyser, V., & Pérée, F. (2005). Fin de carrière des enseignants: vers une explication du stress et des retraites prématurées. *Le Travail Humain*, 68(3), 193–223. doi: 10.3917/th.683.0193
- Hartney, E. (2008). *Stress Management for Teachers*. London: Continuum.
- Hauge, J. L. (2010). *Environmental antecedents of workplace bullying: A multi-design approach*. (Tese de doutoramento). University of Bergen: Bergen.
- Health and Safety Executive (HSE). (2017). *Report of Work-Related Stress, Depression or Anxiety Statistics in Great Britain 2017*. Health and Safety Executive

- Health and Safety Executive (HSE). (2018). *Report of Work-Related Stress, Depression or Anxiety Statistics in Great Britain 2018*. Health and Safety Executive
- Hillesheim, B., & Cruz, L. R. (2008). Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. *Psicologia & Sociedade*, 20(2), 192-199. doi: 10.1590/S0102-71822008000200006
- Hird, S. (2003). *What is wellbeing? A brief review of current literature and concepts*. Edinburgh: NHS Health.
- Hirigoyen, M. (1999). *Assédio Coação e Violência no Quotidiano*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Hirigoyen, M. (2002). *O Assédio no Trabalho: Como distinguir a verdade*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Hirigoyen, M. (2011). *Assédio moral: A violência perversa no cotidiano*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Hirigoyen, M. (2017). *Mal estar no trabalho: redefinindo o assédio moral*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Hoel, H., & Cooper, C (2000). *Destructive Conflict and Bullying at Work*. Manchester: School of Management, UMIST
- Hoel, H., Faragher, B., & Cooper, C. (2004). Bullying is detrimental to health, but all bullying behaviours are not necessarily equally damaging. *British Journal of Guidance and Counselling*, 32(3), 367-387. doi: 10.1080/03069880410001723594

- Holland, K. D., & Holahan, C. K. (2003). The relation of social support and coping to positive adaptation to breast cancer. *Psychology and Health, 18*(1), 15-29. doi: 10.1080/0887044031000080656
- Horenstein, J. M., Voyron, L. M. C., Reverzy, C., Lelievre, F., Kremer, N., & Faucheux, J. (1998) *Les pratiques du harcèlement en milieu éducatif*. Paris: MGEN.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education, 7*(4), 399–420. doi: 10.1007/s11218-004-0975-0
- Howard, K., Zolnierek, K., Johnson, A., Roming, S., Price, R., & Cobos, B. (2017). Somatization disorder and stress in teachers: A comprehensive occupational health evaluation. *Journal of Applied Biobehavioral Research, 22*(4), 1-11. doi: 10.1111/jabr.12105.
- Hubert, A., & Veldhoven, M. (2001). Risk Sectors for Undesirable Behaviour and Mobbing. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 10*(4), 415-424. doi: 10.1080/13594320143000799
- Huppert, F. (2009). Psychological Well-Being: Evidence Regarding Its Causes and Consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 7*(1), 1-164. doi: 10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x.
- Inandi, Y., & Buyukozkan, A. S. (2013). The effect of organizational citizenship behaviours of primary school teachers on their burnout. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(3), 1545-1550. doi: 10.12738/estp.2013.3.1588

- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33.
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction: what the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51. doi: 10.2307/23210373
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. doi: 10.1037/11258-000
- Jbeili, C. (2008). *Síndrome de Burnout: Identificação, tratamento e prevenção. Cartilha informativa de prevenção à Síndrome de burnout em professores*. Brasília
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583–593. doi: 10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. doi: 10.3102/003465430832569
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374–390. doi: 10.1037/spq0000035

- Jesus, S. (2005). Bem-estar docente: perspectivas para superar o mal-estar dos professores. In Pinto, A.; Silva, A. (Eds.), *Stress e bem-estar* (pp. 167-184). Lisboa: Climepsi.
- João, A. (2011). Mobbing: Nos Professores de Enfermagem. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 305-312.
- João, A. (2012). Estudo de validação da escala lipt-60 nos enfermeiros portugueses. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 335-343.
- João, A. L. (2013). *Mobbing/Agressão Psicológica na Profissão de Enfermagem*. Loures: Lusociência.
- João, A (2015). Estudo de Validação da Escala de Avaliação de Condutas de Mobbing (EACM). *Revista Investigação em Enfermagem*, 10(2), 46-52.
- João, A. L., & Portelada, A. (2016). Mobbing and Impact of Interpersonal Relationship at Workplace. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(13), 2797–2812. doi: 10.1177/0886260516662850.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The Experience of Work-Related Stress across Occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187. doi: 10.1108/02683940510579803
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: the effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for

- understanding and acting. *Teachers and Teaching*, 20(5), 530-546. doi: 10.1080/13540602.2014.937957.
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58-67. doi: 10.1016/j.tate.2015.06.001
- Jung, C. G. (1933). *Modern man in search of a soul*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Kagan, S. (1992). The limits of well-being. In E. F. Paul, F. D. Miller, Jr., & J. Paul (Eds.), *The good life and the human good* (pp. 169-189). doi: 10.1017/S0265052500001461
- Kahn, J., Schneider, K. T., Jenkins-Henkelman, T. M., & Moyle, L. L. (2006). Emotional Social Support and Job Burnout Among High-School Teachers: Is it All Due to Dispositional Affectivity? *Journal of Organizational Behavior*, 27(6), 793–807. doi: 10.1002/job.397
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.). (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. doi: 10.7758/9781610443258
- Kawada, T., Otsuka, T., Inagaki, H., Wakayama, Y., Katsumata, M., Li, Q., & Li, Y. (2011). Relationship among lifestyles, aging and psychological wellbeing using the general health questionnaire 12-items in Japanese working men. *The Aging Male*, 14(2), 115-118. doi: 10.3109/13685538.2010.493588

- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job design. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308. doi: 10.2307/2392498
- Karatuna, I., & Tınaz, P. (2010). *İşyerinde Psikolojik Taciz*. Ankara: Ziraat Grup Matbaacılık.
- Karatzas, C., Zyga, S., Tziaferi, S., & Prezerakos, P. (2016). Workplace bullying and general health status among the nursing staff of Greek public hospitals. *Annals of General Psychiatry*, 15(1). doi: 10.1186/s12991-016-0097-z.
- Karsavuran, S., & Kaya, S. (2015). The relationship between burnout and mobbing among hospital managers. *Nursing Ethics*, 24(3), 337–348. doi: 10.1177/0969733015602054
- Kavenská, V., Smékalová, E., & Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v české republice. *Epsychologie*, 5(4), 55-67.
- Kaya, G., Ahi, B., & Tabak, H. (2012). Primary Education Teacher's Problem: Mobbing (Kastamonu Province Sample). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 838-842. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.209.
- Keashly, L. (1998). Emotional abuse in the workplace: Conceptual and empirical issues. *Journal of Emotional Abuse*, 1(1), 85–117. doi: 10.1300/J135v01n01\_05
- Kebza, V., & Solcová, I. (2008). Hlavní koncepce psychologie odolnosti. *Československá psychologie*, 52(1), 1-19.
- Keller, H. (2018). The Nature of Stress. In B. L. Seaward (Ed.), *Managing stress: principles and strategies for health and well being* (pp. 1-96). Burlington: Jones & Bartlett Learning

- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 1007-1022. doi: 10.1037//0022-3514.82.6.1007
- Keyes, C. L. M., & Waterman, M. B. (2003). Dimensions of well-being and mental health in adulthood. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, & K. A. Moore (Eds.), *Well-Being: Positive Development across the Life Course* (pp. 477-498). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., & Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders, 192*, 76–82. doi: 10.1016/j.jad.2015.11.054
- Kırel, Ç. (2008). *Örgütlerde Psikolojik Taciz (Mobbing) ve Yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Klassen, R., & Chiu, M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology, 36*(2), 114–129. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.01.002
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology, 104*, 150-165. doi: 10.1037/a0026253
- Kolodei, K. (2007). *Mobbing. psikhorterror na rabochem meste i metody ego preodoleniia*. Kharkov: Gumanitarnyi Tsentr.

- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools, 42*(1), 79-89. doi: 10.1002/pits.20031
- Korkmaz, M., & Cemaloglu, N. (2010). Relationship between Organizational Learning and Workplace Bullying in Learning Organizations. *Educational Research Quarterly, 33*(3), 3-38.
- Koruklu, N., Ozenoglu-Kiremit, H., Feyzioglu, B., & Aladag, E. (2012). Teachers' burnout levels in terms of some variables. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(3), 1823-1830.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher Stress: A Review. *Educational Review, 29*, 299–306. doi: 10.1080/0013191770290407
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress: Prevalence, Sources and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology, 48*, 159-167. doi: 10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review, 53*(1), 27–35. doi: 10.1080/00131910120033628
- Lakey, B., & Scoboria, A. (2005). The relative contribution of trait and social influences to the links among perceived social support, affect, and self-esteem. *Journal of Personality, 73*(2), 361-388. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00312.x
- Latack, J. C. (1986). Coping with job stress: Measures and future directions for scale development. *Journal of Applied Psychology, 71*(3), 377–385. doi: 10.1037/0021-9010.71.3.377

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. doi: 10.1007/978-1-4419-1005-9\_215
- Leach, L. S., Poyser, C., & Butterworth, P. (2017). Workplace bullying and the association with suicidal ideation/thoughts and behaviour: a systematic review. *Occupational and Environmental Medicine*, 74(1), 72-79. doi: 10.1136/oemed-2016-103726
- Lei n.º 7/2009 de 12 de Fevereiro da Assembleia da República. Diário da República: I série, N.º 30.
- Lei 73/2017 de 16 de Agosto da Assembleia da República. Diário da República: I série, N.º 157.
- Leiter, M. P., & Maslach C. (2004) Areas of worklife: a structured approach to organizational predictors of job burnout. In P. L. Perrewe, & D.C. Ganster (Eds.), *Research in Occupational Stress and Well-Being* (pp. 91–134). Oxford: JAI Press/Elsevier Sciences Ltd.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2014). Interventions to prevent and alleviate burnout. In M. P. Leiter, A. B. Bakker, & C. Maslach (Eds.), *Burnout at work: A psychological perspective* (pp. 145–167). London: Psychology Press
- Legg, S. (2007). Ergonomics in Schools. *Ergonomics*, 50(10). 1523-1529. doi: 10.1080/00140130701584878.
- Lewis, D. (2004). Bullying at work: the impact of shame among university and college lecturers. *British Journal of Guidance and Counselling*, 32(3), 281-299. doi: 10.1080/03069880410001723521
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and victims*, 5(2), 119-126. doi: 10.1891/0886-6708.5.2.119

- Leymann, H. (1993). *Bullying*. Hamburg: Rowohlt.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 5, 165-184. doi: 10.1080/13594329608414853
- Leymann, H., & Gustafsson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 251-275. doi: 10.1080/13594329608414858
- Leymann, H. (2010). *Workplace mobbing as psychological terrorism: How groups eliminate unwanted members*. New York: Edwin Mellen Press.
- Lipp, M., & Malagris, L. (2001). O estresse emocional e seu tratamento. In B. P. Range (Eds.), *Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria* (pp. 475-490). Porto Alegre: Artmed.
- Lipp, M. (2000). *Manual do inventário de sintomas de estresse para adultos de Lipp*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. (2005). *Estresse e o turbilhão da raiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Loeb, S., Darling-Hammond, L., & Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44-70. doi:10.1207/s15327930pje8003\_4
- López Cabarcos, M. A., & Vázquez Rodríguez, P. (2003). *Mobbing. Cómo prevenir, identificar y solucionar el acoso psicológico en el trabajo*. Madrid: Pirámide.

