

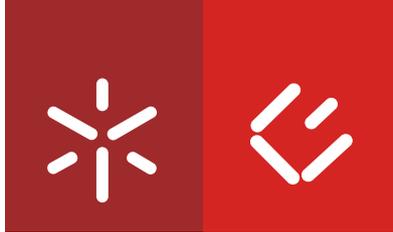
Universidade do Minho

Escola de Economia e Gestão

Didiana Cristina Correia Mendes Briga

**Atitudes face à Mudança e *Burnout*
- Um estudo com docentes da Universidade
do Minho**

Abril de 2013



Universidade do Minho
Escola de Economia e Gestão

Didiana Cristina Correia Mendes Briga

Atitudes face à Mudança e *Burnout*
- Um estudo com docentes da Universidade do Minho

Dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Regina Maria de Oliveira Leite

DECLARAÇÃO

Nome: Didiana Cristina Correia Mendes Briga

Endereço eletrónico: didianabriga@hotmail.com

Título dissertação: Atitudes face à Mudança e Burnout – Um estudo com docentes da Universidade do Minho

Orientadora: Professora Doutora Regina Maria de Oliveira Leite

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado: Mestrado em Gestão de Recursos Humanos

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A finalização deste trabalho é a concretização de um objetivo há muito planeado. A elaboração de dissertação é acompanhada de sentimentos contraditórios, quer pelas vitórias sentidas no percurso da sua realização quer pelas dificuldades que por vezes nos levam ao desespero. Assim, o objetivo cumprido apenas foi possível pela conjugação do conjunto de sinergias, de todos os que diretamente ou indiretamente contribuíram para a sua realização, pelo que deixo aqui o meu profundo agradecimento...

... à Professora Doutora Regina Leite, pela extrema compreensão e disponibilidade, cordialidade e profissionalismo traduzidos em orientações objetivas e pertinentes imprescindíveis para a realização deste trabalho;

... aos professores que aceitaram participar no estudo e que constituem o verdadeiro motivo desta dissertação, e sem a contribuição dos quais o presente trabalho não se teria tornado realidade;

... ao Edgar Mesquita pela sua permanente disponibilidade para me ensinar e auxiliar no tratamento estatístico dos resultados;

... ao Paulo Matos, meu amor e companheiro, por todo o seu carinho, apoio, compreensão, que com as suas atitudes racionais e ponderadas me acalmou salientando o lado positivo dos desafios encontrados, nesta fase como em tantas outras das nossas vidas;

... ao Óscar por me fazer companhia enquanto escrevia a tese, acarretado de forma pacífica a minha ausência em tantas das suas interpolações para brincar e lhe dedicar atenção, retribuindo sempre com um carinho;

... ao Adriano Rocha, Sílvia Tarrío, Irene Ribeiro, e Angelina Oliveira por todos os momentos vividos durante o percurso do Mestrado;

... por fim **gostaria de dedicar este trabalho à minha filha Maria Inês e aos meus pais:**

À minha filha, que ainda no ventre me acompanhou na realização diária deste trabalho, espero que estes momentos a tenham inspirado a ter um auspicioso futuro académico...

Aos meus pais, meus modelos de luta na vida, e em especial à minha mãe, o meu mais profundo agradecimento pelo seu amor incondicional, disponibilidade plena, sacrifício ilimitável, entusiasmo e incentivo para tornar este objetivo uma realidade.

A todos, o meu muito obrigada!

Atitudes face à Mudança e *Burnout* – Um Estudo com Docentes da Universidade do Minho

RESUMO

As contantes mudanças no cenário atual incitam o indivíduo a criar novas formas de se adaptar às organizações. Esta realidade implica adaptações constantes no funcionamento físico e emocional do trabalhador. Na educação, assiste-se igualmente a estas mudanças que exigem novas alternativas nos sistemas educativos e que afetam diretamente o trabalho dos docentes.

Com as reformas que têm sido introduzidas na última década, o ensino superior encontra-se hoje numa fase de grande turbulência. Os docentes universitários deparam-se com uma nova realidade que impõem constantes ajustamentos. Conciliar a multiplicidade de tarefas e de papéis torna-se um desafio diário gerando stress e muitas das vezes estados de esgotamento (*burnout*).

No campo de comportamento organizacional, as atitudes dos indivíduos mostram-se um importante fator de análise da predisposição de comportamentos, principalmente no que diz respeito à implantação de mudanças organizacionais.

Foi partindo destes pressupostos que se entendeu pertinente levar a cabo o presente estudo, que procura aferir a existência de relação entre as atitudes dos docentes face à mudança e o estado de *burnout*. Para o efeito, recorrendo ao Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (Maslach, Jackson e Leiter, 1996) e à Escala de Atitudes Face à Mudança (Neiva, Garcia e Paz, 2004), foi realizado um inquérito por questionário aos docentes da Universidade do Minho. Dos 213 inquéritos recebidos verificou-se que 42.3% dos inquiridos apresentam sinais de *burnout*, sendo significativos os valores obtidos que apontam um alto nível de “exaustão emocional” e “despersonalização”. Verificou-se ainda que a “exaustão emocional” se encontra positivamente relacionada com as atitudes de “cinismo” face à mudança e negativamente relacionada com a atitude de “aceitação”. Por seu turno, a “despersonalização” e “realização pessoal” encontram-se positivamente relacionadas com a atitude de “cinismo” e “aceitação” respetivamente.

Palavras-chave: Mudança Organizacional; Atitudes face à Mudança; Stresse Ocupacional; *Burnout*; Profissão Docente.

Attitudes Towards Change and *Burnout* – A Study With The Teaching Staff of Universidade do Minho

ABSTRACT

The constant changes in the present scenery urge the individual to create new forms of adapting to organizations. This reality implies constant adaptations in the physical and emotional functioning of the worker. In education, these changes are equally present demanding new alternatives in the educational system and that directly affect the work of the teachers.

With the reforms that have been introduced in the last decade, the higher education finds itself today in a phase of turbulence. The university lecturers see themselves towards a new reality that imposes constant adjustments. Conciliating the multiplicity of tasks and roles becomes a daily challenge generating stress and often states of exhaustion (*burnout*).

In the context of organizational behavior, attitudes of individuals are an important analysis factor of behavioral predisposition mainly regarding the implementation of organizational changes.

Under these assumptions it became appropriate to carry out the present study, which searches to assess the existence of a relationship between the teacher's attitude towards change and the *burnout* condition. Using Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (Maslach, Leiter & Jackson, 1996) and The Attitudes' Scale towards Change (Neiva, Garcia & Paz, 2004), 213 teachers' inquiries were done to professors in the Minho University. From the 213 inquires received, it has been verified that 42,3% of the respondents present *burnout* indicators. The values obtained are significant and point out to a high level of "emotional exhaustion" and "depersonalization". It was confirmed that "emotional exhaustion" is positively related to the "cynicism" attitudes towards change and also negatively related to the "acceptance" attitude. Alternatively, "depersonalization" and "personal fulfillment" are positively related with the "cynicism" and "acceptance" attitudes respectively.

Key words: Organizational Change, Attitudes towards Change; Occupational Stress; *Burnout*; Teacher

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE TABELAS.....	viii
INTRODUÇÃO	9
1.1. Pertinência do Estudo	10
1.2. Estrutura do Trabalho.....	11
2. DO STRESS OCUPACIONAL À SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i>	12
2.1. O Stresse Ocupacional	12
2.2. Relação entre Stresse Ocupacional e a Síndrome de <i>Burnout</i>	13
2.3. A Síndrome de <i>Burnout</i>	14
2.3.1. Modelos Explicativos do <i>Burnout</i>	14
2.3.2. Desencadeadores e Facilitadores da Síndrome de <i>Burnout</i>	20
2.3.3. Consequências da Síndrome de <i>Burnout</i>	24
2.3.4. Manifestações da Síndrome de <i>Burnout</i>	26
2.3.5. Sugestões de Intervenção para a Prevenção da Síndrome de <i>Burnout</i>	27
2.4. <i>Burnout</i> na Profissão Docente	28
2.4.1. Do Mal-Estar ao Bem-Estar Docente	29
2.4.2. Causas e Fatores de Stresse na Profissão Docente	31
2.4.3. Sintomas Comuns do Stresse na Profissão Docente	36
2.4.4. Prevenção do <i>Burnout</i> na Profissão Docente	37
3. MUDANÇA ORGANIZACIONAL	39
3.1. Tipos de Mudança.....	39
3.2. Atitudes Face à Mudança	42
3.3. Obstáculos à Mudança	44
3.4. Mudanças na Profissão Docente.....	46
3.4.1. A Universidade Enquanto Organização.....	47
3.4.2. Restruturações na Profissão Docente	49
4. ATITUDES FACE À MUDANÇA E <i>BURNOUT</i>	55
5. MODELO TEÓRICO E HIPÓTESES	58
6. METODOLOGIA.....	63
6.1. Caracterização da Organização.....	63
6.2. População e Amostra do Presente Estudo.....	64

6.2.1. Descrição da População	65
6.2.2. Descrição da Amostra	65
6.3. Instrumentos de Medida: Operacionalização dos Constructos.....	68
6.3.1 Escala de Atitudes face a Mudanças Organizacionais (Neiva <i>et al.</i> , 2004)	68
6.3.2. Maslach <i>Burnout</i> Inventory - Educators Survey (Maslach <i>et al.</i> , 1996)	69
6.3.3. Questionário Sociodemográfico e Organizacional	71
6.4. Procedimentos Adotados na Recolha de Dados.....	71
7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	73
7.1. Estudo Psicométrico dos Instrumentos	73
7.1.1. Estudo da Fidelidade.....	73
7.1.2. Estudo da Sensibilidade	74
7.2. Estatísticas Descritivas	75
7.3. Teste das Hipóteses em Estudo.....	76
8. CONCLUSÕES	82
8.1. Considerações Finais e Implicações.....	86
8.2. Limitações e Pistas para Investigação Futura	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
ANEXOS	103
ANEXO 1 – GUIÃO PARA A ENTREVISTA COM O DIRETOR DE RECURSOS HUMANOS DA UNIVERSIDADE DO MINHO	104
ANEXO 2 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	109
ANEXO 3 - PEDIDO AUTORIZAÇÃO PARA O ESTUDO.....	116
ANEXO 4 – COMENTÁRIOS DOS DOCENTES NO INQUÉRITO (SELECIONADOS)	117

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. – Modelo Estrutural do <i>Burnout</i>	18
Figura 2. – Adaptação do Modelo de <i>Burnout</i> à Profissão Docente	37
Figura 3. – Fatores de Resistência à Mudança	41
Figura 4. – Fases de Condução de uma Mudança Eficaz.....	45
Figura 5. – Dimensões do Profissionalismo Docente	53

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. – Descrição da População em Estudo.....	65
Tabela 2. – Descrição da Amostra em Estudo.....	66
Tabela 3. – Pontes de Corte para o MBI-ES.....	71
Tabela 4. – Estudo da Sensibilidade em cada uma das Dimensões da Escala de Atitudes.....	75
Tabela 5. – Estudo da Sensibilidade em cada uma das subescalas do MBI- ES.....	75
Tabela 6. – Distribuição do Nível de <i>Burnout</i> dos Inquiridos.....	76
Tabela 7. – Correlação de <i>Spearman</i> para as Subescalas do MBI-ES e Dimensões da Escala de Atitudes.....	77
Tabela 8. – Média de Hierarquias e Estatística de Teste (<i>Kruskal-Wallis ou Mann-Whitney</i>) para a Comparação das Atitudes Face à Mudança com as Diferentes Subescalas do MBI-ES.....	78
Tabela 9. – Coeficientes, erro padrão (SE), Teste- <i>T</i> , Teste F e R2 para as Regressões Especificadas.....	79
Tabela 10. – Resultados das Dimensões da Escala de “Atitudes Face à Mudança” em Função Variável Género (teste <i>t de student</i>).....	80
Tabela 11. – Resultados das Dimensões da Escala de “Atitudes Face à Mudança” em Função Variável Idade.....	80
Tabela 12. – Teste – <i>T</i> para análise das Subescalas do MBI em Função da Variável Género.....	81
Tabela 13. – Análise das Subescalas do MBI-ES em Função da Variável Idade.....	81

LISTA DE SIGLAS

UM – Universidade do Minho

ECDU – Estatuto da Carreira Docente Universitária

SPSS - Statistical Package for Social Sciences

RH – Recursos Humanos

DRH – Departamento de Recursos Humanos

GRH – Gestor de Recursos Humanos

MBI - *Maslach Burnout Inventory*

MBI – ED – *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey*

INTRODUÇÃO

A forma intensa como na sociedade atual se vive o trabalho (e as experiências de trabalho) aliada à multiplicidade de fatores indutores de tensão no meio ambiente de trabalho, entre as quais as consecutivas mudanças que se impõem em termos organizacionais, têm consequências nefastas para o indivíduo, sendo o stresse uma das mais evidentes.

A exposição a altos níveis de stresse de forma continuada pode conduzir a estados de esgotamento (*burnout*). Trata-se de uma enfermidade de grande impacto na nossa sociedade para a qual devemos, cada vez mais, estar alertados. Há quem defenda que a profissão docente é uma das que se encontra mais expostas aos riscos de esgotamento (Kyriacou, 2003).

A síndrome de *burnout* é um problema social de extrema relevância e tem sido estudada em vários países, pois encontra-se vinculada a grandes custos organizacionais, originados pela rotatividade de pessoal, aos problemas de produtividade e de qualidade. Cardoso (1999, p.101) afirma que o *burnout* é “a mais insidiosa e trágica consequência de stresse no trabalho” sendo a profissão docente uma das classes mais afetadas. No nosso país, o estudo desta problemática especificamente na profissão docente é um tema que, para além da atenção dos académicos, tem despertado o interesse do público em geral. A atenção da sociedade é crescente, pelo que tem vindo a ser tema de capa na imprensa e alvo de interesse dos órgãos de comunicação social (e.g., Jornal Público, edição de 11 de Junho de 2012).

A temática da mudança organizacional é igualmente alvo de grande interesse e discussão no âmbito das organizações numa busca pelo conhecimento e compreensão do comportamento humano no ambiente organizacional (Song, 2009). De acordo com Smollan e Sayers (2009), a mudança organizacional tem o potencial de gerar emoções positivas ou negativas nos colaboradores, dependendo da forma como é despoletada, das condições de partida e da forma como é gerida.

Em Portugal, a classe docente tem sido confrontada com novos desafios que se caracterizam pela intensificação e burocratização; discursos reiterados onde se marca de forma crescente os conceitos de flexibilidade; autonomia e participação; a existência de uma avaliação nacional; a introdução e crescente utilização de tecnologias de informação e comunicação e a gestão flexível do currículo. Estes são exemplos de aspetos que têm afetado, nos últimos tempos, o trabalho dos docentes e que se repercutem na motivação, realização profissional e sentido de profissionalismo (Flores, Viana e Day, 2007; Flores, 2011). Estas alterações tornam o ofício muito exigente e, mais tarde ou mais cedo, vaticinam alguns autores, todos os professores acabam por ter stresse (Jesus, 2002).

O ensino é, assim, descrito cada vez mais como uma atividade exigente. A incerteza, a imprevisibilidade, a complexidade e a multiplicidade de tarefas associadas à docência têm sido apontadas como características chave de uma profissão em mudança, que deverá ser entendida no enquadramento do contexto social, político, cultural e económico (Flores, 2011).

A atitude que os docentes apresentam face às constantes mudanças a que são sujeitos é preponderante quer para o sucesso da mudança, quer para a manutenção do seu equilíbrio emocional (Neiva, 2004).

1.1. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Todas as mudanças descritas anteriormente remetem-nos para uma nova forma de encarar e enquadrar o ensino, que reflete crescentes complexidades e contradições da profissão, e que se repercute na forma como os docentes percecionam a sua profissão e a sua identidade enquanto professores, podendo gerar sentimentos contraditórios (Day, 1999).

É no seguimento desta nova forma de encarar e enquadrar o ensino, que se considerou pertinente estudar em que medida as atitudes perante a mudança se relacionam com o estado de esgotamento nos professores universitários. O estudo que se apresenta tem como objetivo explorar a relação entre as atitudes dos docentes da Universidade do Minho (UM) face à mudança e a eventual manifestação de *burnout*.