- López Cabarcos, M. A., & Vázquez Rodríguez, P. (2006). Psychological Harassment in the Spanish Public University System. *Academy of Health Care Management Journal*, 2, 21-39.
- Lorenz, K. (1966). *On Agression*. New York: Harcourt, Brace and world, Inc.
- Lutgen-Sandvik, P., Tracy, S. J., & Alberts, J. K. (2007). Burned by bullying in the American workplace: Prevalence, perception, degree, and impact. *Journal of Management Studies*, 44, 837-862. doi: 10.1111/j.1467-6486.2007.00715.x
- Markow, D., Macia, L., & Lee, H. (2013). *The MetLife survey of the American teacher: Challenges for school leadership*. New York: MetLife Foundation.
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Matheny, K. B., Aycock, D. W., Curlette, W. L., & Junker, G. N. (1993). The coping resources inventory for stress: A measure of perceived resourcefulness. *Journal of Clinical Psychology*, 49(6), 815–830. doi: 10.1002/jclp.10219
- McCaffrey, D., Koretz, D., Lockwood, J. R., & Hamilton, L. (2004). *Evaluating valueadded models for teacher accountability*. Santa Monica: RAND.
- McCallum, F., & Price, D. (2016). *Nurturing wellbeing development in education*. doi: 10.4324/9781315760834
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Crowe, E. W., & McCarthy, C. J. (2010). Coping, stress, and job satisfaction as predictors of advanced placement statistics teachers' intention to leave the field. *NASSP Bulletin*, 94(4), 306–326. doi:10.1177/0192636511403262

- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Lineback, S., Fitchett, P., & Baddouh, P. G. (2016). Assessing teacher appraisals and stress in the classroom: Review of the classroom appraisal of resources and demands. *Educational Psychology Review, 28*(3), 577-603. doi: 10.1007/s10648-015-9322-6.
- Madzík, P., Piteková, J., & Daňková, A. (2015). Standard of living as a factor of countries' competitiveness. *Procedia Economics and Finance, 34*, 500-507. doi: 10.1016/S2212-5671(15)01660-3
- Madzík, P., & Chocholáková, A. (2016). Structured Transfer of Customer's Requirements into Product Quality Attributes-A University Case Study. *Calitatea, 17*(154), 38-45.
- Madzík, P. (2017). *Nástroje systematického riešenia problémov*. Ružomberok: Verbum - Vydavateľstvo Katolíckej univerzity.
- Malagris, L., & Fiorito, A. (2006). Avaliação do nível de estresse de técnicos da área de saúde. *Estudos de Psicologia, 23*(4), 391-398. doi: 10.1590/S0103-166X2006000400007.
- Malhotra, S. K., & Mehta V. (2008). Role of estresseful life events in induction or exacerbation of psoriasis and chronic urticaria. *Indian Journal of Dermatology, Venereology and Leprology, 74*(6), 594-559. doi: 10.4103/0378-6323.45100
- Malmberg, L. E., & Hagger, H. (2009). Changes in student teachers' agency beliefs during a teacher education year, and relationships with observed classroom quality, and day-to-day experiences. *British Journal of Educational Psychology, 79*, 677-694. doi: 10.1348/000709909X454814

- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial, Madrid.
- Marcovitch J. (1998). *A Universidade Impossível*. São Paulo: Futura.
- Margolis, J., Hodge A., & Alexandrou, A. (2014) The teacher educator's role in promoting institutional versus individual teacher well-being, *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 391-408. doi: 10.1080/02607476.2014.929382
- Mark, G., & Smith, A. P. (2012). Occupational stress, job characteristics, coping, and the mental health of nurses. *British Journal of Health Psychology*, 17(3), 505-521. doi: 10.1111/j.2044-8287.2011.02051.x
- Martin, D. P., & Rimm-Kaufman, S. E. (2015). Do student self-efficacy and teacher-student interaction quality contribute to emotional and social engagement in fifth grade math? *Journal of School Psychology*, 53(5), 359–373. doi: 10.1016/j.jsp.2015.07.001
- Martins, J. M. (2008). *Burnout na profissão docente*. (tese de mestrado). Universidade do Porto, Porto.
- Martins, R., Batista, A. I., & Campos, S. (2015). Stress e burnout em professores da educação especial. *Gestão e Desenvolvimento*, 23, 193-211.
- Maslach, C. (1976) Burned out. *Human Behavior*, 5(9), 16–22.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113. doi: 10.1002/job.4030020205
- Maslach, C. (1982). *Burnout. The cost of caring*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133–153.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19-32). doi: 10.4324/9781315227979-3
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R. L. (1996). Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES). In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *MBI Manual* (pp. 27-32). Mountain View, CA: CPP, Inc.
- Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. (1997). *The Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192. doi: 10.1111/1467-8721.01258
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- Massuça, J. A. T. C. (2018). Stress dos professores de primeiro ciclo de escolas salesianas. *Revista Psicologia e Educação On-Line* 2018, 1(1), 31-43.
- Melo, L. P., & Carlotto, M. S. (2016). Prevalência e Preditores de Burnout em Bombeiros. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(3), 668-681. doi: 10.1590/1982-3703001572014

- Mercanlıoğlu, Ç. (2010). Çalışma hayatında psikolojik tacizin (mobbing) nedenleri, sonuçları ve Türkiye'deki hukuksal gelişimi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 37-46.
- Miller, L. H., & Smith, A. D. (1993). *The stress solution: An action plan to manage the stress in your life*. New York: Pocket Books.
- Mimaroğlu, H. Özgen, H. (2009). Örgütlerde Güncel Bir Sorun: "Mobbing". *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi Sayı*, 15, 201- 226.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2012). Adaptação portuguesa da escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico com estudantes universitários- EMMBEP. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(1), 66-77.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). Meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486. doi: 10.2307/4126479
- Moreno, F., Gil, G., Haddad, M., & Vannuchi, M. (2011). Estratégias e intervenções no enfrentamento da síndrome de burnout. *Revista Enfermagem*, 19, 140-145.
- Moreno-Cubillos, C. & Sepúlveda-Gallego, L. (2013). Discriminación y violencia contra los estudiantes de medicina de la Universidad de Caldas. *Investigación en educación médica*, 2, 37-41. doi: 10.1016/S2007-5057(13)72680-2
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., & González, J. L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 151–171.

- Mueller, P. S., Murali, N. S., Cha, S. S., Erwin, P. J., & Ghosh, A. K. (2006). The association between impact factors and language of general internal medicine journals. *Swiss Medical Weekly, 136*, 441-443. doi: 2006/27/smw-11496
- Mulholland, R., McKinlay, A., & Sproule, J. (2013). Teacher interrupted work stress, strain, and teaching role. *SAGE Open, 3*(3). doi: 10.1177/2158244013500965
- Murta, S. G., Laros, J. A., & Troccoli, B. T. (2005). Manejo de estresse ocupacional na perspectiva da área de avaliação de programas. *Estudos de Psicologia, 10*(2), 167-176. doi: 10.1590/S1413-294X2005000200002
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science, 6*(1), 10-19. doi: 10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x
- Myers, D. (1999). Close relationships and quality life. In D. Kahneman, & E. Diener (Eds.), *Well-being: the foundations of hedonic psychology* (pp.374-391). doi: 10.7758/9781610443258
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist, 55*(1), 56-67. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.56
- Namie, G., & Lutgen-Sandvik, P. (2010). Active and passive accomplices: The communal character of workplace bullying. *International Journal of Communication, 4*, 343-373.
- Namie, G. (2008). *Labor Day 2008 Surveys: How Employers & Co-Workers Respond to Workplace Bullying*. Bellingham: Workplace Bullying Institute.
- Namie, G., & Namie, R. (2009). *The bully at work: What you can do to stop the hurt and reclaim your dignity on the job*. Naperville: Sourcebooks.

- Nascimento, V.L.S. (2003). *Base legal para ação de vigilância em Saúde do trabalhador na questão assédio moral*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Nelson, D., & Simmons, B. (2003). Health psychology and work stress: A more positive approach. In J. Quick, & L. Tetrick (Eds.), *Handbook of Occupational Health Psychology* (pp. 97–117). Washington: American Psychological Association.
- Neugarten, B. L. (1973). Personality change in late life: A developmental perspective. In C. Eisdorfer, & M. P. Lawton (Eds.), *The psychology of adult development and aging* (pp.311-335). doi: 10.1037/10044-012
- Ng, C. (2019). Effects of workplace bullying on Chinese children's health, behaviours and school adjustment via parenting: Study protocol for a longitudinal study. *BMC Public Health*, 19(1). doi: 10.1186/s12889-019-6458-1.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306. doi: 10.1080/0305764960260301
- Novo, R. (2003). *Para Além da Eudaimonia - O Bem-Estar Psicológico em Mulheres de Idade Adulta avançada*. Coimbra: Dinalivro.
- Novo, R. (2005). Bem-estar e psicologia: conceitos e propostas de avaliação. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 20(2), 183-203.
- Nunes Sobrinho, F. P. (2006). O stress do professor do ensino fundamental: O enfoque da ergonomia. In M. E. N. Lipp (Ed.), *O stress do professor* (pp. 81-94). Campinas: Papyrus.