Enquadrando-se a presente dissertação no Mestrado em Gestão de Recursos Humanos, importa salientar que o stresse ocupacional e a mudança organizacional encontram-se entre os maiores desafios da vida organizacional (Vakola e Nikolaou, 2005), e que, se mal geridas ou conduzidas, poderão originar custos elevados e problemas na gestão dos colaboradores. Cabe, assim, ao Gestor de Recursos Humanos (GRH) conhecer devidamente estas temáticas para definir estratégias que minimizem o impacto das mudanças e previnam as manifestações de *burnout*.

Acresce que uma das maiores dificuldades sentidas na realização deste trabalho se prendeu com a escassez de estudos, quer Nacionais quer Internacionais, que cruzem os constructos que se pretendem analisar. Se o *burnout* enquanto variável depende é já alvo de análise por vários autores, principalmente em investigações sobre o impacto das variáveis individuais no estado de esgotamento, o mesmo não acontece para a temática de atitudes face à mudança. Apesar de merecer atenção consistente, a literatura tem aparentemente poucos dados empíricos para avançar. Isto não quer dizer que a mudança tenha sido ignorada no passado, no entanto, o foco tem sido sobretudo nos modelos de mudança concetual, no contexto de mudança e em fatores relacionados com a eficácia

organizacional (Armenakis e Bedeian, 1999; Neiva, 2004; Robbins, 2005). O mesmo acontece, para estudos orientados para o ensino superior (Poucinho e Fragoeiro, 2012). A carência concetual e empírica sobre a temática em estudo reforça, deste modo, a pertinência da presente investigação.

Nesta ótica, é de ressaltar ainda que, no nosso país, os estudos que conciliam estes dois constructos são inexistentes visando-se também contribuir com novos conhecimentos neste domínio de investigação.

Pretende-se, pois, compreender o tipo de relação existente entre a atitude face à mudança e o *burnout* nos docentes com o intuito de propor sugestões de melhoria da qualidade de vida destes profissionais. Os principais objetivos do estudo podem ser sintetizados da seguinte forma:

- a) Explorar as atitudes docentes em relação à mudança;
- b) Determinar o impacto das diferentes atitudes face à mudança nas dimensões da escala do MBI;
- c) Avaliar a manifestação de *burnout* nos docentes da UM;
- d) Estudar a relação das características individuais género e idade com as atitudes face à mudança e *burnout*.

1.2. ESTRUTURA DO TRABALHO

“O avanço do conhecimento numa área determinada parte, necessariamente, do conhecimento do estado da arte” (Barañano, 2008, p.14). Tendo isto em mente numa fase primária procede-se à análise do “estado da arte” das temáticas de *burnout*, mudança organizacional e profissão docente. Deste modo, explora-se primeiramente, e de forma breve, a temática de stresse ocupacional e *burnout*, seguindo-se uma apresentação sumária do conceito de mudança. Posteriormente, a revisão de literatura debruça-se sobre as atitudes face à mudança e sua possível relação com *burnout*. Atendendo ao objetivo da dissertação, efetua-se uma apresentação sobre a profissão docente e, tomando como ponto de partida a (re)construção desta profissão num contexto de mudança, dá-se ênfase às sucessivas mudanças a que a profissão docente tem sido sujeita, especificando a análise do estado de esgotamento, suas causas e sintomas neste público em particular.

Depois de levantadas as grandes questões do estudo, e recorrendo à metodologia quantitativa do inquérito por questionário, firma-se a análise e discussão da relação entre as atitudes face a mudança e a manifestação de *burnout* nos docentes da UM. De forma a complementar e compreender os dados quantitativamente recolhidos, e fundamentar propostas de melhoria, são incluídos extratos de

comentários que os docentes exprimiram nos inquéritos e da “entrevista” realizada ao diretor do Departamento de Recursos Humanos (DRH) da UM.

Por fim, serão apresentadas as principais conclusões do estudo, identificadas as limitações e sugeridos novos aspetos e possibilidades de pesquisa que se encontram relacionados com esta temática.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2. DO STRESS OCUPACIONAL À SÍNDROME DE *BURNOUT*

2.1. O STRESSE OCUPACIONAL

“ Para que uma pessoa possa ser feliz no seu trabalho, são necessárias três coisas: devem estar adaptadas ao trabalho; não devem fazer (ter) demasiado trabalho; e devem ter alguma sensação/perceção de sucesso no trabalho.”

(Cruz e Melo, 1997)

O stresse ocupacional é um dos problemas mais inquietantes da industrialização e da tecnologia moderna, pelo que uma das tarefas mais urgentes da nossa sociedade consiste, precisamente, em encontrar formas de eliminar e/ou reduzir as suas consequências (Cruz e Melo, 1997; Jesus, 2002; Serra, 2002; Picado, 2010).

O stresse ocupacional aparece associado à expressão de emoções desagradáveis das pessoas no seu trabalho. Kyriacou (2003) definiu o stresse ocupacional como uma experiência de emoções desagradáveis, tais como tensão, ansiedade, frustração e depressão. Esta definição é frequentemente utilizada na literatura sobre esta temática (Cooper e Hart, 2001).

Carochinho (1999, p.976) define o stresse ocupacional como “um conjunto singular de vivências de grande pressão sobre o indivíduo em determinado posto de trabalho”. Por sua vez, Ross e Altmaier (1994, p.12) definem-no como “uma interação das condições de trabalho, com as características do trabalhador de tal modo que, as exigências de trabalho excedem a capacidade do trabalhador para lidar com elas”.

O stresse ocupacional acarreta custos quer para a organização quer para o indivíduo: “stresse ocupacional é um problema crescente que resulta num custo substancial para os funcionários

individuais e para as organizações de trabalho em todo o mundo” (Cooper e Hart, 2001, p.93) o que potencializa a importância de estudo deste fenómeno.

Existem profissionais dedicados à prevenção e resolução de problemas no âmbito do stress ocupacional, como é exemplo do Psicólogo do Trabalho, GRH e o Médico de Saúde Ocupacional. Estes profissionais assumem cada vez mais uma função preponderante no sucesso na vida empresarial, pois cabe-lhes encontrar pistas para a melhoria das condições de trabalho nas empresas, e consequentemente melhorar o bem-estar dos seus trabalhadores (Leplat e Cuny, 1977). Esta posição é corroborada por Seabra, Nunes e Cruz (1988), ao afirmarem, mais de um década depois, que o Psicólogo do Trabalho e o GRH apresentam um papel fulcral na melhoria das condições de trabalho, através do diagnóstico das dificuldades bem como da sua redução.

Existem fatores condicionantes da diferente suscetibilidade, vulnerabilidade e recuperação dos indivíduos face ao stress. Quanto mais um indivíduo se conhece, acredita em si, na sua capacidade de controlar e mudar acontecimentos da vida e reconhece as mudanças como uma oportunidade e um desafio, mais que uma ameaça, menos vulnerável ao stress ele é (Carvalho,1988; Neiva, 2004; Jesus, 2002).

O stress é frequentemente reconhecido sobretudo pelo seu cariz negativo podendo contudo ser positivo. É nesta linha de raciocínio que se enquadra o modelo de Selye (1953) que, debruçando-se sobre a epistemologia do stress distingue entre stress desagradável e nocivo ou *Distress*, aquele que está na origem daquilo que ele definiu como as doenças de adaptação (perturbações renais, hipertensão, acidentes cardíacos, úlceras e perturbações psicológicas), do stress positivo e benéfico ou *Eustress*.

2.2. RELAÇÃO ENTRE STRESSE OCUPACIONAL E A SÍNDROME DE *BURNOUT*

Ross e Altmaier (1994) referem que existe uma certa confusão entre os conceitos de *burnout* e stress ocupacional. No entanto, o *burnout* é considerado como “uma resposta ao stress profissional prolongado e crónico que pode ocorrer quando as capacidades ou competências de resiliência e as estratégias de *coping* utilizadas pelo sujeito se revelam inadequadas ou insuficientes” (Jesus, 2002, p.220).

Esta posição é corroborada por Garcia e Benevides-Pereira (2002, p. 78) que referem que “a síndrome de *burnout* vai além do stress, sendo encarada como uma reação ao stress crónico”.

Nesta ótica, também Maslach e Schaufeli (1993) fizeram a diferenciação entre estes dois conceitos. Para estes autores, o *burnout* deve ser considerado como um prolongamento do stress ocupacional, sendo resultado de um processo de longa duração em que o trabalhador sente que os

seus recursos para lidar com as exigências colocadas pela situação já estão “esgotados”. Estes autores explicam o *burnout* fazendo um paralelismo com a definição de stresse de Selye (1953), nomeadamente com a sua teoria denominada como “Síndrome Geral de Adaptação”, que se caracteriza por uma reação adaptativa única e geral do corpo quando submetido a agentes stressores e argumenta que o stresse se desenvolve em 3 fases (reação de alarme, resistência e exaustão). Na fase final (exaustão), depois da exposição prolongada ao stresse, os recursos estão esgotados, sendo irreversíveis os estragos causados no organismo, podendo assim descrever-se o *burnout* como resultado de um stresse profissional prolongado.

Para além disso, enquanto que o stresse pode ter efeitos positivos ou negativos o *burnout* é sempre negativo, sendo o resultado não apenas o stresse em si mas também a falta de uma resposta adequada ao stresse (Selye, 1980, Jesus, 2002).

Os argumentos anteriormente enunciados sustentam a ideia de que, apesar dos conceitos stresse e *burnout* serem utilizados indiscriminadamente pelo senso comum, existem diferenças efetivas entre estes dois conceitos.

2.3. A SÍNDROME DE *BURNOUT*

O conceito de *burnout* surgiu nos Estados Unidos na década de 70 com Freudenberg (1974, p. 160) que o definiu como “um estado de fadiga ou de frustração surgido pela devoção por uma causa, por uma forma de vida ou por uma relação que fracassou no que respeita à recompensa esperada”.

Burnout é uma crise do indivíduo com o seu trabalho, não é um problema do indivíduo, mas do ambiente social no qual o indivíduo trabalha (Barona, 2001).

Barona (2001, p.2) conceptualiza o *burnout* como “um estado no qual se combinam fadiga emocional, física e mental, sentimentos de impotência e inutilidade e baixa auto estima”, contudo, Maslach e Shaufeli (1993) defendem que o conceito de *burnout* não encontrou ainda uma definição consensual talvez por ter surgido como problema social e não em contexto académico.

2.3.1. MODELOS EXPLICATIVOS DO *BURNOUT*

É concordante para os estudiosos da temática do *burnout*, que esta síndrome é resultado da tensão crónica ao stresse no local de trabalho. No entanto, no que respeita às fases específicas do seu desenvolvimento, existem apreciações diferenciadas sendo, no entanto, perceptível que a sequência de novos modelos explicativos surge no seguimento e da reformulação dos anteriormente defendidos por outros autores. Descreve-se seguidamente, de forma sumária, os modelos que se consideraram mais significativos tomando como suporte a reflexão sistematizada de Queirós (2005).

Modelo de House e Wells (1978)

Esta perspetiva defende que as características individuais e organizacionais (ambiente de trabalho) são preponderantes para a compreensão do processo de *burnout*. As características individuais são para House (1978), mediadas pela forma como o indivíduo lida com a situação vivenciada. As três dimensões do *burnout* reportam-se ao aparecimento de sintomas:

- Fisiológicos (exaustão emocional e física).
- Afetivo-cognitivos (despersonalização e exaustão emocional).
- Comportamentais (despersonalização e baixa realização pessoal).

Os autores defendem que as três dimensões do *burnout* refletem categorias de stresse. O grau no qual uma situação conduz ao stresse, o stresse percebido pelo indivíduo, a resposta ao stresse e o resultado de stresse encerram as quatro fases do modelo proposto. De salientar, que a passagem da primeira para a segunda fase depende das características de personalidade, da história do indivíduo e das variáveis organizacionais.

Neste modelo é assumida a natureza multidimensional do *burnout*, constatado na enorme variabilidade de resultados obtidos nas três dimensões.

Modelo de Cherniss (1980)

Cherniss (1980) postula que o *burnout* é um processo constituído por diferentes estados sucessivos que ocorrem no tempo, como forma de adaptação ao stresse e foi construído a partir da realização de entrevistas durante dois anos a trabalhadores de saúde mental, enfermeiros, professores e advogados. Desse estudo, surgiu o modelo que assume as características particulares do contexto de trabalho interagem com os indivíduos, bem como as suas expectativas e exigência, quando estes se iniciam no contexto de organizacional.

Estes fatores resultam em focos de stresse que podem ser vivenciados em diferentes graus, de acordo com a situação de trabalho. O autor classifica estes focos como centrados no local do trabalho (e.g., sobrecarga de trabalho, autonomia, contato com utentes, tipos de liderança e supervisão) e no indivíduo (e.g., suporte social que recebe fora do serviço, carreira profissional), repercutindo-se neste através de uma mudança de atitudes. Assim, diferentes formas de lidar com o stresse, por parte dos indivíduos, traduzem diferentes respostas (e.g., distanciamento emocional, novos objetivos de trabalho, desinteresse no trabalho, responsabilidade pessoal nos resultados). Se uns aplicam técnicas e

estratégias que ajudam a lidar com a situação de forma positiva, solucionando os problemas, outros desenvolvem atitudes negativas que são classificadas em *burnout*.

Modelo de Edelwich e Brodsky (1980)

Edelwich e Brodsky (1980) propõem um modelo progressivo, não linear e cíclico de *burnout*, constituído por quatro diferentes etapas:

Uma primeira etapa é caracterizada por idealismo e entusiasmo do indivíduo, devido à percepção demasiado positiva do trabalho, apresentando conseqüentes expectativas irreais. Numa segunda fase, ocorre como que uma imobilidade devido à tomada de consciência das expectativas irreais, conduzindo a uma perda do idealismo e entusiasmo inicial. O indivíduo começa a apresentar diversos sintomas de stress tais como fadiga extrema, irritabilidade e dificuldade de concentração. Estes sintomas conduzem à fase seguinte, onde os autores consideram residir o núcleo central do *burnout*, que se caracteriza pela frustração, sentimentos de culpa e impotência perante a situação. Por fim, ocorre uma fase de apatia, que se caracteriza pela indiferença, distanciamento emocional, desprezo e falta de interesse. O indivíduo sente um vazio total.

Sendo um modelo cíclico, assume que a síndrome se pode repetir várias vezes no tempo e completar-se em diferentes épocas ou locais de trabalho.

Modelo de Meier (1983)

Meier (1984) concetualiza o *burnout* como um estado resultante de experiências de trabalho repetidas nas quais o indivíduo apresenta:

- Expectativas diminuídas para a presença de reforços positivos.
- Expectativas aumentadas para a punição no local de trabalho.
- Expectativas diminuídas relativamente ao controlo das formas de reforço presente.
- Expectativas diminuídas da competência pessoal para o desempenho de comportamentos que visem o controlo do reforço.

Indivíduos que apresentem diminuição nas expectativas, tendem a apresentar sentimentos negativos e conseqüentemente comportamentos de baixo desempenho.

O *burnout* será causado pelas características do indivíduo e do meio, e pela influência de ambas, quer ambientais quer individuais. Este modelo preconiza assim, o *burnout* numa perspectiva interacionista, dando o ênfase no estudo dos contextos internos e externos.

Modelo de Golembiewski, Munzenreider e Stevenson (1986)

Este modelo parte das escalas de avaliação do *burnout* criadas por Maslach e Jackson (1981) e considera que o processo de *burnout* se inicia pela despersonalização, passando pela falta de realização pessoal até se atingir a exaustão emocional.

São consideradas as três subescalas do *Maslach Burnout Inventory* (MBI) de forma sequencial: o aumento da despersonalização caracteriza uma primeira etapa onde se assiste a um nível mais baixo de *burnout*. Níveis altos nesta subescala repercutem-se de forma negativa na realização pessoal e o aumento da sintomatologia conduz a níveis altos de exaustão emocional. É da conjugação destas sequências que se obtêm oito fases, onde os indivíduos são classificados como estando num nível alto ou baixo nas três subescalas.

Este modelo tem demonstrado alta validade externa contudo o próprio autor assinala algumas limitações:

- As fases são progressivas relativamente à evolução da síndrome, embora não seja obrigatório a passagem por todas elas;
- Não explica como o indivíduo recupera, quando se encontra na oitava fase;
- O modelo perspetiva duas formas de *burnout*: o ataque crónico com a progressão desde a primeira à última fase e o ataque agudo, com a passagem da fase um à cinco e desta à oitava.