- Nwikina L., & Nwanekez, A. (2010). Management of job-related teacher burnout in Nigerian schools. *Academia Arena*, 2(7), 31–38.
- Ocak, S. (2008). *Öğretmenlerin duygusal taciz (mobbing) 'e ilişkin algıları (Edirne ili örneği)*. (Tese de mestrado). Trakya University Institute of Social Sciences, Edirne.
- OIT (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Genova: Bureau International du Travail.
- OIT (1984). *A condição dos professores: recomendação internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores*. Genebra: OIT/Unesco.
- Otero-López, J. M., Santiago, M. J., Godás, A., Castro, C., Villardefrancos, E., & Ponte, D. (2008). An Integrative Approach to Burnout in Secondary School Teachers: Examining the Role of Student Disruptive Behaviour and Disciplinary Issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 259-270.
- Otero-López, J. M., Santiago, M. J., Castro, C., & Villardefrancos, E. (2010). Stressors rendering school coexistence difficult, personal variables and burnout: Towards an explanatory model. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 299-316. doi: 10.30552/ejep.v3i2.43
- Ozturk, H., Sokmen, S., Yilmaz, F., & Cilingir, D. (2008). Measuring mobbing experiences of academic nurses: development of a mobbing scale. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 20(9), 435-442. doi: 10.1111/j.1745-7599.2008.00347.x

- Pacheco, J. E., & Jesus, S. N. (2009). Burnout and lifestyles in health professionals. In K. Moore, & P. Buchwald (Eds.), *Stress and anxiety application to adolescence, job stress and personality* (pp. 111-118). Berlin: Logos Verlag.
- Palomera, R., Fernandez-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437–454.
- Paixão, R. B., Melo, D. R. A. D., Souza-Silva, J. C. d., & Cerquinho, K. G. (2013). Por que ocorre? Como lidar? A percepção de professores de graduação em Administração sobre o assédio moral. *Revista de Administração*, 48(3), 516-529. doi: 10.5700/rausp1103
- Patrão, I. A. M., Pinto, C., & Rita, J. S. (2012). Bem-estar e estratégias de gestão das exigências em professores portugueses dos diferentes níveis de ensino. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva, & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 575-585). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário
- Paulík, K. (2010). *Psychology of human resistance*. Prague: Grada Publishing.
- Paulík, K. (2012). Job satisfaction and stress among teachers. *New Educational Review*, 30(4), 138-149.

- Peeters, M., & Rutte, C. G. (2005). Time management behavior as a moderator for the job demand e control interaction. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*(1), 64-75. doi: 10.1037/1076-8998.10.1.64
- Peker, S., Inandi, Y., & Giliç, F. (2018). The Relationship Between Leadership Styles (Autocratic and Democratic) of School Administrators and the Mobbing Teachers Suffer. *European Journal of Contemporary Education, 7*, 150-164. doi: 10.13187/ejced.2018.1.150.
- Pereira, R. (2009). *Mobbing ou assédio moral no trabalho: contributo para a sua conceptualização*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Perlman, B., & Hartman A. E. (1982). Burnout: Sumary and future research. *Human Relations, 35*(4), 283-305. doi: 10.1177/001872678203500402
- Pinto, A., Lima, M., & Silva, A. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção de burnout. *Psychologica, 33*, 181-194.
- Pinto, A., Lima, M., & Silva, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 21*(1), 125-143.
- Pinto, A. S. S. (2015). *Mobbing nos Enfermeiros em Ambiente Hospitalar*. (Tese de mestrado). Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Carrer burnout: causes and cures*. New York: The Free Press.
- Piotrowski, C., & King, C. (2016). The enigma of adult bullying in higher education: a research-based conceptual framework. *Education, 136*(3), 299-306.

- Pithers, R. T. (1995). Teacher stress research: Problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(4), 387–392. doi: 10.1111/j.2044-8279.1995.tb01160.x
- Pithers, R. T., & Fogarty, G. J. (1995). Occupational stress among vocational teachers: special section: symposium on teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 3–14.
- Pocinho, M., & Capelo, M. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367. doi: 10.1590/S1517-97022009000200009
- Portelada, A., & João, A. (2012). Stress e Burnout a Nível Laboral em Portugal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, 487-496.
- Prisco, C. (2012). “*Tu Não Está Ali, Tu Não Existe*”: *Violência Psicológica e Assédio Moral Vertical Ascendente com Docentes de Ensino Público*. (Tese de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Quine, L. (2001). Workplace bullying in nurses. *Journal of Health Psychology*, 6(1), 73-84. doi: 10.1177/135910530100600106
- Quirino, A. (2007). *Stress, coping e burnout em professores do 3.º Ciclo*. (Tese de mestrado). Universidade do Algarve, Faro.
- Randall, P. (2005). *Adult Bullying: Perpetrators and Victims*. London: Routledge.
- Rehman, F., Javed, F., Khan, A., Nawaz, T., & Hyder, S. (2015). Determining the Effects of Mobbing on Organizational Commitment: A Case of Educational Sector in Pakistan. *Journal of Education and Practice*, 6 (22), 101-106.

- Reis, E. B., Araújo, T. M., Carvalho, F. M., Barbalho, L., & Silva, M. O. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação Social*, 27(94), 229-253. doi: 10.1590/S0101-73302006000100011
- Reisa, S. B., Gomes A. R., Simões, C. (2018). Stress e burnout em professores: importância dos processos de avaliação cognitiva. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 19(2), 208-221. doi: 10.15309/18psd190204.
- Resch, M., Schubinski, M. (1996). Mobbing – Prevention and management in organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 295-307. doi: 10.1080/13594329608414860
- Richardson, K. M., & Rothstein, H. R. (2008). Effects of occupational stress management intervention programs: A meta-analysis. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13(1), 69–93. doi:10.1037/1076-8998.13.1.69
- Rita, J., Patrão, I., & Sampaio, D. (2010). Burnout, Stress Profissional e Ajustamento Emocional em professores portugueses do ensino básico e secundário. In C. Nogueira, et al. (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1151-1161). Braga: Universidade do Minho
- Rivera, J., & Abuín, M. (2003). Cuestionario de estrategias de acoso en el trabajo: El LIPT-60 (Leymann Inventory of Psychological Terrorization) en versión española. *Psiquis*, 24, 59-69.
- Rivera, J. (2005). *El Maltrato Psicológico*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Rivera, J., Abuin, M. (2005). *Cuestionario de estrategias de acoso en el trabajo. El LIPT-60*. Madrid: Editorial EOS.

- Rivkin, S., Hanushek, E. A., & Kain, J. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458. doi:10.1111/ecta.2005.73.issue-2
- Robinson, D. N. (1989). *Aristotle's psychology*. New York: Columbia University Press.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173. doi: 10.1111/J.1750-8606.2012.00238.X
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787-804. doi: 10.1037/a0032093
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing - Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology*, 29(4), 8–17.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rojas, A. M. (2005). El acoso o “mobbing” laboral. *Revista de Derecho*, 24, 230-245.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36. doi:10.3102/0002831212463813
- Roque, D. (2014). *Assédio Moral e Stresse no Trabalho*. (Tese de mestrado). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

- Ross, R., & Altmaier, E. (1994). *Intervention in Occupational Stress*. London: Sage.
- Ross, S., Romer, N., & Horner, R. (2012). Teacher well-being and the implementation of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*(2), 118-128. doi: 10.1177/1098300711413820
- Rothmann, S., & Welsh, C. (2013). Employee engagement in Namibia: The role of psychological conditions. *Management Dynamics, 22*(1), 14–25.
- Rothmann, I., & Cooper, C. L. (2015). *Work and organisational psychology*. London: Routledge.
- Russo, A., & Popovic, T. (2016). Agresivnost na radnom mjestu: sekundarna analiza istraživačke prakse u Hrvatskoj. *Sigurnost, 58*(2), 121-135. doi:10.31306/s.58.2.1
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68–81. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryff, C. D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development, 12*(1), 35-55. doi: 10.1177/016502548901200102
- Ryff, C. D. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069-108. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069

- Ryff C. D., & Keyes C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65(1), 14-23. doi: 10.1159/000289026
- Ryff, C. D., Magee, W. J., Kling, K. C., & Wing, E. H. (1999). Forging macro-micro linkages in the study of psychological well-being. In C. D. Ryff, & V.W. Marshall (Eds.), *The self and society in aging processes* (pp. 247-278). New York: Springer.
- Ryff, C., Keyes, C., & Hughes, D. (2003). Status inequalities, perceived discrimination, and eudaimonic well-being: do the challenges of minority life hone purpose and growth? *Journal of Health and Social Behavior*, 44(3), 275-291. doi: 10.2307/1519779
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39. doi: 10.1007/s10902-006-9019-0
- Ryff, C. (2013). Eudaimonic well-being and health: Mapping consequences of selfrealization. In A. S. Waterman (Ed.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp.77-98. doi:10.1037/14092-005
- Sadir, M. A., Bignotto, M. M., & Lipp, M. E. N. (2010). Stress e qualidade de vida: Influência de algumas variáveis pessoais. *Paidéia*, 20(45), 73-81. doi: 10.1590/S0103-863X2010000100010

- Salanova, M., & Llorens, S. (2011). Hacia una perspectiva psicosocial del burnout: Cuando el trabajo “nos” quema... In E. A. Thomás (Ed.), *Nuevas formas de organización del trabajo y la empleabilidad* (pp. 271-296). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Salin, D. (2015). Risk factors of workplace bullying for men and women: The role of the psychosocial and physical work environment. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(1), 69-77. doi: 10.1111/sjop.12169.
- Sampaio, E. S. (2009). *Síndrome de Burnout em professores e alunos do Programa de Mestrado Ensino de Ciências na Amazônia: Uma contribuição para a formação de professores* (Tese de mestrado). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus.
- Sapolsky, R. (2009). *Why Zebras Don't Get Ulcers*. New York: W. H. Freeman, & Company.
- Sarıçam, H. (2016). The Mediator Role of Social Safeness and Pleasure in Relation between Mobbing and Meaning of Work in Academicians. *Eğitim ve Bilim*, 41, 349-361. doi: 10.15390/EB.2016.6201.
- Sastre-Morcillo, P., Blanco-Encomienda, F. J., & Latorre-Medina, M. J. (2018). Analysis of the factors influencing job burnout: Empirical evidence from Spain. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 26(4), 2211-2228.
- Schaufeli, W. B., Enzmann, D., & Girault, N. (1993). Measurement of burnout: A review. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent*

*developments in theory and research* (pp. 199-215). Philadelphia: Taylor & Francis.

Schaufeli, W., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An Overview of 25 years of Research and Theorizing. In M. J. Schabracq, & C. L. Cooper (Eds), *Handbook of work and health psychology* (pp. 383-425). doi: 10.1002/0470013400.ch19

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 893–917. doi: 10.1002/job.595

Schmutte P. S., & Ryff C. D. (1997). Personality and well-being: reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 549–559. doi: 10.1037//0022-3514.73.3.549

Schutz, P. A., & Zembylas, M. (Eds.). (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. New York: Springer.

Scialpi, D. (2002). La violència laboral em La administraci3n p3blica argentina. *Revista Venezolana de Gerencia – RVG*, 7(18), 196-219.

Seabra, A. (2008). *S3ndrome de Burnout e a Depress3o no Contexto de Sa3de Ocupacional*. (Tese de doutoramento). Instituto de Ci3ncias Biom3dicas Abel Salazar, Porto.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Parks, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421. doi: 10.1037/003-066X.60.5.410

- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, *138*, 32. doi: 10.1038/138032a0
- Selye, H. (1965). *Stress: a tensão da vida*. São Paulo: Ibrasa.
- Semmer, N. K. (2010). Stress management and wellbeing interventions in the workplace. In C. L. Cooper, J. Field, U. Goswami, R. Jenkins, & B. J. Sahakian (Eds.), *Mental capital and wellbeing* (pp. 681-688). West Sussex: Wiley-Blackwell
- Sergin, C., & Taylor, M. (2007). Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, *43*(4), 637-646. doi: 10.1016/j.paid.2007.01.017
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, *1*(1), 27–41. doi: 10.1037/1076-8998.1.1.27
- Shanks, J., 2005. *Stress at work: management and prevention*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Sheffield, D., Dobbie, D., & Carroll, D. (1994). Stress, social support, and psychological and physical wellbeing in secondary school teachers. *Work and Stress*, *8*(3), 235–243. doi: 10.1080/02678379408259995
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, *85*(4), 519-532. doi: 10.1111/bjep.12089

- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, *15*(6), 1289–1311. doi:10.1007/s10902-013-9476-1
- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Silva, M. (2011). *O bem-estar subjetivo de adolescentes institucionalizados*. (Tese de mestrado). Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, *25*(3), 518–524. doi:10.1016/j.tate.2008.12.006.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: the role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress & Coping*, *24*(4), 369-385. doi: 10.1080/10615806.2010.544300
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, *20*, 15-37. doi: 10.1007/s11218-016-9363-9.
- Smylie, M. A. (1999). Teacher stress in a time of reform. In R. Vandenderghe, & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 59-84). doi: 10.1017/CBO9780511527784.005

- Souza, S., Souza, F., Barbosa, S., Lopes, I., & Fernandes, D. (2016). Síndrome de Burnout e Valores Humanos em Professores da Rede Pública Estadual da Cidade de João Pessoa: Um estudo correlacional. *Análise Psicológica*, 34(2) 119-131. doi: 10.14417/ap.910.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher– student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477. doi: 10.1007/s10648-0119170-y
- Srabstein, J. C., Leventhal, B. L. (2010). Prevention of bullying-related morbidity and mortality: a call for public health policies. *Bulletin of the World Health Organisation*, 88(6), 403-404. doi: 10.1590/S0042-96862010000600003.
- Statham, J., & Chase, E. (2010). *Childhood wellbeing: A brief overview*. London: Childhood Wellbeing Research Centre
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(1), 37-53. doi: 10.1080/10615800701742461
- Tengilimioğlu, D., Akdemir M. F. (2009). İşletmelerde Uygulanan Mobbingin (Psikolojik Şiddet) Örgütsel Bağlılığa Etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 1 (3), 69-84.
- Tigrel, Y. E., & Kokolan, O. (2009). Academic mobbing in Turkey. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation*, 3(7), 1473-1481.
- Tınaz, P. (2011). İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Toppinen-Tanner, S., Kalimo, R., & Mutanen, P. (2002). The Process of burnout in white-collar and blue-collar jobs: eight-year prospective study of

- exhaustion. *Journal of Organizational Behavior*, 23(5), 555-570. doi: 10.1002/job.155
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job Satisfaction and Burnout Among Greek Early Educators: A Comparison Between Public and Private Sector Employees. *Educational Research and Review*, 1(8), 255–261.
- Turner, N., Barling, J., & Zacharatos, A. (2002). Positive psychology at work. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 715–728). New York: Oxford University
- Tutar, H. (2004). *Psychological violence at workplace*. Ankara: Baris Publishing.
- Tytherleigh, M. Y., Webb, C., Cooper, C. L., & Ricketts, C. (2005). Occupational stress in UK higher education institutions: A comparative study of all staff categories. *Higher Education Research and Development*, 24(1), 41–61. doi: 10.1080/0729436052000318569
- United Nations (1995). *UN Stress Management Booklet*. New York: The United Nations Department of Peace-keeping Operations, Office of Planning and Support.
- Unterbrink, T., Pfeifer, R., Krippeit, L., Zimmermann, L., Rose, U., Joos, A., Hartmann, A., Wirsching, M., & Bauer, J. (2012). Burnout and effort–reward imbalance improvement for teachers by a manual-based group program. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 85(6), 667–674. doi: 10.1007/s00420-011-0712-x.

- Van der Klink, J. J., Blonk, R. W., Schene, A. H., & Van Dijk, F. J. (2001). The benefits of interventions for work-related stress. *American Journal of Public Health, 91*, 270. doi:10.2105/AJPH.91.2.270
- Van Horn, J., Taris, T., Schaufeli, W., & Schreurs, P. (2004). The structure of occupational wellbeing: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77*(3), 365-375. doi: 10.1348/0963179041752718
- Van Petegem, K., Creemers, B. P. M., Rosseel, Y., & Aelterman, A. (2005). Relationships between teacher characteristics, Interpersonal teacher behaviour and teacher wellbeing. *Journal of Classroom Interaction, 40*(2), 34-43.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (Eds.). (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vaz-Serra, A. (2000). A vulnerabilidade ao stress. *Psiquiatria Clínica, 21*(4), 261-278.
- Vaz-Serra, A. (2002). *O Stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Vaz-Serra, A. (2005). As múltiplas facetas do stress. In Pinto, A.; Silva, A. (Eds.), *Stress e bem-estar* (pp. 17-42.). Lisboa: Climepsi.
- Vaz-Serra, A., Ramalheira, C., Moura Ramos, M., & Carvalho Homem, T. (2005). A Escala Portuguesa de Mobbing. *Psiquiatria Clínica, 26*(3), 189-211.

- Verdasca, A. T. (2010). *Assédio moral no trabalho: uma aplicação ao sector bancário português*. (Tese de mestrado). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Vos, J., & Kirsten, G. (2015). The nature of workplace bullying experienced by teachers and the biopsychosocial health effects. *South African Journal of Education*, 35(3), 1-9. doi: 10.15700/saje.v35n3a1138
- Waggoner, C. (2003). When does incivility turn into downright hurtful behavior teachers behaving badly. *American School Board Journal*, 190(8), 29-31.
- Warr, P. (1999). Well-being and the workplace. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 392-412). doi: 10.7758/9781610443258
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678–91. doi: 10.1037/0022-3514.64.4.678
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. doi: 10.1037//0022-3514.54.6.1063
- Weinberg, A., & Cooper, C. (2007). *Surviving the workplace: A guide to emotional wellbeing*. London: Thomson.
- Westhues, K. (2005). *The envy of excellence: Administrative mobbing of high-achieving professors*. New York: The Tribunal for Academic Justice/Edwin Mellen Press.

- Winefield, A. H., Gillespie, N., Stough, C., Dua, J., Hapuararchchi, J., & Boyd, C. (2003). Occupational stress in Australian university staff: Results from a national survey. *International Journal of Stress Management*, *14*(2), 199–210. doi: 10.1037/1072-5245.10.1.51
- Wolf, S., Torrente, C., McCoy, M., Rasheed, D., & Aber, J.L. (2015). Cumulative risk and teacher wellbeing in the Democratic Republic of the Congo. *Comparative Education Review*, *59*(4), 717-742. doi: 10.1086/682902
- Wolpin, J., Burke, R. J., & Greenglass, E. (1990). Golombiewski's phase model of psychological burnout: Some issues. *Psychological Reports*, *66*(2), 451-457. doi: 10.2466/pr0.1990.66.2.451
- Wong, Y. H., & Zhang, L. F. (2014). Perceived school culture, personality types, and wellbeing among kindergarten teachers in Hong Kong. *Australasian Journal of Early Childhood*, *39*(2), 100–108. doi: 10.1177/183693911403900213
- World Health Organization (2004). *Work Organization & Stress: Systematic problem approaches for employers, managers and trade union representatives*. WHO: Geneva.
- Worrall, L., & Cooper, C.L. (2014). The effect of the recession on the quality of working life of UK managers: An empirical study. *International Journal of Management Practice*, *7*(1), 1-18. doi: 10.1504/IJMP.2014.060540
- Yağcı, E., & Uluöz, T. (2018). Leadership Styles of School Administrators and Its Relation with the Mobbing Experience Levels of Social, Science and Mathematics Teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *14*(1), 155-166. doi: 10.12973/ejmste/78061.

- Yaman, E. (2009). *Psychoviolence at workplace with regard to management psychology-mobbing*. Ankara: Nobel Publishing.
- Yaman, E. (2010). Perception of Faculty Members Exposed to Mobbing about the Organizational Culture and Climate. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 567-578.
- Yavuz, H. (2007). *Çalışanlarda mobbing (psikolojik şiddet) algısını etkileyen faktörler: SDÜ Tıp Fakültesi üzerine bir araştırma*. (Tese de mestrado). Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences, Isparta.
- Yin, H., Huang, S., & Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(9), 907. doi: 10.3390/ijerph13090907
- Yong, Z., & Yue, Y. (2007). Causes for Burnout Among Secondary and Elementary School Teachers and Preventive Strategies. *Chinese Education & Society*, 40(5), 78-85. doi: 10.2753/CED1061-1932400508
- Zabrodska, K., & Kveton, P. (2013). Prevalence and Forms of Workplace Bullying Among University Employees. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 25(2), 89-108. doi: 10.1007/s10672-012-9210-x
- Zapf, D. (1999). Organisational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20(1), 70-85, doi: 10.1108/01437729910268669
- Zapf, D., & Gross, C. (2001) Conflict escalation and coping with workplace bullying: A replication and extension. *European Journal of Work and*

*Organizational Psychology*, 10, 497-522.

doi: 10.1080/13594320143000834

Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12(2), 237-268. doi: 10.1016/S1053-4822(02)00048-7

Zhu, C., Devos, G., & Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school, *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 319– 328. doi: 10.1007/s12564-011-9146-0

Zurlo, M. C., Pes, D., & Cooper, C. (2007). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers. *Stress and Health*, 23(4), 231 - 241. doi: 10.1002/smi.1141

**A**NEXOS



# **ANEXO I**

(Autorização de utilização da Escala LIPT-60)

## AUTORIZAÇÃO

Autorizo a aplicação da Escala *Leymann Inventory of Psychological Terrorization* (LIPT60), no desenvolvimento e publicação do projeto de investigação sobre Assédio Moral nos professores em Portugal, realizado pelo professor António Portelada sob orientação do Professor Doutor António Neto e da Professora Doutora Adelinda Candeias, no âmbito do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade de Évora.

Santarém, 05 de janeiro de 2016

A handwritten signature in black ink, reading "Ana Lúcia da Silva João", written over a horizontal line.

Ana Lúcia da Silva João

# **ANEXO II**

(Autorização de utilização da Escala 23QVS)

**Subject:** Re: Pedido de Autorização da Escala 23 QVS - António Portelada

**From:** Adriano Vaz-Serra <adriano.vazserra@gmail.com>

**Date:** 03/02/2016 12:12

**To:** António portelada <aportelada@sapo.pt>

De acordo com o solicitado fica desde já autorizado a utilizar a escala 23QVS, criada por mim.

Se eventualmente não a tiver peço-lhe o favor de me dizer qual é a sua direcção de correio : rua, número de porta e código postal que, depois, envio-lhe tudo quanto precisa em correio verde, sem qualquer dispêndio para si. Pode ser?