Modelo de Maslach e Leiter (1988)

Este modelo, partindo das subescalas do MBI, caracteriza-se por ser uma abordagem interpessoal que vê o *burnout* como uma sobrecarga emocional. Para os autores, o *burnout* é um conceito tridimensional que se desenvolve nos profissionais que trabalham diretamente com pessoas. As dimensões que compõem este conceito são: (i) o **“esgotamento emocional”** que é entendido como um excesso de cansaço e fadiga que se pode manifestar física, psiquicamente ou como combinação de ambos, e que se caracteriza pelo sentimento de não poder dar mais de si mesmo aos outros; (ii) a **despersonalização** que se exprime pelo aparecimento/desenvolvimento de atitudes, sentimentos e respostas negativas, distantes e frias, especialmente perante os usuários do próprio trabalho e uma última dimensão, (iii) a **redução de realização pessoal** do trabalhador que surge quando verifica que as exigências ordenadas excedem a capacidade do trabalhador para as atender de forma competente (Barona, 2003).

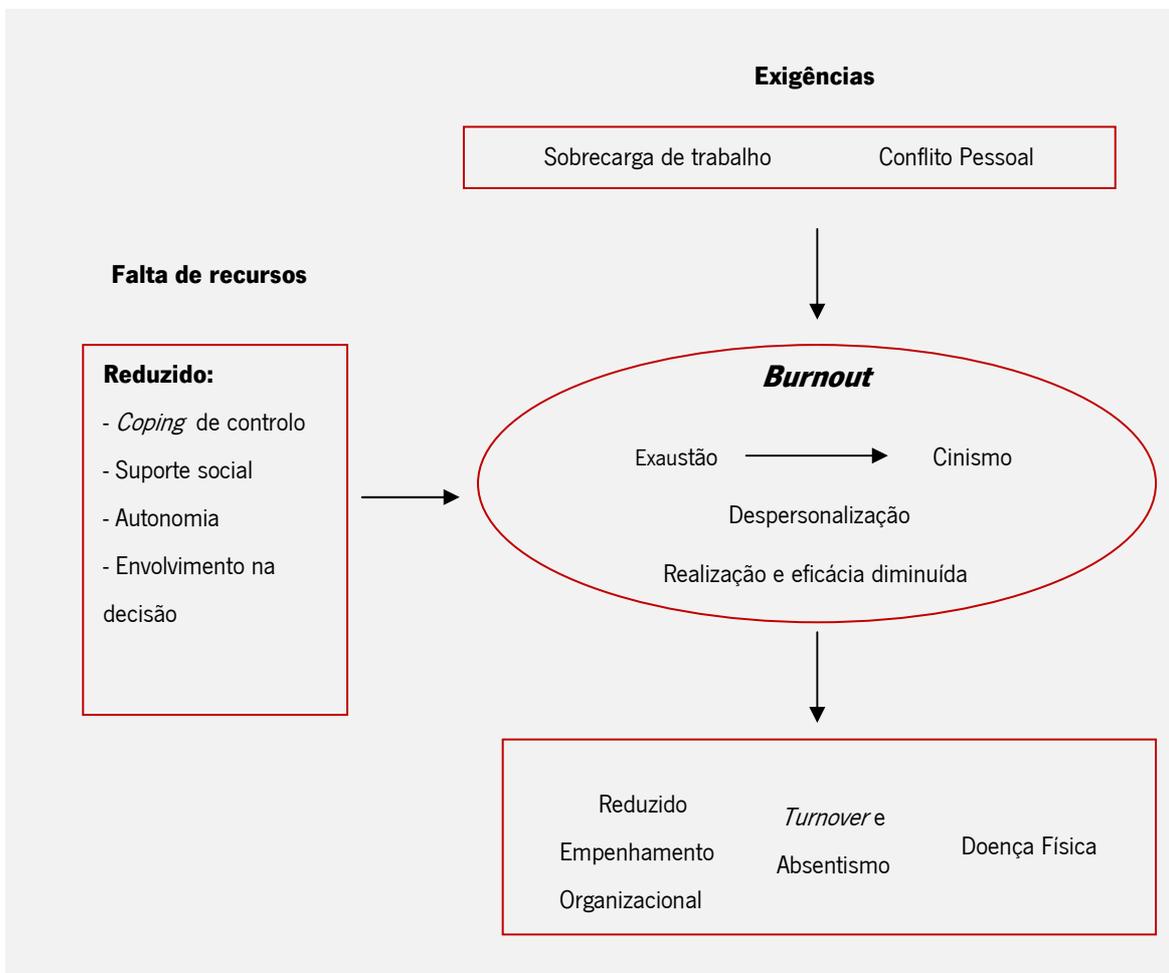
Neste modelo a exaustão emocional é o aspeto central do *burnout*, pois está associado ao aumento da despersonalização, baixa na realização pessoal e outros aspetos como aumento de

absentismo. A despersonalização é descrita como uma tentativa de o indivíduo lidar com os sentimentos de esgotamento.

Maslach (1993) descreveu assim o *burnout* como uma síndrome de cansaço físico e emocional que leva a uma falta de motivação para o trabalho, conduzindo a um progressivo sentimento de inadequação e fracasso. Esta patologia influencia também, segundo o autor, o empenhamento organizacional que fica reduzido e aumenta o *turnover* e absentismo no trabalho. É devido essencialmente ao stresse crónico associado à falta de condições no trabalho e surge mais frequentemente em profissões que envolvem trabalho emocional e de ajuda: médicos, enfermeiros, docentes, polícias e outros.

Na Figura 1, está sintetizado o modelo apresentado por estes autores, onde se podem encontrar os conceitos relevantes da sua perspetiva.

Figura 1. Modelo Estrutural do *Burnout*



Adaptado de Maslach, Jackson e Leiter (1996)

Leiter (1990) considera o seu modelo rico na medida em que não dicotomiza a escala, considerando-a bastante sensível, pois toma em consideração toda a complexidade da síndrome sendo também mais apropriado para avaliar as mudanças dos níveis de *burnout*. Por seu turno, Golembiewski (1989) considera que o modelo de Leiter apenas avalia metade dos casos possíveis do *burnout*, pois apenas considera quatro níveis. Contudo, estudos posteriores, de Lee e Ashforth (1993) vêm demonstrar que o modelo de Maslach (1988) é mais preciso do que o de Golembiewski (1989).

Modelo de Lee e Ashforth (1993)

Estes autores consideram que o *burnout* progride da exaustão emocional para a despersonalização e posteriormente para a falta de realização pessoal. Este modelo apresentou alguns problemas relativamente à explicação de diferença entre exaustão emocional e a falta de realização pessoal.

Modelo Alternativo de Gil-Monte, Peiró e Valcárcel (1998)

Estes autores sugerem um modelo suscetível de explicar as relações entre as três dimensões do MBI. O *burnout* é conceptualizado como uma resposta ao stresse no trabalho, que ocorre quando as estratégias de *coping* adotadas inicialmente pelo indivíduo não surtem efeito. O *burnout* progride uma falta de realização pessoal até à exaustão emocional, da falta de realização pessoal até à despersonalização e da exaustão emocional à despersonalização. A falta de realização pessoal corresponde, neste paradigma, a uma tensão e a despersonalização a um processo cognitivo que deriva do stresse. Deste modo, quando os profissionais não conseguem lidar com os problemas no trabalho, surgem sentimentos de falta de realização pessoal e mais tarde uma resposta emocional. Estas duas circunstâncias poderão conduzir à despersonalização como estratégia de *coping*.

Verifica-se através da breve explanação efetuada dos principais modelos explicativos da síndrome de *burnout*, que os diversos autores consideram a síndrome como resposta ao stresse crónico evoluindo como um processo gradual. Fica sustentada a importância de criação de modelos teóricos, na tentativa de dar consistência e suporte teórico ao processo de *burnout*, pois a simples descrição de fases, não é suficiente para o considerar um fenómeno unitário.

Na presente dissertação, optou-se por adotar o modelo proposto por Maslach e Leiter (1988), por ser modelo de referência na área e pelo facto do inventário alvitado por estes autores ser o instrumento mais utilizado na medição do *burnout*, tendo sido o utilizado no estudo aqui proposto.

2.3.2. DESENCADEADORES E FACILITADORES DA SÍNDROME DE *BURNOUT*

FATORES DESENCADEADORES

Explorando a literatura sobre esta temática verifica-se que os autores (Cardoso, 1999; Freitas, 1999; Gil-Monte e Silla, 1997) alvitram frequentemente as causas da síndrome de *burnout* com base em fatores de ordem social; fatores individuais; fatores relacionados com a natureza do trabalho e fatores organizacionais.

Embora variáveis de carácter demográfico, o tipo de profissão, clima laboral, características do posto de trabalho e de personalidade sejam as frequentemente apontadas como desencadeadoras e facilitadoras do esgotamento no trabalho, existe uma grande complexidade em definir com precisão os reais stressores.

Desencadeadores do esgotamento no trabalho poder-se-ão definir como "aqueles stressores percebidos com carácter crónico e que ocorrem no ambiente laboral" (Gil-Monte e Silla, p.64).

Gil-Monte, Peiró e Valcarcel (1996) estabeleceram quatro categorias para a análise dos stressores laborais: a) o ambiente físico do trabalho e os conteúdos do posto; b) stresse pelo desempenho de papéis, relações interpessoais e o desenvolvimento da carreira; c) stressores relacionados com as novas tecnologias e outros aspetos organizacionais e d) fontes extra organizacionais de stresse laboral: relações trabalho-família. Gil-Monte e Silla (1997) ressaltam no entanto que, na sua ótica, apenas os três primeiros pontos se referem aos desencadeadores e a última aos facilitadores, uma vez que a síndrome de *burnout* diz respeito à resposta dos indivíduos ao stresse laboral.

Para uma melhor compreensão explana-se de seguida cada um dos fatores referidos.

1. Fatores de Tipo Social

Cardoso (1999) apresenta quatro tipos de fatores de natureza social como causadores de *burnout*:

a) Estatuto Social – Refere-se ao facto de se assistir a uma crescente banalização e desvalorização de certas profissões de entre as quais se salientam os professores, os médicos e os enfermeiros.

b) Problema Orçamentais – Verifica-se orçamentos insuficientes em particular no sector público o que provoca insuficiência de meios materiais e humanos.

c) Individualização – Com a globalização assiste-se a mudanças sociais significativas, em particular ao nível da matriz social, religiosa e familiar que provocam um crescente isolamento social, transferindo para as instituições (sociais, saúde, ensino, etc.) uma maior responsabilidade sem que essas estejam preparadas para dar resposta às necessidades com que se deparam.

d) Mitos Profissionais – Existem na sociedade, quer a nível social, quer a nível individual, “mitos” associados às profissões (e.g., “para ser um bom professor é preciso ter um dom e vocação”; as “administrativas são pessoas que apenas sabem atender o telefone e servir o café”). No entanto, esses “mitos” transparecem muitas das vezes uma imagem distorcida da realidade. É esta discrepância entre mito e realidade que é fonte de stresse e conseqüentemente causa de *burnout*.

2. Fatores Individuais

Freitas (1999) apresenta os seguintes três fatores de ordem individual:

a) Antecedentes Pessoais – Existe a convicção de que o *burnout* é mais frequente no género feminino, em pessoas solteiras, com menos de 25 anos e com menor experiência profissional. De realçar, no entanto, que não existem estudos conclusivos neste sentido.

b) Expectativas – É natural e positivo que cada indivíduo tenha aspirações e ideais em relação à sua profissão. O *burnout* surge quando essas expectativas são irrealistas e por tal não se realizam levando à decepção e insucesso.

c) Personalidade – Algumas características da personalidade (e.g., tipo de *locus* de controlo), tornam os indivíduos mais vulneráveis e por isso com maior risco de entrar em *burnout*.

3. Fatores Relacionados com a Natureza do Trabalho

O desempenho de papéis apresenta-se como uma das principais fontes de stresse no trabalho. Este tipo de stresse, denominado stresse de papéis, é originado por dois tipos de disfunções dos papéis: a sua ambiguidade e o conflito de papel. A ambiguidade refere-se às incertezas que o indivíduo tem na execução da sua função. Passa pelo défice de informação, ao nível quantitativo e qualitativo, que impede um desempenho adequado. O conflito do papel ocorre quando o indivíduo se sente incapaz de satisfazer em simultâneo expectativas de papel contraditórias. Não se trata de um conflito interpessoal, mas sim de um conflito entre as expectativas que o sujeito recebe de outros membros na organização e cuja satisfação em simultâneo é contraditória. Estas duas disfunções de papel apresentam correlações negativas com os sentimentos de realização pessoal no trabalho e correlações positivas com o esgotamento emocional e despersonalização (Gil-Monte *et al.*, 1996; Gil-Monte e Silla, 1997).

4. Fatores Organizacionais

Nos fatores organizacionais, o ambiente físico do trabalho e conteúdos do posto de trabalho podem ser causadores de stresse bem como apontam a existência de stressores relacionados com as novas tecnologias e outros aspetos organizacionais.

As condições de trabalho são fulcrais para o bom desempenho dos indivíduos. Fatores como o nível de ruído (concretamente as suas características de intensidade, controlo e frequência); as vibrações; as características da iluminação (luminosidade, brilho e contraste); temperatura e condições climatéricas; condições higiénicas do local de trabalho, toxicidade dos produtos com que o indivíduo trabalha e área de espaço físico para desempenhar as tarefas, aparecem descritos como os elementos do ambiente físico de trabalho desencadeantes do stresse laboral (Gil-Monte e Silla, 1997; Sauter, Murphy e Hurrell, 1990).

Fatores como o trabalho por turnos, trabalho noturno, exposição constante a perigos e a sobrecarga laboral apresentam-se como fortes atentados à saúde do trabalhador e facilitam o risco desse cair em esgotamento.

No que respeita aos conteúdos do posto de trabalho, poderão incluir-se aqui, variáveis como a variedade e tipo de tarefas a realizar e o *feedback* que o indivíduo obtém dos seus superiores em relação ao seu desempenho no trabalho.

As novas tecnologias apresentam-se como um desencadeante através de diferentes circunstâncias do posto de trabalho e da organização. Isto porque podem facilitar ou dificultar o desempenho das tarefas. O esforço de adaptação, que o indivíduo tem que fazer pode afetar os seus sistemas cognitivos e emocionais, dependendo a intensidade da forma como o sujeito se ajusta ao sistema tecnológico. Variáveis como o grau de adaptação requerido, o ritmo de trabalho imposto, a exigência de atenção podem desencadear a síndrome de *burnout*.

Sauter, Murphy e Hurrell (1990) referem que a tecnologia apresenta um efeito positivo intenso sobre o *burnout* no trabalho, em particular sobre os sentimentos de esgotamento emocional.

Outros aspetos organizacionais como as dimensões estruturais da organização (centralização, complexidade e nível de formalização) e o seu clima organizacional (grau de participação e implicação na tomada de decisões e autonomia permitida) representam uma importante influência no desencadear da síndrome de *burnout*.

A falta de apoio social percebido apresenta efeitos diretos e indiretos no esgotamento no trabalho (Cardoso, 1999).

FACILITADORES

Gil-Monte e Silla (1997, p.71) consideram que facilitadores da síndrome de *burnout* são “aquelas variáveis de carácter pessoal que têm uma função facilitadora ou inibidora sobre a ação que os stressores exercem sobre o sujeito”.

Os autores consideram, neste parâmetro, variáveis de carácter sociodemográfico (e.g., idade, género, estado civil, etc.), de personalidade (e.g., neuroticismo, personalidade tipo A, autoconfiança, etc.) e as estratégias de *coping* utilizadas pelo sujeito (eg., ativo, passivo).

1. Variáveis de Carácter Demográfico

De acordo com inúmeros estudos realizados, no que respeita à variável **género**, existem diferenças significativas em função do género nas atitudes de despersonalização, sendo as mulheres que obtêm resultados mais altos. Contudo, no que respeita aos sentimentos de esgotamento emocional e falta de realização pessoal no trabalho os resultados não são consistentes e dependem do instrumento utilizado e a amostra em estudo. Conforme referido, estes resultados não são conclusivos pois Garcia (1990) obteve diferenças significativas no índice global da síndrome de *burnout* em função do género.

Para a variável **idade** não existem resultados concordantes entre os diversos estudiosos. Contudo, uma alta percentagem de estudos concluem que quanta mais idade tem o sujeito menor é a sua suscetibilidade para abater-se em esgotamento. Farber (1991) concluiu que os sujeitos com idade compreendida no intervalo de 20-25 anos apresentam baixos índices de esgotamento, entre os 25-40 altos índices e mínimos a partir dos 40 anos aproximadamente.

No que concerne à variável **estado civil** vários estudos apontam no sentido de os indivíduos casados experimentarem índices menores de *burnout* do que os não casados. Leiter (1990) defende que os recursos familiares complementam os recursos do trabalho dos companheiros ajudando a aliviar a síndrome de *burnout* e o seu progresso. Malsach e Jackson (1981) demonstram que não existe um efeito significativo do estado civil mas um significativo efeito do estatuto familiar, forma como a família se posiciona socialmente, nos professores de ensino elementar e universitário.

Relativamente à existência de **filhos**, não existem resultados conclusivos para a relação desta variável e a síndrome de *burnout*. Um reduzido número de estudos encontrou relações significativas entre estas duas variáveis e neste caso, os dados obtidos assinalam que os sujeitos com filhos à partida têm mais idade e apresentam um maior nível de maturidade, tendo uma perspectiva diferente da vida do que os que não tem filhos. São sujeitos que tendem a preferir o salário e outros benefícios materiais não tendo uma predisposição tão elevada para o esgotamento.

Por último, as variáveis **antiguidade no posto de trabalho e na profissão** pertencem às variáveis sociodemográficas mais estudadas. Os resultados obtidos não são também conclusivos. No entanto, existe uma tendência para que os profissionais mais jovens e inexperientes experimentem mais facilmente esgotamento. Resultados opostos a esta premissa foram os encontrados por Borga e Falzon, (1989, citados por VandenBerchee e Huberman, 1999) que referem que professores com mais de 20 anos de experiência apresentam maiores níveis de stresse do que os colegas menos experientes.

2. Variáveis de Personalidade

A este nível existe certa concordância entre os diversos autores em considerar que os profissionais mais suscetíveis à síndrome de *burnout* são sujeitos “empáticos, sensíveis, humanos, com dedicação profissional, idealistas, altruístas, obsessivos, entusiastas” (Gil-Monte e Silla, 1997, p.73). São os sujeitos com padrão de personalidade tipo A, baixa autoconfiança e *locus* de controlo externo que experimentam com maior frequência esgotamento no trabalho.

3. Estratégias de *Coping* e Apoio Social no trabalho

Os resultados dos trabalhos já efetuados evidenciam que os sujeitos que empregam com regularidade estratégias de carácter ativo e centradas no problema são menos suscetíveis ao esgotamento no trabalho do que os sujeitos que empregam estratégias de fuga e centradas nas emoções (Leiter, 1990).

A inexistência de apoio social no trabalho pode também facilitar os efeitos do stresse laboral sobre a síndrome de *burnout*

2.3.3. CONSEQUÊNCIAS DA SÍNDROME DE *BURNOUT*

Gil-Monte e Silla (1997) defendem que as principais consequências do stresse laboral que se associam à síndrome de *burnout* afetam os planos fisiológico, psicológico e comportamental originando alterações em cada um deles. As psicopatologias que se verificam a nível psicossomático são as que apresentam maiores repercussões ao nível da saúde dos profissionais e da sua qualidade de vida.

Os autores dividem as consequências da síndrome de *burnout* em: consequências para o próprio indivíduo e em consequências para a organização. Especifica-se de seguida cada uma delas:

Consequências para o Indivíduo

As consequências de stresse associadas à síndrome de *burnout* no trabalho, consideradas de uma perspetiva individual, refletem-se numa deterioração da saúde dos profissionais e das suas relações interpessoais alheias à esfera laboral.

Os estudiosos defendem que ao nível individual as principais consequências são a depressão, a ansiedade, problemas psicossomáticos e ainda sentimentos de inferioridade e tristeza (Cooper e Hart, 2001; Gil-Monte e Silla, 1997; Kyriacou, 2003; Serra, 2002).

As consequências do esgotamento sobre as relações interpessoais refletem-se em atitudes e condutas negativas por parte do sujeito. Este tipo de comportamento por parte dos sujeitos induz um aumento dos conflitos interpessoais e uma consequente deterioração das suas relações humanas (Cooper e Hart, 2001; Cruz e Melo, 1997).

Consequências para a Organização

A maior parte das consequências que aparecem associadas ao stresse laboral nas organizações que prestam serviços, podem ser associadas à síndrome de *burnout*. Entre as mais importantes, repercutidas sobre os objetivos e resultados das organizações, encontram-se seguindo Gil-Monte e Silla (1997) “a satisfação laboral diminuída, o absentismo laboral elevado, a propensão ao abandono do posto e/ou da organização, a baixa implicação laboral, o baixo interesse pelas atividades laborais, a deterioração da qualidade de serviço da organização, o aumento dos conflitos interpessoais com supervisores, companheiros e usuários da organização, aumento da rotatividade laboral não desejada e o aumento de acidentes laborais” (p.88).

De ressaltar a constatação observada na revisão de literatura, em que determinados autores (Campos, 2008; Cruz e Melo, 1997; Gil-Monte e Silla, 1997; Sauter, Murphy e Hurrell, 1990) consideram que mais do que falar de indivíduos, devemos falar de organizações afetadas pela síndrome de *burnout* no trabalho. Com o aumento de indivíduos afetados pelo fenómeno recorrente do stresse ocupacional, e com a falta de diagnóstico prévio bem como a ausência de desenvolvimento de ações profiláticas para a prevenção do mesmo, as organizações tornam-se repositórios de pessoas afetadas pelo esgotamento. As consequências da síndrome traduzem-se em comportamentos débeis de performance, o que consequentemente afetará o desempenho das organizações.

No que se refere à satisfação laboral, à propensão para o abandono do trabalho, à inclinação para o absentismo e à deterioração da qualidade dos serviços da organização, podemos inferir através de estudos realizados que a síndrome em estudo afeta negativamente a satisfação no trabalho e positivamente as outras três (Esteve, 1999; Cruz e Melo, 1997, Mouro, Batista e Franco, 2000; Serra, 2002).

2.3.4. MANIFESTAÇÕES DA SÍNDROME DE *BURNOUT*

É pertinente reforçar que o *burnout* é uma patologia que deriva do stresse, num processo contínuo, não aparecendo, por esse motivo, de forma instantânea.

Serra (2002) refere três tipos de manifestações através das quais se deteta que alguém sofre de *burnout*. Deste modo, as manifestações poderão ser de:

- Natureza Física – Verifica-se quando o indivíduo demonstra distúrbios ao nível fisiológico, tais como um estado crónico de fadiga, cefaleias, alterações do peso e sono. Esta situação induz ao consumo elevado de café, bebidas alcoólicas e tranquilizantes para combater o estado em que se encontra.
- Natureza Emocional – Os sintomas, neste caso, traduzem-se numa sensação interior de fracasso, a pessoa sente-se desiludida, sem esperança, não vendo no seu trabalho qualquer significado, desenvolvendo conseqüentemente sentimentos depressivos.
- Natureza Comportamental – O colaborador muda as suas atitudes passando a ter posturas negativas em relação ao trabalho, colegas, à supervisão e à própria instituição. Esta mudança apresenta três tipos de conseqüências: criação de atritos, isolamento do meio de trabalho, criação de um ambiente de hostilidade no local de trabalho, incompetência e absentismo.

Balo (2003, p.2) refere que o indivíduo com *burnout* “apresenta esgotamento emocional, cansaço físico e psicológico”. Para diminuir este mal-estar o sujeito, segundo a autora, isola-se e desenvolve uma atitude fria e despersonalizada com os outros e sente-se descomprometido com o trabalho. O indivíduo perceciona-se como incompetente e ineficaz não realizando adequadamente as suas tarefas. Esta posição é corroborada por Schwab e Iwanicki (1982) e Barona (2001) que defendem que as principais manifestações de *burnout* a nível organizacional são o absentismo e a mudança de emprego.

2.3.5. SUGESTÕES DE INTERVENÇÃO PARA A PREVENÇÃO DA SINDROME DE *BURNOUT*

Serra (2002) propõe uma intervenção a três níveis:

- Ao nível da organização, onde devem ser instituídas condições de trabalho favoráveis ao indivíduo, tais como condições de natureza física, social e administrativa. Ao mesmo tempo os trabalhadores devem ser gratificados por reforços positivos pela sua atividade profissional.

- Ao nível do grupo, em que o indivíduo se insere, sendo crucial a avaliação das exigências que se lhe colocam. É importante que aprenda a tirar partido das relações interpessoais que estabelece nomeadamente em termos afetivos e emocionais.

- Ao nível do indivíduo, é importante que o indivíduo tenha consciência que a crise que atravessa são fontes de desenvolvimento pessoal e ensinar-lhe estratégias para lidar com essas situações.

Mouro, Baptista e Franco (2000, p.195), enfatizam “a importância da aprendizagem de métodos de identificação dos sintomas de stresse e *burnout*, tornando-os mais facilmente reconhecíveis e com possibilidade de atuação a partir do nível mais básico de manifestação dos mesmos”.

Balo (2003) sugere que, de um ponto de vista organizativo, o primeiro passo a dar para prevenir o esgotamento individual consiste em identificar as funções passíveis de provocar com maior visibilidade esgotamento nos profissionais. Posteriormente, deve-se empreender ações tais como a reestruturação do cargo, definição das expectativas, alterações no horário de trabalho, melhorar as condições físicas, psíquicas e sociais do trabalho e a formação do pessoal em questão.

Barona (2001) propõe dois tipos de programas de intervenção: (i) individuais e (ii) organizacionais. Os programas e técnicas individuais (i) foram divididas por esta autora em:

- Programas dirigidos à aquisição de estratégias instrumentais cujo conteúdo compreende a preparação em solução de problemas, em habilidades de comunicação em geral e de modo específico, intervenção para falar em público, e desenvolvimento de habilidades sociais (assertividade) e gestão do tempo.

- Programas dirigidos à gestão de emoções, que fazem parte da preparação na expressão de emoções, no manejo de sentimentos de culpa e no desenvolvimento de técnicas de relaxamento.

Nos programas individuais deverão ser incluídas também técnicas cognitivas e de auto controlo e atividades para aumentar a competência profissional e o distanciamento fora do horário laboral. A

autora realça também a importância de se conhecerem as condições de trabalho e intervir para que elas se tornem adequadas ao bom desempenho dos profissionais.

2.4. BURNOUT NA PROFISSÃO DOCENTE

A profissão de docente é, conforme já referido, considerada como uma das profissões mais stressantes, tendo a Organização Internacional de Trabalho num relatório sobre as condições de trabalho de professores encarado a profissão docente como uma profissão de risco físico e mental. Inclusivamente, os professores parecem apresentar uma maior frequência de casos psiquiátricos do que outros grupos profissionais (Esteve, 1999).

Vários estudos corroboram esta realidade, identificando a docência, entre todas as profissões, como uma das que apresentam um maior nível de stresse (Dunham e Varma, 1998; Travers e Cooper, 1996).

Gillespie, Walsh, Winefield, Dua e Stough (2001) referem que as investigações do stresse em contexto universitário apontam para um fenómeno de stresse ocupacional alarmante, amplo e crescente. Contudo, a literatura indica que o estudo dos efeitos do stresse e do *burnout* nos docentes universitários não têm sido extensivamente estudados (Hogan, Carlson e Dua, 2002). Isto porque a carreira de universitário têm sido vista como uma profissão de baixa tensão, segura, com posição social elevada, trabalho autónomo e oportunidades de satisfação profissional, alto controle e elevado grau de responsabilidade, posição que se tem invertido nos últimos 20 anos (Gillespie *et al.*, 2001).

A Associação de Professores Universitários do Reino Unido constatou em 2003, que 93% dos seus membros sofria de stresse ocupacional sendo que 62% relata tensão excessiva (Tytherleigh *et al.*, 2007).

Kyriacou (1987, citado por Jesus, 2002, p.218) concluiu que os professores apresentam níveis de stresse mais elevados do que outros profissionais: “dados recolhidos através de questionários que comparam professores com outros profissionais concluem tipicamente que os professores reportam um nível superior, e frequentemente no limite, de níveis de stresse ocupacional”.

Torna-se crucial realçar que o stresse é determinado pelo significado que o indivíduo atribui à escola e “ao ser professor”. Para Ramos (1999) um professor que se entregue terminantemente à sua profissão não valorizará da mesma forma as situações de stresse como os professores que apresentam um distanciamento afetivo. No primeiro caso a situação de stresse poderá ser valorizada, em última estância, como um sofrimento. Já na segunda situação é provável que as situações de stresse não sejam valorizadas e, por isso, encaradas com indiferença.

Segundo Cruz e Melo (1997) “os professores são submetidos a uma dupla fonte de stresse. Por um lado, ficam naturalmente ansiosos se o recrutamento falha, se a promoção é bloqueada e se está em causa a avaliação da sua competência. Por outro lado, eles são sujeitos a uma pressão crescente para diversificarem o seu papel e para adaptarem os seus estilos de ensino, para dominarem novos conteúdos e para desistirem de alguma parte da autonomia de que sempre desfrutaram” (p. 58).

Alguns estudos realizados em Portugal, que envolveram centenas de professores mostraram que cerca de 45% dos professores assinalaram a sua profissão como muito ou extremamente stressante; apenas cerca de 3% referiram que não experimentam nenhum stresse (Cruz e Melo, 1997).

Kyriacou (2003, p.18) define o stresse do docente como “a experiência de emoções negativas e desagradáveis, como raiva, frustração, ansiedade, depressão e nervosismo, resultante de qualquer aspeto do trabalho do professor”.

Um alto nível de stresse na profissão docente pode provocar muitas consequências desagradáveis, podendo baixar a moral do professor e diminuir a sua capacidade de transmitir o seu entusiasmo pelo ensino. Este tipo de stresse, segundo o autor, pode diminuir a qualidade de trabalho do professor de duas formas:

- Em primeiro lugar, quando se prolonga no tempo a sensação de stresse reflete-se numa diminuição de satisfação e interesse do professor pelo seu trabalho. O que se vai repercutir no tempo e esforço que está disposto a dedicar à qualidade do seu trabalho.

- Em segundo lugar, o stresse influencia negativamente na interação que os docentes estabelecem com os seus alunos. Um ensino eficaz depende em grande medida do clima positivo que se estabelece na sala de aula e sobretudo de uma boa relação com os alunos.

A capacidade de enfrentar o stresse laboral reveste-se de grande importância tanto para os professores individualmente como para a profissão docente no seu conjunto (Kyriacou, 2003).

2.4.1. DO MAL-ESTAR AO BEM-ESTAR DOCENTE

Todas as profissões exercem uma certa influência sobre a personalidade dos trabalhadores. Esteves (1999) menciona que o conceito mal-estar docente se refere exatamente aos efeitos negativos da profissão docente sobre a personalidade do professor, sendo aqui integrados os conceitos de insatisfação, desresponsabilização, desinvestimento, desejo de abandonar a docência, absentismo, esgotamento, ansiedade, stresse, neurose e depressão.

As consequências deste mal-estar para Jesus (2002) são a desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e abandono.

A profissão docente confronta os seus profissionais com situações de instabilidade e de desgaste físico e psíquico que os levam a sentir mal-estar. A situação de crise de identidade profissional dos pedagogos é originada por “fatores que vão desde as condições de exercício de trabalho à degradação dos níveis salariais e do estatuto social” (Teodoro, 1994, p.58).

Loureiro (2001, p. 45) ressalva que “A atividade docente depara-se hoje com uma situação tão complexa como paradoxal, que não deixa de produzir consequência nefastas, gerando um sentimento de insatisfação profissional e mal-estar que redundou numa crise de identidade profissional”. Rijo (1999, p. 69) corrobora esta posição ao afirmar que “um dos fatores que determina o mal-estar prende-se maioritariamente com as suas reações emocionais e situações problemáticas geradas quer pelo relacionamento com os alunos quer pelo relacionamento com os colegas de profissão”. Esta posição vem de encontro a algumas perspetivas já mencionadas neste trabalho que defendem que mais importante que as situações geradoras de stresse em si, é a forma como o indivíduo as percebe ou não, como tal.