Desejando-lhe os melhores êxitos para a sua investigação, aceite as melhores saudações de

Adriano Vaz Serra

# **ANEXO III**

(Autorização de utilização da Escala MBI)

**Subject:** Pedido de Autorização MBI

**From:** Joana Martins <joanamouramartins@gmail.com>

**Date:** Thu, 16 Oct 2015 11:13:20 +0000

**To:** "aportelada@sapo.pt" <aportelada@sapo.pt>

Caro António Portelada,

Venho por este meio autorizar a utilização do Inventário Maslash Burnout Inventory por mim aplicado e validado na população de professores. Envio em anexo a Tese com o inventário em anexo "Burnout na Profissão Docente" defendida em 2008 na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Votos de um bom trabalho.

Com os melhores cumprimentos,

Joana Maria Moura Teixeira Martins

— Attachments: —

---

Tese 2008.pdf

669 KB

# **ANEXO IV**

(Autorização de utilização da Escala EMMBEP)

**Data:** Qui, 22 Out 2015 [14:43:55 WET]

**De:** Sara Monteiro <smonteiro@ua.pt>

**Para:** aportelada@sapo.pt

**Assunto:** MEDIDA DE MANIFESTAÇÃO DE BEM-ESTAR PSICOLÓGICO

Caro Dr. António Portelada,

Conforme solicitado, envio em anexo a Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico, tendo a minha permissão para a utilizarem na vossa apresentação.

Indico também referências importantes a consultar:

- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998). Élaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique: L'É.M.M.B.E.P. *Revue Canadienne de Santé Publique*, 89(5), 352-357.
- Monteiro, S. (2008). Optimismo e vinculação na transição para o ensino superior: Relação com sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2006). Estudo das características psicométricas da escala de medida de manifestação de bem-estar. In I. Leal, J. L. Ribeiro e S. N. Jesus (Eds.), *Actas do 6.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde Saúde, Bem-Estar e Qualidade de Vida* (pp. 53-58). Lisboa: ISPA Edições.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2012). Adaptação portuguesa da escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico com estudantes universitários – EMMBEP. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(1), 66-77.

Estou disponível para outras informações que necessite.

Com os melhores cumprimentos,  
Sara Monteiro

---

Sara Otília Marques Monteiro  
Prof. Auxiliar Convidada / Assistant Professor  
Psicóloga / Psychologist (Céd. OPP nº4830)  
Univ. de Aveiro / Univ. of Aveiro.  
Dep. de Educação / Dep. of Education.  
Campus Universitário de Santiago. 3810-193 Aveiro, Portugal.  
Tel. / Phone: (+351) 234 370 353

---

Anexos:

 EMMBEP[1].doc (53 KB)

# **ANEXO V**

(Deliberação Comissão Nacional de Proteção de Dados)



## DELIBERAÇÃO N.º 2193 /2015

António Fernando Saldanha Portelada, no âmbito de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora, notificou à Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD) um estudo sobre “Assédio Moral ou *Mobbing* em Professores Portugueses”.

O objetivo do estudo consiste, então, em compreender em que medida o *mobbing* está presente e como se manifesta nos professores portugueses. Do maior conhecimento da temática, poderá obter-se uma melhor compreensão do fenómeno e assim atuar na sua prevenção.

A participação no estudo consiste no preenchimento de um questionário disponibilizado *online*, na plataforma GoogleDocs. O responsável contará com a colaboração de vários órgãos sociais tais como sindicatos e associações de professores, o Ministério da Educação e organizações escolares, para divulgação do estudo aos professores, a nível nacional

Os questionários são completamente anónimos, não constando qualquer elemento identificador do respondente, nem sendo possível, pela dimensão da amostra, o investigador associar as respostas ao seu titular.

As categorias de dados recolhidos são: sexo, idade, estado civil, habilitações académicas e profissionais, categoria profissional, regime de emprego, tipo de instituição, nível de ensino, região do país onde exerce funções, tempo de serviço total, horário no local de trabalho, tempo de serviço no local de trabalho e vínculo laboral, distância do local-trabalho e afastamento familiar; dados relativos ao local de trabalho, tal como o *stress*, o *burnout*, o bem-estar psicológico e o *mobbing*.



Da análise dos dados recolhidos e da metodologia aplicada verifica-se que não há tratamento de dados pessoais, uma vez que em nenhum momento do estudo é possível o relacionamento direto ou indireto da identificação dos participantes com as respostas aos questionários. Assim, porque não existe tratamento de dados pessoais, não se aplica a Lei n.º 67/98, de 26 de outubro, alterada pela Lei n.º 103/2015, de 24 de agosto.

Lisboa, 22 de novembro de 2015

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Filipa', is written over a horizontal line.

Filipa Calvão (Presidente)

# **ANEXO VI**

(Autorização para a aplicação do inquérito pelo Ministério da Educação)

**Subject:** Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0512600001

**From:** mime-noreply@gepe.min-edu.pt

**Date:** 12/01/2016 10:13

**To:** aportelada@sapo.pt, aportelada@sapo.pt

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0512600001, com a designação *IMPORTUNUS: Estudos de caraterização do assédio moral em professores portugueses.*, registado em 23-12-2015, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) António Fernando Saldanha Portelada

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, de natureza sensível e da vida privada, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.
- b) Devem ser atendidas as disposições da Deliberação da CNPD nº 2193/2015 de 22 de Novembro
- c) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para realizar intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar e junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

# **ANEXO VII**

(Exemplo de email de divulgação)

---

## Pedido de divulgação de questionário de projeto FCT

---

António Portelada <mobbingprof@gmail.com>  
Para: xxxxxxxxxx

3 de fevereiro de 2016 às 14:39

Exm.º (ª) Senhor(a) Diretor(a)

O projeto “**IMPORTUNUS: estudos de caracterização do assédio moral em professores Portugueses**” apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) é realizado por António Portelada, aluno do 2º ano do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Évora, orientado pelo Professor Doutor António Neto e pela Professora Doutora Adelinda Candeias.

O projeto destina-se a caracterizar e compreender, em que medida, o assédio moral ou *mobbing* está presente e como se manifesta, assim como, descobrir em que grau ele afeta o bem-estar, equilíbrio psicológico e integridade dos professores a nível nacional. Com um melhor conhecimento da temática em questão, poder-se-á obter uma melhor compreensão do fenómeno, bem como atuar na sua prevenção.

Para que tal seja possível, pretendemos aplicar o **Questionário “ IMPORTUNUS: estudos de caracterização do assédio moral em professores Portugueses ” a todos os docentes** pelo que gostaríamos de contar com a colaboração de V. Ex.ª na divulgação do referido questionário, junto dos docentes do vosso Agrupamento através do **envio de um e-mail com o texto que em baixo anexamos**. Este questionário foi já previamente submetido à apreciação da **Direção Geral da Educação, Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar**, e devidamente aprovado com o n.º de registo **051260001**.

De referir que todas as respostas são CONFIDENCIAIS e ANÓNIMAS, não tendo este questionário outra intenção além da que foi acima descrita. Se for necessário mais alguma informação, encontramos-nos disponíveis pelo correio eletrónico **mobbingprof@gmail.com** e pelo contato telefónico 91xxxxxxx

Apresentamos, desde já, os nossos agradecimentos e deixamos os melhores cumprimentos.

António Portelada

Caro(a) Colega

O projeto “**IMPORTUNUS: estudos de caracterização do assédio moral em professores Portugueses**” apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) é realizado por António Portelada, aluno do 2º ano do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Évora, orientado pelo Professor

Doutor António Neto e pela Professora Doutora Adelinda Candeias.

O projeto destina-se a caracterizar e compreender, em que medida, o assédio moral ou *mobbing* está presente e como se manifesta, assim como, descobrir em que grau ele afeta o bem-estar, equilíbrio psicológico e integridade dos professores a nível nacional. Com um melhor conhecimento da temática em questão, poder-se-á obter uma melhor compreensão do fenómeno, bem como atuar na sua prevenção.

Para que tal seja possível, pretendemos aplicar o **Questionário “IMPORTUNUS: estudos de caracterização do assédio moral em professores Portugueses”** pelo que gostaríamos de contar com a sua colaboração na resposta ao questionário que foi já previamente submetido à apreciação da **Direção Geral da Educação, Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar**, e devidamente aprovado com o n.º de registo **0512600001**.

As suas respostas são CONFIDENCIAIS e ANÓNIMAS, não tendo este questionário outra intenção além da que foi acima descrita. A sua participação, com a resposta sincera às questões propostas, é imprescindível para o sucesso deste projeto.

Estimamos que a resposta ao questionário não demore mais de 20 minutos.

Para preencher o questionário clique **aqui** ou, em alternativa, aceda pelo link: **[https://docs.google.com/forms/d/1I7gL20ICNiD5vRGS9XODjJuYXU15wUjKRfySLwU4j3s/viewform?usp=send\\_form](https://docs.google.com/forms/d/1I7gL20ICNiD5vRGS9XODjJuYXU15wUjKRfySLwU4j3s/viewform?usp=send_form)**

Alguma dúvida ou esclarecimento adicional, por favor contacte-nos para o seguinte endereço de correio eletrónico: **mobbingprof@gmail.com**

Os nossos sinceros agradecimentos e os melhores cumprimentos,

António Portelada

# **ANEXO VIII**

(Questionário aplicado)

# IMPORTUNUS: Estudos de Caraterização do Assédio Moral nos Professores

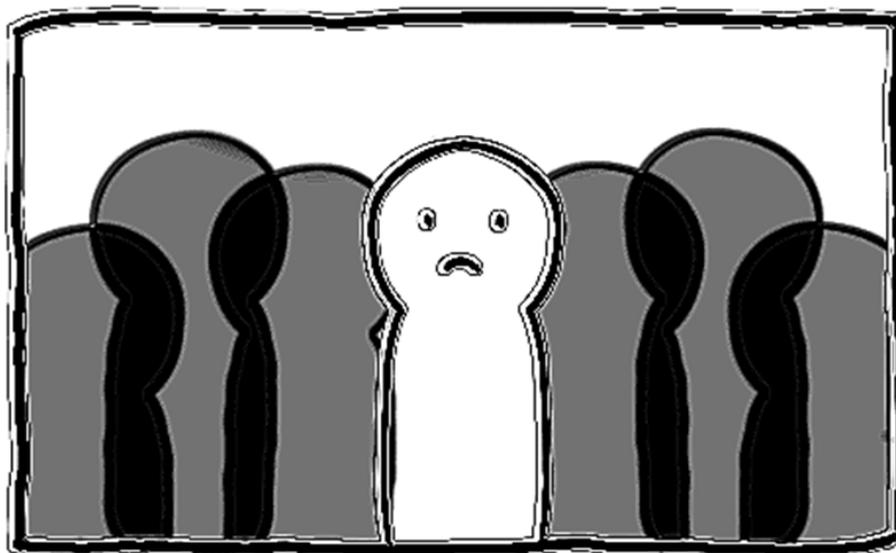
O projeto "IMPORTUNUS: estudos de caracterização do assédio moral em professores Portugueses" apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) é realizado por António Portelada, aluno do 2º ano do Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Évora, orientado pelo Professor Doutor António Neto e pela Professora Doutora Adelinda Candeias.

O projeto destina-se a caracterizar e compreender, em que medida, o assédio moral ou mobbing está presente e como se manifesta, assim como, descobrir em que grau ele afeta o bem-estar, equilíbrio psicológico e integridade dos professores a nível nacional. Com um melhor conhecimento da temática em questão, poder-se-á obter uma melhor compreensão do fenómeno, bem como atuar na sua prevenção.

As suas respostas são CONFIDENCIAIS e ANÓNIMAS, não tendo este questionário outra intenção além da que foi acima descrita. Estimamos que a resposta ao questionário não demore mais de 20 minutos.

Deste modo, agradeço a sua ajuda na luta contra o mobbing no trabalho, bem como, a sinceridade no preenchimento do questionário.

\*Obrigatório



1. Sexo \*

- 1. Masculino
- 2. Feminino

## 2. Idade \*

.....

## 3. Estado Civil \*

- 1. Solteiro
- 2. Casado/União de Facto
- 3. Divorciado/Separado
- 4. Viúvo

## 4. Habilitações Académicas \*

- 1. Bacharelato
- 2. Licenciatura
- 3. Mestrado
- 4. Doutoramento
- 5. Especialização
- 6. Pós-Doutoramento
- Outra: .....

## 5. Vinculação à Instituição \*

- 1. Professor/a do quadro de nomeação definitiva
- 2. Professor/a do quadro de zona pedagógica
- 3. Professor/a Contratado/a
- Outra: .....

## 6. Tipo de Instituição \*

- 1. Pública
- 2. Privada
- Outra: .....

**7. Nível de Ensino \***

- 1. Pré-Escolar
- 2. Ensino Básico
- 4. Secundário
- 5. Superior

**8. Trabalha em mais que um local? \***

- 1. Sim
- 2. Não

**9. Horário de trabalho \***

- 1. Completo
- 2. Incompleto

**10. Há quanto tempo é Professor/a? \***

(resposta em anos ou meses)

.....

**11. Há quanto tempo se encontra nesta Escola? \***

(resposta em anos ou meses)

.....

**12. Distância entre local de trabalho e residência \***

- 1. < 30 Km
- 2. De 30 a 60 Km
- 3. De 60 a 100 Km
- 4. > 100 Km

**13. No seu caso, a profissão implica o afastamento da família? \***

- 1. Sim
- 2. Não

**13.1 Se sim, com que regularidade está com a sua família?**

- 1. De 1 a 2 vezes por semana
- 2. 2 vezes por mês
- 3. Menos de 2 vezes por mês

**14. Área geográfica onde trabalha \***

- 1. Região Norte
- 2. Região Centro
- 3. Região Sul
- 4. Arquipélago dos Açores
- 5. Arquipélago da Madeira

**II PARTE**

**1. Já alguma vez ouviu falar em Mobbing/Assédio Moral? \***

- 1. Sim
- 2. Não

## 2. LIPT60 (Adaptado de Riviera e Abuín, 2005. Versão Portuguesa de João, 2012) \*

Vai encontrar uma lista com diferentes situações ou condutas de mobbing/assédio moral, que poderá estar a vivenciar. Referindo-se especificamente a esse local de trabalho, assinale com uma bola de acordo com a legenda abaixo

	0. Absolutamente Nada	1. Um pouco	2. Moderadamente	3. Muito	4. Extremamente
1. Os seus superiores não o/a deixam expressar ou dizer aquilo que tem a dizer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Interrompem-no/a quando fala.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Os seus colegas colocam-lhe entraves para se expressar ou não o/a deixam falar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Gritam-lhe ou repreendem-no/a em voz alta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Criticam o seu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Criticam a sua vida privada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Recebe telefonemas ameaçadores, insultantes ou acusadores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ameaçam-no/a verbalmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Recebe escritos e notas ameaçadoras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Não olham para si, ou então olham-no/a com desprezo ou gestos de recusa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Ignoram a sua presença, não respondem às suas perguntas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. As pessoas deixaram ou estão a deixar de se dirigir a si ou de falar consigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Não consegue falar com ninguém, todos o/a evitam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Atribuem-lhe um lugar de trabalho que o/a mantém isolado/a do resto dos seus colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Proíbem os seus colegas de trabalho de falar consigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Em geral, ignoram-no/a e tratam-no/a como se fosse invisível.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Caluniam-no/a e falam nas suas costas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Fazem circular rumores falsos ou infundados sobre si.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Ridicularizam-no/a, gozam consigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Tratam-no/a como se fosse um/a doente mental ou dão a entender que o é.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Tentam obrigá-lo/a a fazer um exame psiquiátrico ou uma avaliação psicológica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Riem-se de alguma malformação ou defeito físico que possa ter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Imitam a sua forma de andar, a sua voz, os seus gestos para o/a ridicularizar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Criticam ou riem-se das suas convicções políticas ou das suas crenças religiosas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Ridicularizam ou riem-se da sua vida privada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Gozam com a sua nacionalidade, procedência ou lugar de origem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Atribuem-lhe um trabalho humilhante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. O seu trabalho é avaliado de forma parcial, injusta e mal-intencionada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. As suas decisões são sempre questionadas ou contrariadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Dirigem-lhe insultos ou comentários obscenos ou degradantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Fazem-lhe declarações, insinuações ou gestos sexuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Não lhe atribuem tarefas novas, não tem nada para fazer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Cortam-lhe as suas iniciativas, não lhe permitem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

desenvolver as suas ideias.					
34. Obrigam-no/a a fazer tarefas absurdas ou inúteis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Atribuem-lhe tarefas muito inferiores à sua competência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Sobrecarregam-no/a sem cessar com tarefas novas e diferentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Obrigam-no/a a realizar tarefas humilhantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Atribuem-lhe tarefas para as quais não está preparado/a, pelo que é muito provável que fracasse ao realizá-las.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Obrigam-no/a a realizar trabalhos nocivos ou perigosos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Ameaçam-no/a com violência física.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Recebe ataques físicos leves, como advertência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Atacam-no/a fisicamente sem nenhuma consideração.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Proporcionam-lhe gastos, de propósito, para o/a prejudicar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Provocam-lhe danos na sua casa ou no seu lugar de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Recebe agressões sexuais físicas diretas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Provocam danos aos seus bens ou à sua viatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Manipulam as suas ferramentas de trabalho (ex. apagam ficheiros do seu computador).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Privam-no/a de alguns dos seus bens, documentos ou ferramentas de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Entregam relatórios confidenciais e negativos sobre si, sem o/a avisarem nem lhe darem uma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

oportunidade para se defender.					
50. As pessoas que o/a apoiam recebem ameaças, ou pressões para que se afastem ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Devolvem, abrem ou interceptam a sua correspondência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Não lhe passam os telefonemas, ou dizem que não está.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Perdem ou esquecem os seus pedidos ou encargos para si.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Calam ou minimizam os seus esforços, êxitos e sucessos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Ocultam as suas habilidades e competências especiais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Exageram as suas falhas e erros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Informam mal sobre a sua permanência e dedicação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Controlam o seu horário de uma forma muito restrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Quando solicita uma autorização, seminário/formação ou atividade à qual tem direito, negam-lho ou colocam-lhe obstáculos e dificuldades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Provocam-no/a para o/a obrigar a reagir emocionalmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Alguma vez presenciou junto dos seus colegas alguns dos comportamentos/ atitudes acima descritos, no local, onde está a exercer a sua profissão? \*

1. Sim
2. Não

**4. Considera que poderá estar a ser Vítima de Maltrato Psicológico (Mobbing), ou seja, de comportamentos inadequados, por parte de alguém que o fazem sentir mal, no seu local de trabalho? \***

(Se não, avance para a III parte do questionário).

1. Sim

2. Não

**4.1 Há quanto tempo, sente que está a ser vítima de mobbing, nesse local de trabalho?**

1. Há menos de 6 meses

2. De 6 meses a 1 ano

3. De 1 a 2 anos

4. De 2 a 3 anos

5. De 3 a 5 anos

6. Há mais de 5 anos

**4.2 Com que frequência vivencia comportamentos de mobbing, nesse local de trabalho?**

1. Várias vezes por ano

2. Uma vez por mês

3. Várias vezes por mês

4. Uma vez por semana

5. Várias vezes por semana

6. Sempre

**4.3. Alguma vez compartilhou/denunciou este tipo de comportamentos a alguém?**

1. Sim

2. Não

#### 4.3.1. Se sim, a quem?

- 1. Amigo/a
- 2. Familiar
- 3. Colega
- 4. Coordenador de departamento
- 5. Direcção
- 6. Sindicato
- Outra: .....

#### 4.4. De quem partiu a agressão?

- 1. Direcção
- 2. Coordenador de departamento
- 3. Colega
- 4. Vários colegas
- 5. Auxiliar(es)
- 6. Aluno(s)
- 7. Familiar(es) de aluno(s)
- Outra: .....

#### 4.5. Quando foi vítima de mobbing sentiu apoio por parte de alguém?

- 1. Sim
- 2. Não

#### 4.5.1. Se sim, por parte de quem?

- 1. Direção
- 2. Coordenador de departamento
- 3. Colega
- 4. Vários colegas
- 5. Auxiliar(es)
- 6. Aluno(s)
- 7. Familiar(es) de aluno(s)
- Outra: .....

#### 4.6. O(s) interveniente(s) agressor(es) são:

- 1. Homens
- 2. Mulheres
- 3. Os dois

#### 4.7. O(s) agressor(es) têm:

- 1. Entre 20 – 30 anos
- 2. Entre 30 – 40 anos
- 3. Entre 40 – 50 anos
- 4. Entre 50 – 60 anos
- 5. Mais de 60 anos

#### 4.8. Este tipo de agressão psicológica provocou-lhe algum problema de saúde?

- 1. Sim
- 2. Não

#### 4.8.1. Se sim, qual?

- 1. Insónias
- 2. Melancolia
- 3. Apatia
- 4. Cefaleias
- 5. Amnésia
- 6. Tonturas
- 7. Perda de equilíbrio
- 8. Agressividade
- 9. Sentimento de insegurança
- 10. Pesadelos
- 11. Irritabilidade
- 12. Dificuldade na concentração
- 13. Fadiga crónica
- 14. Taquicardia/palpitações
- 15. Falta de apetite
- 16. Ideias suicidas
- 17. Ansiedade
- 18. Náuseas/vómitos
- 19. Dores musculares
- 20. Sensação de falta de ar
- 21. Medo acentuado e persistente
- 22. Sentimentos de frustração, fracasso, e impotência
- Outra: .....