Num estudo realizado por Barros e Neto (1991) sobre o nível de satisfação dos professores deduziu-se que uma parte significativa dos professores estão descontentes e que se não fosse tarde para iniciar outra vida profissional 35% abandonariam a docência. Este desejo de abandono, segundo concluíram os autores, é significativo, independentemente do género, idade ou nível de ensino. São apontadas como razões principais de descontentamento designadamente o nível remuneratório vigente, a degradação da carreira e à falta de estímulos profissionais. Estes autores concluíram ainda que os professores se sentem psicopedagogicamente satisfeitos mas insatisfeitos socio politicamente.

Por outro lado, advoga-se o conceito de bem-estar docente que se refere à motivação e à realização do professor “em virtude do conjunto de competências e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento” (Jesus, 2002, p. 221). Esta conceção enquadra-se num conceito mais geral que é o bem-estar subjetivo, que diz respeito à avaliação positiva que as pessoas fazem da sua própria vida. O bem-estar do professor é determinante para o seu envolvimento, desenvolvimento, satisfação e sucesso profissional.

2.4.2. CAUSAS E FATORES DE STRESSE NA PROFISSÃO DOCENTE

Phillips (1980) considera que a compreensão dos fatores, natureza e consequência do stresse nos professores é amorfa e pouco estudada. Outros autores (Jesus, 1999; VandenBerche e Huberman,1999) distinguem ente fatores que se situam num plano mais global/macro e um plano mais micro, assumindo que o *burnout* é função dos stressores existentes a nível pessoal e organizacional.

Desta forma, num plano mais macro, podemos distinguir:

- Fatores sociopolíticos – como o número excessivo de alunos.
- Excessiva exigência política colocada sobre o trabalho dos professores nos últimos anos. Assistimos a uma reforma do sistema educativo mas foram esquecidas as reais condições de trabalho e a preparação ou formação dos professores, o que faz com que estes profissionais não estejam preparados para dar, certas vezes, respostas adequadas as exigências colocadas.
- A alteração na estrutura familiar tem contribuído para que recaiam sobre os professores responsabilidades e funções que não tinham no passado.
- O acelerado desenvolvimento tecnológico contribui para o stresse dos professores na medida em que tem influenciado um maior ritmo de caducidade dos conhecimentos. Muitos professores não estão preparados e manifestam-se inseguros face às novas "tecnologias de ensino".
- Imagem social dos professores transmitida através dos mídia. Na nossa sociedade há tendência para salientar as coisas negativas que acontecem verificando-se que muitas vezes só há notícias de professores quando esses cometem alguns erros.

A um nível mais micro situam-se os fatores que têm a ver diretamente com as atividades realizadas no local de trabalho. Aqui incluem-se as situações de indisciplina dos alunos, fatores relacionados com a sobrecarga de trabalho e as relações com os seus colegas de profissão.

Como variáveis de fundo (*background*) VandenBerche e Huberman (1999) defendem a importância das variáveis, género, idade, anos de experiência, grau de ensino lecionado, tipo de alunos. Como variáveis organizacionais realçam: o conflito e ambiguidade do papel que desempenham; sobrecarga de trabalho; mau clima na sala de aula; baixo nível de poder de decisão e pouco suporte por parte dos seus superiores e colegas.

Farber (1991) dá particular ênfase à importância da ambiguidade de papel explicitando que o mesmo se encontra associado com a deficiente clarificação das obrigações, direitos, estatutos e

responsabilidades bem como com a complexidade de tarefas e tecnologia e a rápida mudança organizacional, tendo-se verificado que este é um importante preditor de exaustão emocional e de despersonalização (Pierce e Molloy, 1990).

Phillips (1980) por seu turno considera que os fatores de stresse nos docentes deverão ser separados em fatores físicos e em fatores psicológicos. Os segundos prevalecem em relação aos primeiros nestes profissionais. Este autor define como fatores de stresse o papel ambíguo e contraditório que os professores desempenham, as características da instituição de ensino onde lecionam e respectivas condições de trabalho e as exigências da comunidade para com estes profissionais. Esta posição é corroborada por Kyriacou (1980).

Freitas e Silva (1988) realizaram um estudo onde pretendiam averiguar quais as situações que os docentes consideravam ser mais específicas como fatores de stresse na sua classe. O inquérito realizado fez-se acompanhar do questionário de epidemiologia psiquiátrica ER/80. No estudo participaram 123 docentes e 20% apresentaram sinais de sofrimento psiquiátrico. Os fatores específicos de stresse nessa classe que constituíram o questionário foram: estado civil; filhos e seu número; profissão do cônjuge; existência ou não de empregada doméstica; distância casa – escola; atividade profissional fora da escola; anos de atividade; nível de ensino (primário, preparatório, secundário, superior); tipo de professor (provisório, formando, efetivo); níveis que leciona (nº de disciplinas ou anos); população da escola (nº de alunos); qualidade das instalações; relações de trabalho; horário e grau de satisfação profissional. As conclusões comprovaram que nenhuma das situações apresentadas pelos professores como específicas de stresse na sua classe mostraram relações significativas com a psicopatologia apresentada.

Pithers (1995) refere que para o estudo do stresse na profissão docente são importantes variáveis como género, tipo de personalidade do professor, história de vida, anos de experiência, horário e carga de trabalho, tipo de alunos, local de trabalho e respectivas condições de trabalho.

Tal como acontece com os professores em geral também nos professores do ensino superior existem diferenças nos níveis de stresse, tanto para as questões pessoais, como para as questões profissionais:

Apesar do género não ser uma variável comum para as diferenças de *stresse*, há estudos que demonstram existir níveis mais elevados de pressão e um maior esforço, nas mulheres, devido à carga de trabalho, ao excesso de horas, à conjugação trabalho-família e às injustiça na administração e na recompensa (Blix, Cruise, Mitchell e Blix, 1994; Tytherleigh, Webb, Cooper e Ricketts, 2007; Vic, Lori, Ted, Haresh, Harry, Bernadette e Laura, 2010). Acrescentando a esta realidade, o facto de, a maioria das mulheres docentes universitárias continuarem a ser as prestadoras de cuidados primários nas suas famílias, relatando, por isso, um maior número de stressores relacionados com os filhos e a

família. Além disso, apesar do número de mulheres no ensino superior ser superior aos dos homens, continuam a ser sub-representadas nos mais altos cargos, assim como, são as mulheres que apresentam maior vulnerabilidade na saúde devido aos efeitos do *stress* (Winefield *et al.*, 2008).

No estudo realizado por Vic *et al.* (2010) maior diferença entre os géneros foi relatada no conflito entre o trabalho e a vida, a menor satisfação no trabalho e o menor comprometimento organizacional. Já no estudo de Tytherleigh *et al.* (2007), os homens e as mulheres relataram níveis similares de *stress*, relativamente às relações de trabalho, ao equilíbrio entre a vida profissional e pessoal, à sobrecarga de trabalho, à segurança e controle no trabalho, aos recursos utilizados, à comunicação estabelecida, aos níveis de compromisso assumidos e ao trabalho geral efetuado, apesar de serem as mulheres que procuram que o trabalho não viole o tempo importante com a família. Os mesmos autores, também referem que a vulnerabilidade diferencial é maior para a mulher, quando esta é confrontada com stressores idênticos aos dos homens, como sejam os efeitos negativos do trabalho: a rotina, as maiores responsabilidades, o excesso de horas de trabalho e tipo de contrato precário, devendo-se esta diferença a questões biológicas, de socialização e culturais e as suas conseqüências a elevadas taxas de doença física, maior vulnerabilidade à ansiedade e aos transtornos afetivos. Kinman e Jones (2004), acrescentam que as mulheres se satisfazem com salários mais baixos, mas não prescindem do apoio recebido dos colegas, por o entenderem fundamental para a sua boa relação profissional. Lease (1999), relatou ainda, que as mulheres no início de carreira têm exigências ao nível da assertividade, apresentam bastantes sentimentos de isolamento, falta de apoio e orientação, maior carga de trabalho, para além de terem que colocar a carreira em primeiro lugar, nas prioridades da sua vida. Por fim, Winefield *et al.* (2003) afirmaram não encontrar nenhuma diferença entre homens e mulheres relativamente às experiências de stresse ocupacional.

Os homens, por seu lado, são mais vulneráveis aos efeitos negativos de stressores associados à remuneração e benefícios, sendo os salários baixos uma explicação para a recente queda de professores do género masculino (Tytherleigh *et al.*, 2007). Também trabalham excessivamente, devido ao maior número de horas de trabalho diário, às maiores responsabilidades e ao facto de serem mais propensos a realizar investigação e tarefas administrativas, têm um maior controle do seu trabalho, assim como, apresentam maior satisfação sobre o processo decisório, poder e *status* na carreira, relatando menos sintomas físicos e psicológicos e um maior comprometimento e satisfação com o trabalho (Vic *et al.*, 2010). No entanto, na vulnerabilidade diferencial focada por Tytherleigh *et al.* (2007), foi observado que os homens apresentam elevadas taxas de mortalidade e maiores transtornos de personalidade, assim como, abuso no consumo de substâncias.

A idade também se apresenta como um fator influenciador de *stresse* ocupacional na população específica dos docentes universitários, sendo os mais jovens a ter mais experiências de

stress e tensão do que os colegas mais velhos (Blix *et al.*, 1994; Gmelch *et al.*, 1994 citados por Winefield e Jarrett, 2001; Kinman, 2001), devendo-se esta realidade ao menor controlo sobre o trabalho e às maiores expectativas sobre o desempenho.

Um dado curioso prende-se com o estudo realizado por Vic *et al.* (2010) em que os professores mais jovens entre os 20-29 anos e os professores mais velhos à volta dos 60 anos, relataram níveis mais baixos de stress, nomeadamente no que se refere ao conflito de papéis e ao conflito trabalho-casa, simultaneamente a um menor número de sintomas físicos e psicológicos e a níveis mais elevados de satisfação no trabalho, do que os professores que se encontram entre os 30 e 59 anos de idade. Existindo mesmo um comprometimento afetivo com a instituição nos professores que se encontram na faixa etária dos 60 anos, ao que os autores justificam pela redução da carga horária que é dada aos mais jovens para estabelecerem os seus programas de investigação e ao facto de poderem ter menos exigências a nível familiar, referindo, ainda, o mesmo estudo, que os professores com idades entre os 30-49 anos, foram os que expressaram maior stress no conflito casa-trabalho.

No estudo de Parque (2007, citado por Vic *et al.*, 2010), os mais jovens, entre os 15-24 anos são os que apresentam maior tensão no trabalho, diminuindo a mesma com o passar da idade, revelando-se menor entre os 24-54 anos de idade. Já para Tytherleigh *et al.* (2007), o grau de ameaça no trabalho, associado a uma fonte de stress pode variar com a idade, assim como, o comprometimento organizacional tem aumentado com a idade.

Conclui-se, assim, que o género, nomeadamente o feminino, a idade entre os 30-59 anos, a conciliação entre o trabalho e a vida pessoal e familiar e o vínculo contratual precário, são os maiores preditores de stress no estudo efetuado por Vic *et al.* (2010) relativamente aos professores do ensino superior. Já para Tytherleigh *et al.* (2007), os maiores preditores de stress, nos docentes universitários, são a idade e o número de horas no trabalho. Para Lease (1999), são preditores de stress a sobrecarga de trabalho, a ambiguidade de papéis, as funções excessivas, a falta de apoio social, a elevada responsabilidade nas tarefas, principalmente para os mais jovens e as estratégias de evitamento no confronto com os stressores.

Byrne (1991) num estudo com docentes do nível elementar, intermédio, secundário e universitário encontrou ainda que o tipo de alunos tem um importante impacto na exaustão emocional, tal como na perceção de realização pessoal para os níveis mais elevados e universitários. No ensino universitário, os professores que ensinam sobretudo alunos mais qualificados expressam sentimentos maiores de realização pessoal.

Debate-se pela descoberta do motivo que faz com que numa mesma situação certos professores sintam stress e outros não. A investigação realizada neste domínio demonstra que o

principal motivo para essa posição é o professor sentir uma situação como ameaçadora para o seu bem-estar e autoestima.

Barona (2003) realizou um estudo em que pretendia averiguar se existem diferenças significativas em cada uma das dimensões do *burnout* e detetar quais as estratégias de *coping* utilizadas pelos docentes universitários. No que concerne ao primeiro objetivo (o que é pertinente para o trabalho proposto) as conclusões encontradas demonstram que os docentes universitários que sofrem de maior grau de esgotamento emocional apresentam sentimentos de despersonalização mais frequentes e de modo significativo, ou seja, os graus de despersonalização são diretamente proporcionais aos graus de esgotamento emocional. Confirmou-se também que os graus de esgotamento emocional e despersonalização são inversamente proporcionais aos graus de realização pessoal, isto é, os docentes que apresentam graus mais baixos de esgotamento emocional e despersonalização sentem-se mais competentes pessoal e profissionalmente, do que aqueles que se sentem esgotados e despersonalizados com uma frequência média ou baixa. No estudo em apreço, esses grupos apresentam diferenças estatisticamente significativas.

Cherniss (1995) realizou uma análise qualitativa e longitudinal da evolução de alguns sintomas ligados ao *burnout* em profissionais sanitários, docentes e advogados. Os resultados revelaram que os sujeitos que trocaram de profissão durante os dez anos seguintes ao início da sua carreira, apresentam pontuações significativamente mais baixas do que os que não o fizeram. No início da carreira não se encontraram diferenças significativas no *burnout*, nem na satisfação profissional nem na atitude com o público-alvo dos profissionais. Os sujeitos que pontuaram alto no *burnout* no final do seu primeiro ano de trabalho eram mais flexíveis com os seus “clientes” dez anos mais tarde e experimentavam maior estabilidade na sua profissão. Estes resultados indicam que os indivíduos que experimentam menos *burnout* no início são psicologicamente mais resistentes e estão menos predispostos a riscos. Pelo contrário, os profissionais que experimentam elevados níveis de *burnout* no início da carreira, são pessoas que tendencialmente evitam trocas no trabalho para prevenir eventuais experiências negativas.

De forma resumida, podemos afirmar que a tensão experimentada ao princípio da carreira proporciona maior segurança e confiança posteriormente.

Na literatura atual encontra-se atribuído ao professor um papel preponderante na educação, compreensão mútua, capacidade de mudança e progressão devendo contribuir para a modernização da escola. Segundo Delors (1996, p.131) o docente deverá estar apto para “desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente”.

A profissão docente confronta os seus profissionais com situações de instabilidade e de desgaste físico e psíquico que os levam a sentir mal-estar. A situação de crise de identidade

profissional dos pedagogos é originada por “fatores que vão desde as condições de exercício de trabalho à degradação dos níveis salariais e do estatuto social” (Teodoro, 1994, p.58).

Pinto (2002), realizou um estudo com 900 docentes portugueses, com o intuito de afirmar a importância de uma abordagem societal ao *burnout*. Os resultados permitiram reconstruir e caracterizar três grandes representações sociais do *burnout* na docência (*burnout* como doença, *burnout* como desadaptação e *burnout* como absentismo) bem como sugerir diferentes tendências de relação entre estas representações sociais e estratégias de *coping* utilizadas pelos docentes em situação de stresse profissional. Conclui ainda que as representações sociais do *burnout* como doença e como absentismo como variáveis moderadoras da relação entre *coping* e *burnout*.

2.4.3. SINTOMAS COMUNS DO STRESSE NA PROFISSÃO DOCENTE

Segundo Kyriacou (2003), o “*teacher burnout*” inclui os seguintes três aspetos:

- Esgotamento da predisposição para o trabalho quando se assiste a um desinteresse e insatisfação do professor;
- Esgotamento físico quando o professor se sente fisicamente cansado;
- Esgotamento emocional quando o professor não consegue manter uma atitude positiva durante o dia de trabalho.

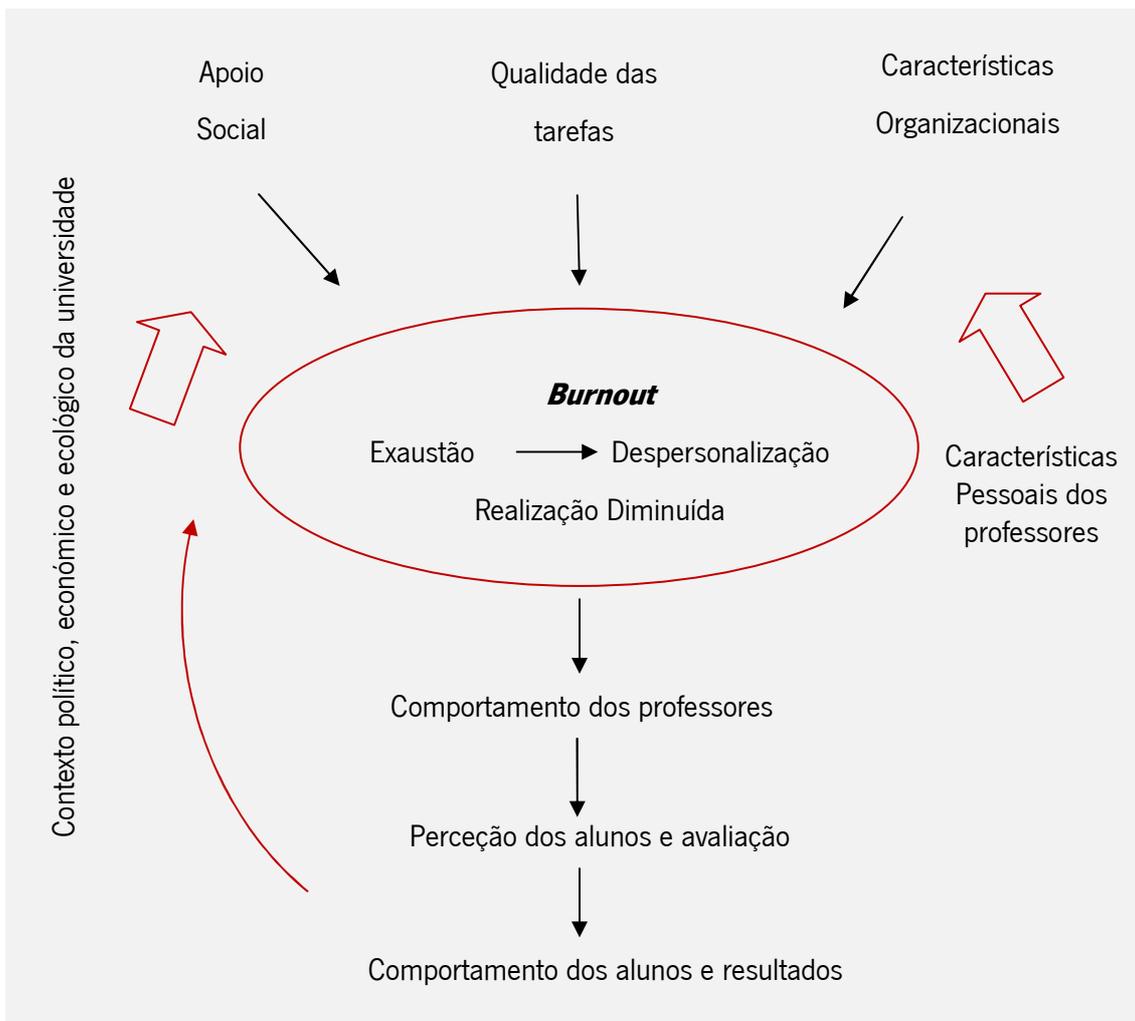
Enquadrando o *teacher burnout* nas três dimensões do modelo proposto por Maslach *et al.* (1996), podemos afirmar que os docentes:

- ❑ sentem sinais de exaustão emocional quando, por um longo período de tempo, não conseguem lecionar com a mesma qualidade que tinham no início da carreira (Schwab e Iwanicki, 1982).
- ❑ experimentam despersonalização, quando desenvolvem atitudes negativas, cínicas e indiferentes pelos alunos, parentes e colegas de trabalho.
- ❑ sentem diminuída a sua realização pessoal quando percebem neles próprios uma ineficácia na ajuda dos estudantes a aprender e uma desmotivação no desempenho e execução das suas outras responsabilidades escolares.

VandenBerche e Huberman (1999) apresentam uma adaptação do modelo de *burnout de* Maslach, Jackson e Leiter (1996) à profissão docente, sendo que para estes autores o *burnout* neste contexto específico será o resultado da interação de variáveis específicas. Ou seja, o desenvolvimento da patologia reflete-se no *link* efetuado entre os diferentes fatores no ambiente de trabalho, relação do

professor consigo próprio, a sua relação com os alunos, apoio e relação com os alunos e colegas e a qualidade das suas tarefas. A variável contexto político, económico e ecológico, caracteriza-se, para os autores, como uma variável interacionista neste contexto, existindo uma fluência bidirecional de forças. Por exemplo, se o ambiente social é tóxico, isso irá influenciar o comportamento de aprendizagem dos alunos e a performance dos professores.

Figura 2. Adaptação do Modelo de *Burnout* à Profissão Docente



Adaptado de VandenBerche e Huberman (1999, p.297)

2.4.4. PREVENÇÃO DO *BURNOUT* NA PROFISSÃO DOCENTE

Balo (2003), reportando-se especificamente à função de docente, apresenta as seguintes soluções para reduzir o esgotamento destes profissionais: (i) o reconhecimento do estatuto docente, (ii) premiar a ambição, a responsabilidade, motivação e rendimento; (iii) enriquecimento do trabalho e

consequente remodelação; (iii) preparação dos docentes para fazer face às condições de stresse derivadas da docência; (iv) combinar esforços dos alunos, pais e professores em geral para resolver os problemas e (v) aumentar a participação em equipas de trabalho coordenadas.

Barona (2003) propõem um programa de formação para docentes universitários que contenha os seguintes aspetos: um marco teórico, formação prévia para a docência (cursos de capacitação psicopedagógica para futuros docentes universitários) e informação acerca da estrutura da organização e do organigrama universitário como forma preventiva de *burnout* nestes profissionais. A formação deverá ser lecionada antes, aquando e durante incorporação da tarefa docente.

Por seu turno, VandenBerche e Huberman (1999, p. 304) referem que é crucial ter em atenção as seguintes *guidelines* para prevenção do *burnout* nesta classe profissional:

- 1) Influências sociais no local de trabalho dos professores - ainda que a escola e a sala de aula sejam em primeira instância o horizonte do trabalho dos docentes, eles estão longe de estar imunes ao amplo contexto socioeconómico, político e cultural e das tendências na sociedade.
- 2) Reconhecimento público e uma imagem social equilibrada – os professores necessitam de ter o seu compromisso e esforços para o bom reconhecimento público. A promoção de uma imagem positiva e mais amplamente das escolas nos média.
- 3) Equilibrar as políticas centrais e a autonomia das escolas - dar maior autonomia ao corpo docente e maior reconhecimento bem como clarificar expectativas dos objetivos e normas, poderá hipoteticamente aumentar a motivação bem como indiretamente aumentar a qualidade institucional diminuindo o risco de *burnout*.
- 4) Fornecer recursos adequados e disponíveis - oferecer mais formação aos professores, fornecer às escolas um maior *budget* para uma flexibilidade de serviços como por exemplo recrutar consultores externos.
- 5) Aprendizagem profissional ao longo da carreira – proporcionar aos docentes atividades estimulantes, formações de aperfeiçoamento, condições para investigação para que possam aprender continuamente e progredir intelectualmente.
- 6) Proporcionar boas condições de trabalho – refletir sobre o modo de tornar as escolas em locais de trabalho mais saudáveis; procurar integrar os docentes na missão e cultura do estabelecimento de ensino; negociar com os docentes os objetivos e valores centrais; assegurar os recursos e as instalações necessárias para o bom desempenho da função;
- 7) Liderança - promover formas de liderança participativa ou democrática.
- 8) Relações Profissionais - fomentar o bom funcionamento da equipa docente como um todo; estimular o *teamwork* e estruturas orientadas para o ensino; criar estruturas para a resolução de problemas.

3. MUDANÇA ORGANIZACIONAL

“um apontamento curioso, que é o facto de, na língua chinesa, não existir um símbolo que signifique “mudança”.

O conceito é representado pelo conjunto de dois símbolos, o primeiro dos quais significa “perigo” e o segundo “oportunidade”; a mudança é, para os chineses e, arriscamo-nos a dizer, para a generalidade dos povos, um misto de ambas as coisas, consoante a perspetiva com que cada um a encara.”

(Câmara 1997, p.241)

A aprendizagem organizacional é, hoje em dia, uma necessidade para as organizações sobreviverem. Estas têm de melhorar a sua capacidade corporativa para aprenderem/evoluírem, se quiserem continuar a ter sucesso num ambiente que inclui rápida mudança tecnológica, social, e aumento da competitividade (Schwandt e Marquardt, 2000).

Jackson e Shuler (2000) sugerem que a mudança organizacional se refere a qualquer transformação na estrutura ou funcionamento de uma organização, estimulada pelas condições do ambiente externo, ou pelas pessoas da organização que têm uma visão de como fazer as coisas de forma diferente.

Neste sentido, apela-se ao conhecimento organizacional sobre a melhor forma de introduzir e dinamizar as mudanças necessárias, para que as mesmas sejam bem-sucedidas. Para esse efeito, o GRH e o impulsionador da mudança (usualmente a gestão de topo) terão de desencadear energias que espelhem nos colaboradores o conhecimento da parte positiva da mudança, de modo a que a mesma seja tida como construtiva, uma oportunidade, e não um perigo ou uma ameaça. Seguindo esta premissa, torna-se imprescindível uma compreensão da forma como deverá ocorrer a mudança, bem como o conhecimento das atitudes que a mesma poderá incitar nos colaboradores. Tornando-se, assim, pertinente apresentar de seguida uma breve descrição desta temática.

3.1. TIPOS DE MUDANÇA

A mudança é, conforme explicitado anteriormente, uma constante do mundo atual. O ambiente geral que envolve as organizações é mutável e dinâmico, caracterizado pela hiper competitividade, exigindo uma elevada capacidade de adaptação na tentativa de manter o seu ajustamento a essa envolvente, como condição básica de sobrevivência (Chiavenato, 2004; Cunha, Rego, Cunha e Cabral-Cardoso, 2007; Schwandt e Marquardt, 2000).

Perante os cenários de competição, a deflagração dos processos de mudança organizacional pode dever-se a forças externas e internas e podem ocorrer por ação de diversos estímulos. Destacam-

se a deteção de um desfasamento entre os resultados esperados e os verificados, a introdução de interrupções nos ciclos organizacionais ou a monitoria da envolvente por parte dos líderes institucionais (Cunha *et al.*, 2007).

Almeida (2005, p. 227) defende que em termos organizacionais, as mudanças podem ser e ocorrer sobre: “mudanças em práticas, procedimentos e organização do trabalho; mudanças de atitudes, comportamentos e valores; mudanças em estruturas e mudanças nas relações com clientes e mercado”. Já para Kirkbridge (1998), podemos simplesmente distinguir entre as *macromudanças* organizacionais, como as grandes modificações estratégicas de gestão, as mudanças de tecnologia; e as *micromudanças*, que ocorrem constantemente ao nível operacional. O mesmo autor defende que se pode distinguir entre o «que» (o conteúdo da mudança) e o «como» da mudança (o processo através do qual é alcançada).

Uma outra visão sobre a mudança é a que a classifica em 4 diferentes tipos, que se diferenciam de acordo com o teor, grau de planeamento e grau de proatividade e que não se excluem mutuamente (Barlett e Ghoshal, 1994; Cunha e Rego, 2002; Weick, 2000):

- Mudança Planeada – que se caracteriza pela introdução de diferenças em uma ou mais componentes da configuração organizacional, sejam elas ao nível da estratégia, estrutura ou ao nível dos propósitos, pessoas. Este tipo de mudança ocorre com o intuito de se obter um maior ajustamento à envolvente.
- Mudança Estratégica – caracterizada pela alteração do posicionamento da empresa face à envolvente. Menciona também a mudança que afeta a organização como um todo ou que tem profundas implicações.
- Mudança Emergente – surge em resposta a problemas concretos não antecipáveis. Ocorre quando há um ajustamento de rotinas, confronto com contingências, resolução de problemas ou potencialização de oportunidades por parte dos atores organizacionais. Caracterizada por ser uma mudança profunda não intencional.
- Mudança Organizacional Improvisada – o facto de ocorrer de decisões tomadas em tempo real, sem possibilidade de planeamento e reflexão, distingue este tipo de mudança no âmbito das mudanças emergentes.

A forma como a mudança ocorre define se se trata de uma mudança incremental ou de uma mudança radical. A mudança incremental é aquela que ocorre por pequenos episódios, cada um dos quais, se individualmente considerado, tem um impacto limitado. Por seu turno, a mudança radical é a que acontece mediante grande episódio de forte impacto na organização (Cunha e Rego, 2002).

A necessidade e pertinência das mudanças incrementais são defendidas pelos denominados “reformistas”. Na defesa da mudança incremental surgem autores como Morgan e Zohar (2001) que

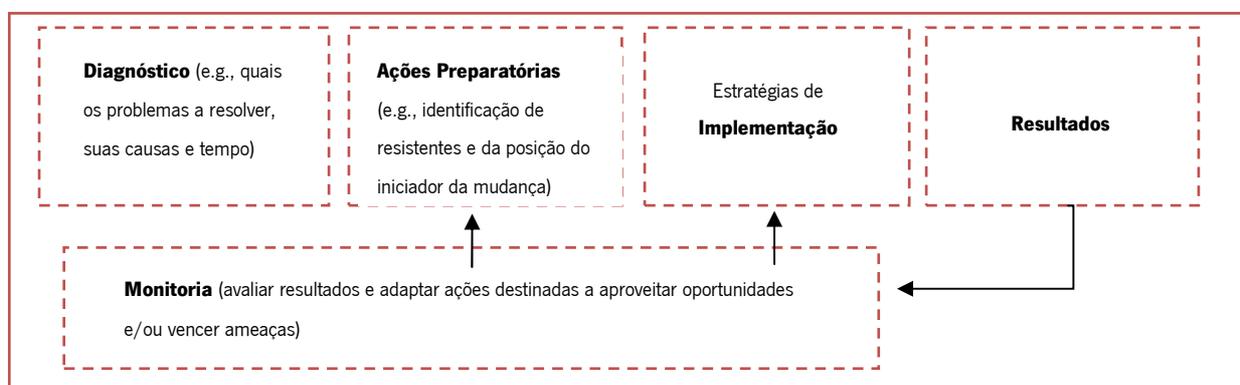
sublinham a mais-valia que é a soma de “pequenos ganhos” para a organização se dotar de uma mudança contínua e dinâmica. As mudanças incrementais devem ser usadas em processos de mudança mais suaves e menos perturbantes. Os mesmos autores defendem que só condições extremas farão as empresas recorrer a processos de mudança radical, a maioria “das mudanças quânticas ocorrem de forma incrementalmente, como resultado de ações e decisões de alavanca que empurram as organizações, reverberando e acumulando os seus efeitos” (p. 185). Defendem assim que, através de um processo de mudança incremental é possível alcançar resultados/objetivos quânticos. Para os autores as verdadeiras histórias de sucesso de mudança assentam precisamente em processos de mudança incremental que conseguem mesmo atingir consequências radicais para a organização ou gestão. Pensar a mudança em grande escala é, segundo os autores, um erro grave em termos de gestão e que dita, logo à partida, uma grande probabilidade de insucesso.

A introdução continuada de mudanças incrementais é, na perspetiva desses autores, ainda pertinente pelo auxílio que presta aquando da introdução de mudanças radicais, garantindo o seu sucesso, uma vez que prepara as pessoas para a mudança e diminui a ansiedade a qualquer processo de transformação organizacional

Autores como Tushman e O'Reilly (1996) defendem a necessidade das organizações vivenciarem mudanças incrementais fundamentais para resolver problemas de curto-prazo, e de simultaneamente irem preparando mudanças radicais que lhes permitam adaptar-se a ajustamentos de longo-prazo.

Importa, pelo exposto, reunir estratégias para que a mudança seja bem-sucedida. Nesse sentido, Cunha *et al.* (2007) defendem que, apesar da abundante literatura sobre a condução do processo de mudança, não existe uma melhor forma de conduzir a mudança. Contudo, descrevem as fases pelas quais deve passar a implementação da mudança.

Figura 3. Fases de Condução de uma Mudança Eficaz



Cunha *et al.* (2007, p.856)

3.2. ATITUDES FACE À MUDANÇA

As atitudes sociais consistem em crenças e cognições dotadas de carga afetiva favorável ou desfavorável a um determinado objeto social, que predispõem a ações congruentes com as cognições e afetos sobre tal objeto (Robbins, 2005).