#### 4.9. Por sofrer mobbing neste local de trabalho, já teve que recorrer ao atestado médico?

- 1. Sim
- 2. Não

#### 4.9.1. Se sim, quantas vezes por ano?

.....

#### 4.10. Relativamente às possíveis razões para este tipo de atitudes/comportamentos que está a sofrer no local de trabalho identificado, assinale as que melhor se aplicam ao seu caso:

- 1. Razão indefinida, não atribui uma causa específica, não sabe.
- 2. Inveja ou o ciúme (devido ao êxito profissional; competência; beleza; etc...).
- 3. Erros, falhas ou a má qualidade do meu trabalho.
- 4. Ser inovador ou empreendedor de novas formas ou perspetivas de trabalho.
- 5. Ser diferente da maioria relativamente à minha escolha sexual.
- 6. Ser diferente da maioria relativamente à raça.
- 7. Ser estrangeiro.
- 8. Ser ou parecer vulnerável: estar em posição de dependência, ter algum problema físico, ter saído recentemente de uma doença grave.
- 9. Não ceder nem deixar-me influenciar por chantagens ou servilismo.
- 10. Constituir uma ameaça para outras pessoas, devido à minha progressão na carreira.
- 11. Ser Mulher/ser Homem.
- 12. Solidarizar-me com outros trabalhadores e não virar as costas à injustiça.
- 13. Devido à gestão que é autoritária.
- 14. Ambiente competitivo.
- 15. Por ser considerado (a) "stressado(a)".
- 16. Cargas excessivas de trabalho devido à escassez de pessoal.
- 17. Exercer tarefas com baixo conteúdo, monótonas e com pouca autonomia.
- 18. Má gestão dos conflitos.
- Outra: .....

### III PARTE

1. Frequentemente, como se sente emocionalmente no seu local de trabalho? \*

- 1. Feliz/Alegre
- 2. Entusiasmado(a)
- 3. Orgulhoso(a)
- 4. Calmo(a)
- 5. Esperançoso(a)
- 6. Gratificado(a)
- 7. Valorizado(a)
- 8. Satisfeito(a)
- 9. Descontraído(a)
- 10. Triste
- 11. Humilhado(a)
- 12. Irritado(a)
- 13. Revoltado(a)
- 14. Culpado(a)
- 15. Desanimado(a)
- 16. Receoso(a)
- 17. Arrependido(a)
- 18. Com Inveja/ Ciúme
- 19. Intimidado(a)
- 20. Aterrorizado(a)
- 21. Desesperado(a)

**2. Na sua opinião, como caracteriza o ambiente do seu local de trabalho? \***

- 1. Individualista e competitivo (cada um segue o seu interesse)
- 2. Motivador e animador
- 3. Preconceituoso e conservador
- 4. Confortável e facilitador
- 5. Conflituoso, cheio de agressividade e incidentes entre pessoas

### 3. Questionário Vulnerabilidade ao Stress (23 QVS) (Vaz Serra, 2000) \*

A seguir encontrará uma série de afirmações relativamente a vários aspetos do seu local de trabalho. Seleccione a resposta que acha correta.

	1. Concordo em absoluto	2. Concordo bastante	3. Nem concordo nem discordo	4. Discordo bastante	5. Discordo em absoluto
1. Sou uma pessoa determinada na resolução dos meus problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Tenho dificuldade em me relacionar com pessoas desconhecidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Quando tenho problemas que me incomodam posso contar com um ou mais amigos que me servem de confidentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Costumo dispor de dinheiro suficiente para satisfazer as minhas necessidades pessoais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Preocupo-me facilmente com os contratemplos do dia-a-dia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Quando tenho um problema para resolver usualmente consigo alguém que me possa ajudar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Dou e recebo afeto com regularidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. É raro deixar-me abater pelos acontecimentos desagradáveis que me ocorrem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Perante as dificuldades do dia-a-dia sou mais para me queixar do que para me esforçar para as resolver.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Sou um indivíduo que se enerva com facilidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Na maior parte dos casos as soluções para os problemas importantes da minha vida não dependem de mim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Quando me criticam tenho tendência a sentir-me culpabilizado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. As pessoas só me dão atenção quando precisam que faça alguma coisa em seu proveito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Dedico mais tempo às solicitações das outras pessoas do que às minhas próprias necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Prefiro calar-me do que contrariar alguém no que está a dizer, mesmo que não tenha razão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Fico nervoso e aborrecido quando não me saio tão bem quanto esperava a realizar as minhas tarefas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Há em mim aspetos desagradáveis que levam ao afastamento das outras pessoas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Nas alturas oportunas costumo exprimir abertamente aquilo que sinto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Fico nervoso e aborrecido se não obtenho de forma imediata aquilo que quero.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Sou um tipo de pessoa que, devido ao sentido de humor, é capaz de se rir dos acontecimentos desagradáveis que lhe ocorrem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. O dinheiro de que posso dispor mal me dá para as despesas essenciais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Perante os problemas da minha vida sou mais para fugir do que para lutar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Sinto-me mal quando não sou perfeito naquilo que faço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





## 5. Escala de Medida de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP) (Adaptado de Massé et al., 1998. Versão Portuguesa de Monteiro, Tavares e Pereira, 2006) \*

A seguir encontrará uma série de afirmações relativamente a vários aspetos do seu local de trabalho. Por favor responda a cada uma das seguintes afirmações de acordo com a escala fornecida.

	1. Nunca	2. Raramente	3. Algumas vezes	4. Frequentemente	5. Quase sempre
1. Senti-me confiante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Senti que os outros gostavam de mim e me apreciavam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Senti-me satisfeito com o que fui capaz de alcançar, senti-me orgulhoso de mim próprio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Senti-me útil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Senti-me emocionalmente equilibrado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Fui igual a mim próprio, natural em todas as circunstâncias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Vivi a um ritmo normal, não tendo cometido excessos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. A minha vida foi bem equilibrada entre as minhas atividades familiares, pessoais e académicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Tive objetivos e ambições.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Tive curiosidade e interesse em todo o tipo de coisas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Envolvi-me em vários projetos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Senti-me bem a divertir-me, a fazer desporto e a participar em todas as minhas atividades e passatempos preferidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Rio-me com facilidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Tive um grande sentido de humor, tendo feito os meus amigos rir facilmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Fui capaz de estar concentrado e ouvir os meus amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Relacionei-me facilmente com as pessoas à minha volta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Estive capaz de enfrentar situações difíceis de uma forma positiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Perante situações complexas, fui capaz de as resolver com clareza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Fui capaz de encontrar resposta para os meus problemas sem preocupações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Estive bastante calmo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Tive impressão de realmente gostar e viver a vida ao máximo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Senti-me bem, em paz comigo próprio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Achei a vida excitante e quis aproveitar cada momento dela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. A minha moral esteve boa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Senti-me saudável e em boa forma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**6. Estaria interessado em participar numa formação de prevenção de assédio moral/ mobbing no local de trabalho? \***

(SE SIM, CONFIRME A SUA OPÇÃO PELO EMAIL [mobbingprof@gmail.com](mailto:mobbingprof@gmail.com))

1. Sim
2. Não

Obrigado pela sua Ajuda no Preenchimento do Questionário!

**SUBMITER**

Página 1 de 3

# **ANEXO IX**

(Prova de publicação do produto 1)

## 6. SUSTENTABILIDADE MORAL E SUAS IMPLICAÇÕES NOS PROFESSORES

**António Portelada<sup>40</sup>**  
**Adelinda Araújo Candeias<sup>40</sup>**  
**Ana Lúcia João<sup>40</sup>**

### 1. Introdução

Atualmente vivemos num período derivado e confinado à ciência e à tecnologia. Apesar dos avanços atingidos <sup>em</sup> grande parte das áreas de estudo a humanidade enfrenta um desafio do qual depende o futuro da vida no planeta. Os progressos tecnológicos e científicos tem promovido o desenvolvimento das sociedades e conduzido a uma degradação insustentável do ambiente e à diminuição dos recursos naturais (Batalha, 2013; Ferreira, 2007).

Dentro deste contexto Paulista, Varvakis, e Montibeller-Filho (2008), apresentam como prioritário o desenvolvimento de condições que possibilitem promover a sustentabilidade da espécie humana. A contínua utilização, exploração e inevitável esgotamento dos recursos naturais do planeta põem em causa a apresentação do ser humano e do seu modo de vida atual. Medidas de regulação intersistemática são necessárias para permitir a subsistência da vida humana no planeta. No entanto na perspetiva de Paulista et al. (2008), uma das principais causas que nos conduziram e ainda conduzem a esta situação de instabilidade não são os avanços tecnológicos, os avanços científicos nem a relação do ser humano com o meio ambiente, mas sim a “falta de regulação do indivíduo consigo mesmo e na interação com os demais, incluindo o meio ambiente” (p.185). Deste modo, o problema da sustentabilidade tem que ser discutido de forma alargada começando por se analisar e estudar o problema da relação que o individuo apresenta consigo próprio, seu próximo e com o contexto em que insere.

Nesta dinâmica de interação entre seres humanos maduramente desenvolvidos para lidar com a questão da sustentabilidade global, o local de trabalho apresenta-se como o local ideal para estudar e analisar a forma como os indivíduos interagem entre si, individualmente

---

<sup>40</sup> Universidade de Évora.

# **ANEXO X**

(Prova de submissão do produto 2)

# Asia Pacific Education Review

## MOBBING / MORAL HARASSMENT IN TEACHERS: BIBLIOMETRIC STUDY

--Manuscript Draft--

<b>Manuscript Number:</b>			
<b>Full Title:</b>	MOBBING / MORAL HARASSMENT IN TEACHERS: BIBLIOMETRIC STUDY		
<b>Article Type:</b>	Review Article		
<b>Corresponding Author:</b>	António Portelada Universidade de Evora Escola de Ciencias Sociais PORTUGAL		
<b>Corresponding Author Secondary Information:</b>			
<b>Corresponding Author's Institution:</b>	Universidade de Evora Escola de Ciencias Sociais		
<b>Corresponding Author's Secondary Institution:</b>			
<b>First Author:</b>	António Portelada		
<b>First Author Secondary Information:</b>			
<b>Order of Authors:</b>	António Portelada Adelinda Candeias, PhD Ana Lúcia João		
<b>Order of Authors Secondary Information:</b>			
<b>Funding Information:</b>	<table border="1"> <tr> <td>Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) (SFRH / BD / 103804/2014)</td> <td>Dr. António Portelada</td> </tr> </table>	Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) (SFRH / BD / 103804/2014)	Dr. António Portelada
Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) (SFRH / BD / 103804/2014)	Dr. António Portelada		
<b>Abstract:</b>	<p><b>Framework:</b> Mobbing/moral harassment at work can be characterized by the repetition of such unethical behaviours by one or more individuals of a colleague, compromising their physical and psychological integrity, which in turn compromises its working practice. Education professionals are a group with a high risk of suffering from this phenomenon.</p> <p><b>Goal:</b> Due to the importance of this theme, it is of the utmost importance to analyse at an international level existing studies and publications on mobbing/moral harassment in the teaching profession and at school.</p> <p><b>Methodology:</b> Bibliometric study with a quantitative approach using Web of Science (WoS) and SCOPUS electronic databases which defined the period of research for the years 2000 to 2018, selecting papers that deal with mobbing/bullying in the teaching area.</p> <p><b>Results:</b> In total, 62 articles that fulfilled the requirements were selected. The year with the most publications was that of 2012; in the last 9 years were published 74.19% of the articles; the country with the most publications was Turkey with 22 documents (35.48%) and there was a domain of the European continent with 40 published documents (64.52%). The most used language in the publications was English with 52 articles. Most of the studies focused comparatively on several levels of education.</p> <p><b>Discussion and Conclusion:</b> There has been an increase in the publication of studies at an international level in recent years, but the observed increase did not have a significant impact on the existing educational management model.</p>		
<b>Suggested Reviewers:</b>			