As atitudes são compostas por três componentes (Almeida e Ferreira, 2010; Neiva, 2004; Neiva e Paz, 2007; Robbins, 2005):

- Componente Cognitiva – que se refere à capacidade do indivíduo em estabelecer uma convicção ou uma afirmação avaliadora seja ela positiva ou negativa.
- Componente Afetiva - que se refere ao sentimento que permite a elaboração de uma predisposição convergente com a convicção estabelecida.
- Componente Comportamental – que se refere à intenção, ou o que autor chama de consistência, que dispõe o indivíduo a adotar comportamentos condizentes com a convicção estabelecida.

Alguns autores, como por exemplo Almeida e Ferreira (2010); Bouckenoghe (2010); Neiva (2004) e Robbins (2005) defendem que a dimensão emocional (afetiva) está presente nos sentimentos individuais dos membros da organização, gerados em decorrência da percepção de que a mudança é positiva (o que produz sentimentos de excitação e felicidade, por exemplo) ou de que é negativa (o que tende a ocasionar sentimentos de raiva ou medo).

As respostas emocionais costumam ocorrer principalmente quando a mudança e os seus efeitos não são claros para aqueles que serão por ela afetados, quando estes não participam da elaboração do processo ou ainda quando percebem que não sobreviverão à mudança. A dimensão comportamental, diz respeito, segundo os autores, às respostas dos colaboradores às mudanças, que podem ser de comprometimento ou de resistência. Assim, a resistência pode ser observada, por exemplo, nos comportamentos indesejáveis dos colaboradores em resposta a mudanças no trabalho impostas pelos gestores, nos métodos adotados para a realizar, na expressão de pontos de vista de oposição à mudança, na ridicularização das mudanças, e até no boicote ao processo e na sabotagem ao processo.

Neiva (2004) defende que o estudo das reações pode servir de base para a análise da capacidade de mudança de comportamento dos indivíduos, que se mostra necessário para o sucesso na implementação de mudanças. Ou seja, para que se tenha sucesso numa mudança é necessário que os indivíduos envolvidos mudem o seu comportamento. Para a autora, as atitudes de aceitação

frente às mudanças originam comportamentos favoráveis o que aumenta as possibilidades de adaptação e sucesso. Já as atitudes de negação, entre elas o temor, diminuem a probabilidade de sucesso na nova forma adotada.

O estudo das reações pode, assim, servir de base para a análise da capacidade de mudança de comportamento dos indivíduos, que se mostra necessário para o sucesso na implementação de mudanças, ou seja, para que se tenha sucesso em uma mudança é necessário que os indivíduos envolvidos mudem o seu comportamento. Sem mudança no comportamento individual não ocorrerá mudança organizacional em larga escala.

As atitudes que espelham valores fundamentais, ou que convergem com os interesses da pessoa ou grupos são caracterizadas como importantes e podem-se correlacionar mais fortemente com o comportamento. Se um indivíduo considerar determinada dissonância como sendo algo sobre o qual não tem escolha mostra-se menos propenso a mudar de atitude. Por outro lado, se a recompensa é significativa, o indivíduo já tende a reduzir a dissonância mudando, ou adaptando a sua atitude de forma a minimizar a inconsistência (Souza, 2009). Deste modo, se os indivíduos não consideram importantes os factos que causam a dissonância, ou se tais factos são de imposição externa, ou incontrolláveis, ou as recompensas não são consideradas significativas, não se obterá pressão suficiente para induzir uma mudança de atitude. Vakola *et al.* (2004) corroboram a posição anterior ao afirmarem que “a mudança pode ser recebida com emoção e felicidade ou com raiva e medo, a resposta dos colaboradores pode variar entre intenções positivas para apoiar a mudança e intenções negativas para se oporem” (p.90).

Nesta linha de raciocínio, as atitudes dos indivíduos são fundamentais na sua relação com a mudança organizacional, principalmente as atitudes frente à mudança. Para Neiva (2004) a implementação de mudanças implica reações, às vezes não intencionais, tais como recusa, resistência, stresse, cinismo ou redução do empenhamento.

Almeida e Ferreira (2010) concluíram numa investigação que as atitudes de aceitação face às mudanças têm um impacto positivo nos comportamentos de cidadania organizacional, e que as atitudes de ceticismo face às mudanças interferem negativamente nos comportamentos de proteção ao sistema e de criação de clima favorável. Este estudo permitiu ainda concluir que quanto menor a idade, maior a propensão para apresentar comportamentos de cidadania organizacional focalizados para o contributo com sugestões criativas para o sistema, de proteção ao sistema e de criação de clima favorável à organização. Por último, considerando-se que os comportamentos de cidadania guardam similaridades conceituais com a satisfação no trabalho no sentido de ambos consistirem em reações favoráveis ao contexto do trabalho, é possível supor que as atitudes frente às mudanças organizacionais se possam mostrar também predictoras dos comportamentos de cidadania.

As respostas emocionais à mudança podem ser tão intensas ou vigorosas que alguma literatura focada nesta temática compara as mudanças com as respostas individuais traumáticas à morte e ao luto (Grant, 1996; Henderson-Loney, 1996; Kubler-Ross, 1969 citados por Vakola *et al.* 2004). Durante o processo de implementação da mudança, o trabalhador passa por diferentes fases que vão desde o equilíbrio à fúria, passando pela depressão e resignação.

Vakola *et al.* (2004) sugerem que existe um impacto positivo do nível educação na aceitação da mudança organizacional. Deste modo, os autores sugerem que colaboradores com maior nível educacional apresentam maior facilidade para utilizar as suas habilidades e por esse motivo estão mais capazes para fazer frente aos requisitos que o desafio da mudança acarreta.

Campos (2008) defende que as mudanças que acontecem constantemente geram stresse e que as mesmas, quando ocorrem de forma crónica, levam os profissionais ao *burnout*. A exposição prolongada a situações de incerteza, como as geradas pelas mudanças, origina uma dissonância de sentimentos no indivíduo. Quando os sentimentos são negativos, como medo e angústia, e ocorrem de forma persistente, gera-se o desgaste dos indivíduos e conseqüentemente ao esgotamento.

3.3. OBSTÁCULOS À MUDANÇA

O conceito de resistência ocupa um lugar central na problemática da mudança organizacional, sendo assumido pelos investigadores que desempenha um papel crítico no sucesso do processo. Recorrendo a uma metáfora adaptada da física, Lewin (citado por Wadell e Sohal,1998) definiu resistência como uma força constringedora que se movimenta na direção da manutenção do *status quo*.

Relativamente às causas das reações à mudança, a extensa investigação existente sobre o tema sugere inúmeras explicações. Como referiu Bolognese (2008, p.77) “é seguro assumir que qualquer tentativa de as abranger a todas resultaria num enorme volume de literatura. No entanto, existem várias que são bastante comuns e prevalentes, que providenciam uma sólida base para a compreensão do conceito”.

Assumindo a existência de uma relação e interdependência entre os fatores que se encontram na origem da resistência à mudança, distingue-se entre fatores individuais (resistência exercida pelos indivíduos) e fatores organizacionais (resistência oferecida pelas empresas ou organizações em si mesmas) (Bolognese, 2008; Cunha *et al.*, 2007, Waddell e Sohal,1998).

Figura 4. Fatores de Resistência à Mudança

Fatores Psicológicos	Evitamento da Incerteza – Aversão ao risco
	Rotinas defensivas
	Auto - Interesse
	Descrença em relação à mudança
Fatores Organizacionais	Abordagem incompleta
	Comunicação deficitária
	Uso indevido de tipos e técnicas de mudança

Vakola *et al.* (2004) defendem que as mudanças são na sua base algo eminentemente pessoal pelo que, para que ocorra efetivamente a mudança numa sociedade ou numa empresa, é necessário que as pessoas sintam, pensem ou façam algo diferente. Argumentam ainda que a resistência está relacionada com o fato do processo de mudança muitas das vezes implicar o passar o conhecido para o desconhecido.

Armenakis e Bedeian (1999) defendem que as convicções, percepções individuais e pensamentos são cruciais no sucesso da mudança. De acordo com os autores, os gestores que desenham os mecanismos para fazer face à mudança organizacional deverão contemplar diversas variáveis, como o compromisso, a alocação de recursos, formação, participação e apresentam grande responsabilidade no processo.

Como referem Kotter e Schlesinger (1979) a informação e a comunicação revelam-se ferramentas úteis na gestão da resistência, na medida em que ajudam as pessoas a perceber a necessidade e a lógica da mudança proposta. Para além de facilitar a compreensão da necessidade de mudança, a informação prestada revela-se útil na prevenção da resistência causada pela incerteza e ignorância.

Boomer, Rich e Rubin (2005) defendem que as atitudes de cinismo dos colaboradores são um grande bloqueio à mudança e prejudiciais para toda a organização. O cinismo organizacional é, para os autores, uma atitude complexa que inclui aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais, resultando num aumento de crenças de injustiça, sentimentos de desconfiança e em realização de ações contra a entidade empregadora. No entanto, importa salientar que o cinismo é uma atitude maleável, altamente moldada pelo contexto de trabalho. Esta atitude prevalece quando os colaboradores não reconhecem competência nos seus líderes.

Reportando-se à mudança em contexto universitário, a que aqui é alvo de estudo, Quintella, Araújo e Esteves (1999, p.3) assumem que a resistência ou resiliência à mudança está “pautada com a falta de visão da Missão ou a falta ou existência de comunicação, entendimento e envolvimento dos valores da Alta Hierarquia das organizações com as suas coordenações”, sendo por isso fulcral a função estratégica dos coordenadores de curso nas universidades. Muitos projetos de mudança ficam

incompletos porque os envolvidos não toleram a sensação de ambiguidade e a falta de controlo inerentes ao estado de transição (Conner,1995, p.90) tornando-se necessário, para atingir comprometimento, alinhar a mudança com a perceção da realidade do colaboradores, os gestores honrarem as ações para estarem alinhados (Quintella *et al.*, s/data). Bressan (2004) corrobora com esta posição ao descobrir nos seus estudos que fatores como a presença de um líder a quem seja reconhecida confiança; compreensão e conhecimento do processo de mudança (benefício do mesmo) facilitam a adesão à mudança. O autor conclui ainda que a presença de pessoas jovens na organização facilita o processo.

Antes de terminar a explanação sobre o fenómeno de resistência à mudança, importa realçar contudo que, apesar de durante muito tempo a investigação ter perspetivado a resistência como um fenómeno essencialmente negativo, como falta de apoio ou oposição à mudança motivado por interesses individuais dos colaboradores, as investigações subsequentes vieram, no entanto, trazer a perceção de que a resistência é um fenómeno complexo. Mais ainda, tornou-se cada vez mais consensual de que, contrariamente ao que advogavam as teorias anteriores, a resistência pode contribuir de forma positiva para a mudança, na medida em que a resistência ao orientar a organização no sentido da manutenção do *status quo*, da estabilidade, pode assumir um papel preventivo dos excessos da mudança (Waddell e Sohal,1998).

3.4. MUDANÇAS NA PROFISSÃO DOCENTE

Nos últimos 20 anos, as transformações sociais, políticas, económicas e tecnológicas provocaram profundas mudanças ao nível do sistema educativo. Ensinar hoje é diferente do que era há 20 anos atrás (Esteve, 1999). A evolução da sociedade tende a afetar à escola um conjunto cada vez mais alargado de funções e, conseqüentemente, à atuação do professor. A indefinição de funções e a dificuldade em realizá-las adequadamente é um problema que se coloca aos professores atualmente (Jesus, 2000).

Barroso (2006) defende que o sistema educativo português tem sofrido, nas últimas décadas, uma série de reformas muitas das vezes contraditórias uma vez que “se sucedem ao ritmo de mudança dos partidos políticos que estão no governo e, muitas vezes, dos próprios ministros” (p. 46). Frequentemente justificadas por ciclos, agendas políticas que conduzem “ à adoção de medidas de carácter gestor, inspirados na moderna gestão empresarial” (p. 132).

3.4.1. A UNIVERSIDADE ENQUANTO ORGANIZAÇÃO

Abraçando uma visão de Gestor de Recursos Humanos no presente trabalho importa, para uma melhor compreensão do contexto de intervenção, posicionar a Universidade enquanto organização.

Costa (1999) defende que são várias as perspectivas de análise organizacional que se encontram em estudos sobre instituições universitárias, desde burocracia, taylorismo à teoria dos sistemas e a modelos macropolíticos. Contudo, o autor prefere analisar a estrutura num quadro de referência de duas metáforas – “feudalismo” e “democracia”- por permitirem uma abordagem mais sugestiva do funcionamento da universidade, em particular ao modo de divisão, posse e gestão do saber e consequentes relações entre docentes, estatutos e carreiras profissionais.

Na metáfora do “feudalismo”, caracterizado como um “regime político-administrativo e económico-social, fundado na instituição do feudo” (Maurício, 1969, p.703), Costa (1999) compara a “posse da terra”, detida por determinado senhor, à posse do saber na universidade ao catedrático. Nesta perspectiva, a organização universitária estará “marcada por um certo feudalismo científico – criação, divisão, apropriação e gestão autónoma e unipessoal de um território científico demarcado, a cátedra – que tem levado a uma conceção rígida e espartilhada da ciência e tem impedido, em diversas situações, um desenvolvimento autónomo, livre e criativo da construção e inovação científicas” (p. 488). Esta situação, no que à universidade pública portuguesa respeita, é legitimada e suportada pelo Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU)¹ e pelo número limitado de “lugares de quadro” que cada instituição tem disponíveis para os docentes.

A abordagem democrática teve impulso, defende o autor, a partir da revolução do 25 de Abril de 74, quando se constituiu a Lei de Autonomia das Universidades². Assistiu-se à introdução, nas universidades, “de mecanismos de decisão colegial e de participação democrática através da criação de diversos órgãos de decisão e coordenação a nível pedagógico, científico e administrativo e de direção e gestão das diversas unidades orgânicas” (p. 488). Contudo, as alterações não foram acompanhadas por alterações semelhantes ao nível do ECDU dos docentes, pois o estatuto encontra-se imbuído de conceções e nomenclaturas que se baseiam no princípio da ordem hierárquica e na dependência da gestão do saber por parte do detentor de determinado território científico. No entender dos autores “os pressupostos de gestão democrática das universidades, e das suas estruturas orgânicas, colide assim, com as competências atribuídas por carreira, ou seja , “de modo vitalício” ao professor catedrático” (p.489).

¹ Estatuto da Carreira Docente Universitária - Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de agosto.

² Lei nº108/88 de 24 de Setembro.

Refletindo sobre as metáforas de organização das universidades apresentadas podemos referir que existe um funcionamento organizacional híbrido, que se materializa na existência em simultâneo, por um lado da Lei de Autonomia das Universidades que exige a gestão democrática das Instituições e, por outro, um ECDU que, aumentam a rigidez da estrutura da universidade dotando os professores catedráticos de poderes exclusivos.

Ferreira (2009) corroborando com o anteriormente explanado avança com uma análise do universo universitário português e apresenta 4 elementos que entende fundamentais na organização do trabalho do modelo universitário:

1. Estrutura hierárquica da autoridade formal – é onde subsistem os maiores problemas e desafios da organização do trabalho nas universidades. No topo da estrutura hierárquica da autoridade formal do sistema universitário português persiste o governo, atual Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, que é a figura de autoridade responsável por todas as decisões ou regulamentações.
2. Divisão do trabalho – através da divisão do trabalho, as qualificações e competências específicas de cada perfil profissional têm um carácter prescritivo e padronizado no espaço-tempo das salas de aula, bibliotecas, laboratórios, centros de investigação e espaços administrativos.
3. Processo de decisão – qualquer ator individual na universidade é, antes de mais, um sistema processador de informações, conhecimento e energia com competências determinadas, prescritivamente, pelo lugar que ocupam na divisão do trabalho e na autoridade hierárquica formal.
4. Plasticidade social do processo de liderança – a rigidez e o carácter prescrito do atual processo de liderança formal da organização do trabalho nas universidades portuguesas não é compatível com os objetivos e eficiência de produtividade dos professores, alunos e funcionários. Por exemplo, nos docentes essas funções são representadas na emblemática figura do catedrático e nos funcionários com funções de topo na carreira administrativa.