# **ANEXO XI**

(Prova de submissão do produto 3)

**Journal of Work and Organizational Psychology**  
**PSICOMETRIC PROPERTIES AND CONFIRMATORY FACTOR ANALYSIS OF THE**  
**LIPT-60 FOR TEACHERS**  
 --Manuscript Draft--

<b>Manuscript Number:</b>	
<b>Article Type:</b>	Empirical article
<b>Keywords:</b>	Workplace harassment; Teachers; Validation study; Factor analysis.
<b>Corresponding Author:</b>	António Portelada, PhD Universidade de Evora Escola de Ciencias Sociais Evora, Evora PORTUGAL
<b>First Author:</b>	António Portelada, PhD
<b>Order of Authors:</b>	António Portelada, PhD Adelinda Candeias, PhD in Psychology Ana Lúcia João, PhD in Psychology
<b>Manuscript Region of Origin:</b>	PORTUGAL
<b>Abstract:</b>	<p>Framework: Workplace harassment is characterized by the repetition of hostile conducts over a period of time, with the intention of destroying the other who is in a situation of inferior power.</p> <p>Goal: This study aims to evaluate the reliability and validity of the LIPT-60 scale in the Portuguese teachers' population.</p> <p>Methodology: A questionnaire was constructed in a digital format for the realization of this study. It was organized with a sociodemographic component as well with the LIPT-60 scale. The study sample was composed of 2003 teachers.</p> <p>Results: The factorial analysis forced the six dimensions with varimax rotation explained 62.08% of the total variance. Regarding the internal consistency analysis, Cronbach's alpha values considered excellent were obtained: 0.976 for the general scale and from 0.787 to 0.973 for the six dimensions referred to above.</p> <p>Discussion and Conclusion: The scale presented robust psychometric characteristics, demonstrating a high consistency and good indicators of internal validity</p>

# **ANEXO XII**

(Prova de submissão do produto 4)

# Journal of Psychoeducational Assessment

## PSICOMETRIC PROPERTIES AND CONFIRMATORY FACTOR ANALYSIS OF THE MASLACH BURNOUT INVENTORY (MBI) IN PORTUGUESE TEACHERS

Journal:	<i>Journal of Psychoeducational Assessment</i>
Manuscript ID	Draft
Manuscript Type:	Regular Article
Keywords:	Burnout, Teachers < Participants, Validation study, Factor analysis < Measurement
Abstract:	<p>Framework: The burnout phenomenon results from the inability to cope with stress in the workplace. This phenomenon is characterized by decreased personal achievement, lack of achievement, and productivity at work, and is generally composed of three dimensions: Emotional Exhaustion, Depersonalization, and Professional Realization.</p> <p>Goals: This research aims at evaluating the reliability and validity of the Maslach Burnout Inventory (MBI) constructed by Maslach &amp; Jackson (1997) and adapted and validated by Martins (2008) in a sample of Portuguese teachers.</p> <p>Methodology: A questionnaire was prepared in digital format composed of a sociodemographic component and of the MBI inventory. For the accomplishment of this study, a permission was asked to the Portuguese National Data Protection Commission and to the Portugal's Ministry of Education. After the authorizations, it was divulged electronically by all the professors who worked in school institutions in Portugal, and the sample was composed by 2003 professors.</p> <p>Results: In the factorial analysis with varimax orthogonal rotation were obtained three dimensions which explained 52.595% of the total variance. Regarding the internal consistency analysis, Cronbach's alpha values considered adequate were obtained from 0.873 for the general scale and from 0.757 to 0.906 for the dimensions referred to above. In the confirmatory analysis, a model of three factors that presented an acceptable adjustment quality was obtained.</p> <p>Discussion and Conclusion: The scale presented robust psychometric characteristics, demonstrating a high consistency and good indicators of internal validity.</p>

SCHOLARONE™  
Manuscripts

# **ANEXO XIII**

(Prova de publicação do produto 5)

# Stress and Well-being in inclusive schools

Adelinda Candeias, Inês Calisto, Liberata Borralho, & António Portelada

*CIEP – Research Centre for Education and Psychology, University of Évora*

## Introduction

In 2006, the Portuguese Government adopted the First Action Plan for the Inclusion of Persons with Disabilities or Disability for the years 2006-2009. With the publication of Decree-Law no. 3/2008 inclusive education for all children in regular schools came compulsory. To support this policy it was adopted the Biopsychosocial Model of assessment and intervention and the International Classification of Functioning, Disability and Health [ICF] (World Health Organization [WHO], 2001). Its use and application in the assessment procedures for describing the functional status of people more fairly and valuing their capabilities was progressively adopted in Special Education Procedures at Regular Schools.

In a short period of time, the educational community (teachers of special education, regular education teachers, administrators, and other practitioners), had to compulsory use an extensive document of the World Health Organization in Education – ICF. Since then, it has been developed various training/information across the country that aimed to enlighten and empower the educational community to include and teach all students in regular schools. The Ministry of Education began by promoting information and training sessions and direct follow-up in schools, with the collaboration of universities and polytechnic institutes, it implemented a Special Education Training Course, which involved special education teachers and regular teachers (Candeias, Rosário, & Saragoça, 2013; Saragoça, 2012). In the most recent recommendation on training for kindergarten, Primary and Secondary Education Teachers, the National Education Council (Conselho Nacional de Educação [CNE]) argues that this should focus on the various dimensions of professional development and that the influence of the training in the career progression should be diminished. It sustains too, that teachers who are waiting for a place to work or with precarious employment bonds should also be able to attend training (Recommendation no. 4/2013).

## The ICF model and the underlying changings in teachers' daily work

ICF is a document from the WHO which was approved in 2001 and whose official version in Portuguese dates from 2003, and was chosen by the Ministry of Education [ME] as a framework reference in the process of assessment and intervention for students with disabilities. The assessment supported by the ICF (and the version for children and youth, ICF-CY) examine the child or young person according to different points of view: components of functioning and disability and contextual factors, as well as the interactions established between them (General Directorate for Innovation and Curricular Development [Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] 2008; 2009). In order to do so, the contributions of several stakeholders, such as the classroom teacher/director of the class, special education teacher, career, social worker, therapist, psychologist, health services, operational assistants, and others to consider are essential to act as a multidisciplinary team. This team are responsible to develop the whole process regarding the

# **ANEXO XIV**

(Prova de publicação do produto 6)

Chapter 12

**Burnout in teaching:  
the importance of personal  
and professional variables**

Adelinda A. Candeias

*Department of Psychology, University of Évora, Portugal*

Inês P. Calisto

*Center for Research in Education and Psychology,  
University of Évora, Portugal*

Liberata Borralho

*Department of Educational Sciences,  
University of Évora, Portugal*

António Portelada

*Department of Educational Sciences, University of Évora, Portugal*

In this chapter we present a characterization of the levels of burnout in teachers of Portuguese public schools in function of personal and professional variables. A total of 9,269 teachers participated in the study, which makes up about 7% of the pre-school and school teachers from all regions of Portugal. Participants completed the Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach, Jackson & Leiter, 1996), which allows a three-dimensional characterization of burnout: personal accomplishment, emotional exhaustion, and depersonalization. A differential burnout pattern was identified based on gender, years of professional experience and professional qualifications. Female teachers experience greater emotional exhaustion, while male teachers feel more depersonalized. Teachers with more years of working experience are more exhausted. Teachers with higher professional qualifications have higher levels of personal and professional accomplishment. This pattern suggests the need for an intervention promoting the health and wellbeing of teachers, oriented towards the training and professional valorization and the

# **ANEXO XV**

(Prova de publicação do produto 7)

*Assédio no trabalho, stress e burnout nos professores*

António Fernando Saldanha Portelada/ Universidade Évora – aportelada@uevora.pt

Adelinda Araújo Candeias/ Universidade de Évora

Ana Lúcia da Silva João/ ARS Lisboa e Vale do Tejo, ACES Lezíria

**Resumo**

Enquadramento: O assédio no trabalho é fenómeno comum em diversos contextos laborais, caracterizado pela repetição de condutas baseadas na desvalorização/desprestígio, intimidação e assimetria de poder que se repetem durante um período prolongado mais de seis meses, com uma frequência semanal de pelo menos duas vezes por semana.

Objetivo: O presente estudo de investigação tem como objetivo geral avaliar a prevalência de assédio moral no local de trabalho e sua relação com o *stress* e o *burnout*.

Método: O estudo desenvolvido é quantitativo, descritivo-correlacional e de natureza transversal. O instrumento de colheita de dados utilizado foi o questionário composto por uma avaliação sociodemográfica e profissional e pelas escalas LIPT-60, QVS-23 e MBI. A amostra total é constituída por 2003 professores, que exercem funções na docência do ensino pré-escolar ao universitário.

Resultados e discussão: Relativamente, ao assédio no trabalho constatou-se que 75,1% dos professores assinalaram sofrer pelo menos uma conduta referida na escala LIPT-60. Porém, apenas 22,5% da amostra reconheceu estar a ser vítima de agressão. No que concerne à relação do assédio trabalho com o *stress*, verificou-se que quanto menor a vulnerabilidade ao *stress* menor o assédio no trabalho. Ao nível do *burnout* laboral, verificou-se que os fatores exaustão e despersonalização são mais elevados nos professores com um índice mais alto de assédio.

Conclusão: O conhecimento deste fenómeno é fulcral, no sentido de evitar estas condutas nos professores, levando a que o local de trabalho seja um espaço caracterizado pelo respeito e colaboração.

**Palavras-Chave**

Assédio no trabalho, *stress*, *burnout*, professores.

# **ANEXO XVI**

(Prova de submissão do produto 8)

# Journal of Interpersonal Violence

## **Harassment at work and its consequences on teachers from pre-school to higher education**

Journal:	<i>Journal of Interpersonal Violence</i>
Manuscript ID	JIV-19-619
Manuscript Type:	Original Research
Keywords:	Workplace Violence, Mental Health and Violence, Bullying

SCHOLARONE™  
Manuscripts