3.4.2. RESTRUTURAÇÕES NA PROFISSÃO DOCENTE

As mudanças no cenário atual incitam o indivíduo a criar novas formas de se adaptar às organizações, dado que as mudanças tecnológicas têm acelerado a produção, exigindo que o trabalhador seja mais flexível e polivalente. Esta realidade implica adaptações constantes no funcionamento físico e emocional do trabalhador. Na educação, assiste-se igualmente a estas mudanças que exigem novas alternativas nos sistemas educativos e que afetam diretamente o trabalho dos docentes que são cada vez mais alvo de cobranças dos gestores, alunos e da sociedade, com repercussões na qualidade de vida e no stresse gerado pela multiplicidade de papéis representados pelo docente (Campos, 2008).

A configuração da profissão docente, tal como hoje a entendemos, comportou ao longo de um período alargado diferentes paradigmas e constelações, mais ou menos contraditórias ou mais ou menos paradoxais, que devem ser analisadas à luz das opções que resultam do modo como se concebe a universidade enquanto instituição educativa e do papel que aos docentes compete assumir.

Helby (1999) defende que se assiste, sem dúvida, a grandes mudanças no ensino. Assiste-se à imposição, em todo o mundo ocidentalizado, de novas responsabilidades, novos termos e condições de serviço, com o aumento de reformas e reestruturações para responder às necessidades percebidas do século XXI. "Educação" e "Reestruturação" passaram a ser temas importantes nos média.

As alterações impostas, à estrutura do sistema de educação, acima descritas sugerem uma transformação no trabalho dos docentes e conseqüentemente uma mutação no papel do anteriormente profissional semiautónomo para colaborador facilmente gerível e dispensável. A intensificação do trabalho dos docentes, e a diminuição de oportunidades de desenvolvimento profissional, não só reduzem o tempo disponível para estes profissionais adotarem uma abordagem mais proactiva para as reformas, como também tem impacto negativo nas competências, capacidades e autoconfiança (Helby, 1999; Poucinho e Fragoeiro, 2012).

As reformas têm sido tão extensas e minuciosas e tiveram um impacto fundamental no quadro de trabalho e estruturas onde os professores operam, desafiando, desse modo a própria natureza do seu trabalho.

A perceção pública do papel adequado dos professores têm variado entre uma crença na sua importância como os principais profissionais, encarregados de tomar decisões cruciais sobre a prática educacional no melhor interesse de seus alunos, e uma visão de colaboradores, de mais baixo nível, na necessidade de regulação, instrução e controle (Helby, 1999, p.12).

As transformações da profissão docente traduzem-se na substituição de uma perspectiva onde o professor era encarado o "elo mais forte" para a de "elo mais fraco", assistindo-se assim a uma

mudança de atitude perante a profissão, passando este ofício a ser desvalorizado e desacreditado (Santos, 2010).

“A profissão do professor tem sofrido ao longo dos tempos mudanças, que interferem drasticamente no seu papel deixando entreabertas lacunas entre o ideal e a realidade do trabalho docente” (Paschoalino, s/data).

Poucinho e Fragoeiro (2012) defendem que estas alterações, que originaram um clima de turbulência, tornam o papel do docente universitário mais complicado. O docente passou a ter um papel preponderante na relação entre o conhecimento e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos alunos. Torna-se acima de tudo um tutor, educador, facilitador de aprendizagem que coopera com a instituição de ensino e assume nos diversos papéis que ocupa, responsabilidade. Estas mudanças implicam, de acordo estes autores, desenvolvimento do docente ao nível das competências pedagógicas, adicionando-as às competências cognitivas e de conteúdo. Este desenvolvimento deverá articular os níveis pessoal, profissional e institucional, considerados indissociáveis. Se tal não acontecer ocorrerão momentos de tensão e conseqüentemente stresse.

As alterações aos papéis e funções do professor são uma constante, no entanto há determinados marcos, que refletem maiores mudanças e que por esse motivo influenciaram de forma diferenciada o bem-estar dos docentes na sua profissão. Destaca-se no presente trabalho as mudanças introduzidas com o processo de Bolonha e a entrada em vigor do ECDU.

3.4.2.1. Introdução do processo de Bolonha

Os Ministros da Educação de 29 Estados europeus³, entre os quais Portugal, subscreveram a Declaração de Bolonha a 19 de junho de 1999. Trata-se de um acordo que visa a criação de um espaço europeu de ensino superior até 2010, para estudantes europeus e de países terceiros (Nascimento, 2009).

Um dos objetivos do processo de Bolonha é a adoção de um sistema de ensino que privilegie o desenvolvimento das competências dos estudantes, a componente de trabalho experimental e a aquisição de competências transversais. Ora, perante a heterogeneidade do panorama universitário europeu, que se reflete nos modos de organização, gestão, funcionamento das instituições, o processo

³ Assinaram a Declaração de Bolonha, os seguintes países: Alemanha, Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francófona), Bulgária, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Roménia, Suécia, Suíça, Reino Unido e República Checa.

de Bolonha representa um esforço de organizar essa diversidade, tornando o sistema de ensino superior europeu mais coerente e compatível (Nascimento, 2009).

De acordo com Spiegl e Westphal (2008) na Áustria, como na maior parte dos países europeus e nas universidades, “a implantação do processo de Bolonha representou uma completa mudança paradigmática em função das diferenças nas estruturas académicas prévias. Esta mudança paradigmática não foi amplamente debatida antes da introdução do processo de Bolonha, apesar da mudança fundamental envolvida em cada país e cada sistema de educação universitária.”

Bianchetti (2010) refere que na universidade europeia pós-moderna os docentes e os alunos trabalham mais em menos tempo e com os mesmos meios. Bolonha foi, para este autor, uma grande promessa que gerou uma grande expectativa. Porém, nas universidades, introduziu-se de cima para baixo, como uma imposição política e tecnocrática. Não se discutiu, não se introduziu como elemento para debater desde a base do professor e aluno. Desta realidade, vários conflitos surgiram: conflito entre o que é pedido aos docentes para fazer e o que consideram que deveriam fazer; conflito entre os fins formativos e os meios logísticos; conflito na organização do próprio tempo como professores, pesquisadores, tutores e pessoas humanas e cidadãos com vida privada e familiar.

Numa entrevista que realizou a docentes de uma universidade Espanhola, Bianchetti (2010) revela que os entrevistados referiram que, após a introdução do acordo de Bolonha, aumentou a sobrecarga de tarefas administrativas e burocráticas, passando atualmente os docentes mais tempo a preencher papéis e certificados, a responder a questionários e a alimentar base de dados indetermináveis. Por outro lado, a exigência dos estudantes é também cada vez mais complexa e mais exigente.

3.4.2.2 Alteração dos Estatutos da Carreira Docente Universitário

Como referido anteriormente o ECDU introduziu mudanças na função docente. Segundo este diploma, a função docente comporta quatro dimensões básicas: ensino, investigação, prestação de serviços à comunidade e participação institucional. Um dos principais constrangimentos dos docentes ao nível da componente pedagógica relaciona-se agora com a atribuição de diferentes pesos às duas das suas principais funções (investigar e ensinar), o que tem implicações no prestígio profissional destes profissionais decorrendo o mesmo, quase que exclusivamente, à atividade de investigação e de produção científica.

Sequeira (2005) corrobora com o anteriormente referido ao defender que o ensino, nas nossas universidades, ocupa a maior parcela da atividade docente. A investigação, que deveria ocupar também

um lugar relevante, até porque é nela que incide o maior peso da avaliação docente universitária em termos de progressão na carreira, é feita, por vezes, em situação de alguma precariedade de tempo e de recursos materiais. Paralelamente a estas vertentes existe uma outra que, cada vez mais, absorve o docente que é a gestão universitária. O que no passado competia a técnicos especializados é hoje competência do docente que, para além de estudar, de transmitir conhecimento e incentivar os seus alunos, de organizar a sua investigação e disseminar os resultados a nível nacional e internacional, de percorrer o país em júris de provas académicas, tem de ser o gestor e o organizador de toda a burocracia que as universidades exigem.

Tytherleigh *et al.* (2007) realizaram um estudo, no Reino Unido, para aferir as fontes de stresse nos docentes tendo em conta o impacto das mudanças que ocorrem atualmente no ensino superior e verificaram que a insegurança no emprego se revela como a fonte mais stressante. Os inquiridos revelaram ainda níveis de stresse mais elevado relacionado com as relações de trabalho, controle de recursos e de comunicação. Os autores encontram diferenças no nível de stresse ocupacional de acordo com o papel funcional e o tipo de universidade.

De forma similar, Gillespie *et al.* (2001) efetuaram um estudo para avaliar o impacto da reestruturação, *downsizing* e cortes de financiamento do governo nas universidades Australianas e apontaram como principais fontes percecionadas de stresse o insuficiente financiamento e recursos; a sobrecarga de trabalho; a má prática ao nível da gestão a insegurança no emprego e falta de reconhecimento e de recompensa. A maior parte dos participantes no estudo relatou que o stresse no trabalho estava a ter um impacto deletério sobre o atividade profissional e bem-estar pessoal.

3.4.2.3. Introdução de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

Outro fator que, embora de forma indireta, poderá ter contribuído para um aumento de pressão junto da classe docente são as novas e profundas exigências aos professores, designadamente ao nível da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na prática docente.

Ferreira (2009) defende que será quase impossível sobreviver de forma sustentável, como trabalhador assalariado nas universidades, caso as suas qualificações e competências não lhe permitam descodificar e codificar as linguagens das TIC.

Evidentemente que este não será um sentimento unânime. No entanto, a lógica de funcionamento das universidades e a forma com que os professores se relacionam uns com os outros, fazem com que este tipo de sentimentos se generalizem, potenciados, algumas vezes, por um lado, pelo movimento sindical organizado e determinado em fazer valer os seus argumentos com vista à

concretização das suas reivindicações e, por outro, por uma comunicação social disponível para dar eco a este tipo de fenómenos e realçar toda a insatisfação docente.

As mudanças anteriormente explanadas, quando introduzidas no ensino, tiveram conforme demonstrado impacto na satisfação e bem-estar dos docentes. Com o intuito de explorar um pouco mais esta temática, Flores *et al.* (2007) realizaram em 2004 um estudo com professores portugueses, de escolas da região Norte, procurando identificar as principais alterações que afetam o trabalho dos professores e analisar as suas implicações no seu profissionalismo e identidade profissional. Os autores concluíram que existem pontos fortes na (re)definição do profissionalismo docente tais como i) a importância atribuída à aprendizagem contínua e as culturas colaborativas; ii) relevância do trabalho de projeto, iii) um entendimento mais amplo dos papéis da escola e dos professores, bem como pontos fracos como i) sentimentos de alguma ambivalência e conflito em muito originados pelo aumento da burocracia ii); iii) cultura de solidão e iv) falta de compreensão e apropriação dos processos de mudança.

Os autores caracterizam, deste modo, as dimensões do profissionalismo docente para os professores portugueses, pela seguinte ordem de importância:

Figura 5. Dimensões do Profissionalismo Docente

Professores Portugueses
1º Cuidado/Atenção
2º Empenho/Comprometimento
3º Aprendizagem Contínua
4º Culturas Colaborativas
5º Capacidade de Tomar Decisões
6º Propósitos Morais e Sociais
7º Complexidade das Tarefas

É consensual na comunidade docente que as recentes medidas políticas têm afetado a forma como o profissionalismo tem sido definido, referindo que as políticas Nacionais se caracterizam como pouco claras, aliadas a uma falta de articulação e ambiguidade o que torna o processo de tomada de decisão difícil, gera no seu seio falta de iniciativa. A tomada de decisão implica, segundo os docentes, correr riscos, e consecutiva responsabilização se algo corre mal, o que gera um entrave fazendo-os sentir pouco confortáveis e inseguros. Os professores portugueses assumem que várias das dimensões acima referidas estão a ser ameaçadas, nomeadamente a capacidade de tomar decisões, propósitos morais e sociais, empenho e dedicação e cuidado/atenção (Flores *et al.*, 2007).

O sentimento de desconforto é gerado assim na profissão docente pela “falta de informação e oportunidades para lidar com as recentes mudanças” (Flores *et al.*, 2007, p. 3243), o que se traduz num discurso onde abunda os temas chave de insegurança e ambiguidade.

Os professores consideram, no que aos efeitos das recentes medidas políticas no seu trabalho respeita, que não há uma repercussão prática, nomeadamente na mobilidade docente, mudanças contínuas na educação, problemas estruturais, burocracia excessiva e falta de empenho dos professores, por não existirem mudanças estruturais que considerem adequadas para uma implementação e mudança adequada das diretrizes políticas. (Flores *et al.*, 2007)

A falta de referentes claros, a “cultura de solidão”, uma visão restrita da liderança da escola, a ausência de apropriação do sentido e do processo de mudança (e seus conceitos chave) bem como um conflito de discurso, ora leva a um discurso que vai de encontro às expectativas, exigências e linguagem das políticas escolares ora se distancia delas e “se inscreve nos contextos e práticas curriculares dos professores donde emerge uma “involuntária” resistência à mudança decorrente de uma atitude individualista muito arreigada nas culturas profissionais” (Flores *et al.*, 2007, p. 3246).

Richardson e Placier (2001), referem que o fenómeno da complexidade da mudança do professor pode ser induzida interna ou externamente, em contextos favoráveis ou desfavoráveis, de tipo “*first-order*” (ligeiras) ou “*second-order*” (mais profundas) ou ainda numa lógica “*top-down*” ou “*bottom-up*”.

Para os referidos autores a mudança poderá ser identificada de duas diferentes perspetivas de investigação: uma mais individual ou em pequenos grupos, referente a processos de mudança cognitiva, afetiva e comportamental e outra referente à vertente organizacional da mudança, que inclui aspetos culturais, políticos e estruturais e que são fruto das tentativas de reforma estrutural. (Flores, 2002).

Flores (2011) sublinha que os professores estão expostos a uma realidade paradoxal: por um lado são considerados os culpados do que corre mal no sistema educativo e por outro são vistos como os detentores do sucesso da educação. Contudo, “os professores têm sido na maior da parte das vezes esquecidos quando se trata da sua participação na construção de iniciativas de mudança e de melhoria do ensino e aprendizagem nas escolas, ainda que o seu envolvimento seja reconhecido, a nível retórico, como uma variável chave para o sucesso das reformas educativas” (p.164).

Flores (2002) refere a relação entre eficácia e mudança: os professores que mostram um maior sentido de eficácia parecem mais abertos a mudanças das práticas. Debate-se na literatura sobre qual a mudança que ocorre em primeiro lugar, se a mudança das crenças ou a mudança prática. Autores como Richardson e Placier (2001) defendem que as mudanças nas crenças precedem usualmente as

mudanças práticas, já outros autores como Guskey (1986) argumentam que as práticas mudam antes das crenças. Há no entanto, o debate sobre a interatividade deste processo.

4. ATITUDES FACE À MUDANÇA E *BURNOUT*

Vakola e Nikolaou (2005) sugeriram que a tensão deve ser incluída na agenda da gestão da mudança. O autor argumenta que os atores envolvidos na gestão da mudança devem reconhecer o fato de que o aumento de pressão e stresse são colocados nos trabalhadores pelo que é fundamental no programa de gestão do stresse deve ser contemplado no programa gestão da mudança. Além disso, Armenakis e Bedeian (1999, p. 307) consideram o stresse como um obstáculo para alterar o planejamento e implementação da mudança: “A receptividade, a resistência, o compromisso, o cinismo, stresse e reações pessoais relacionadas, são variáveis critério claramente relevantes a serem consideradas no âmbito do planejamento e implementação de uma mudança organizacional. A mudança pode, obviamente, causar cinismo e stresse, inibindo assim o sucesso”

Muitos estudos sugerem que desenvolver os esforços necessários para que a mudança organizacional ocorra pode ser uma experiência muito stressante para os indivíduos (Elrod e Tippett, 2002; citados por Vakola e Nikalou, 2005; Grant, 1996).

Evidências sugerem ainda que as atitudes negativas face à mudança acarretam consequências negativas para a organização, pois quando percebido um aumento de tensão/pressão proveniente da implementação da mudança, ocorre um aumento do nível de stresse e insatisfação para com o trabalho (Rush, Schoel e Barnard, 1995).

Considerando-se as crenças, percepções e atitudes fundamentais para que a mudança seja bem-sucedida, é essencial que as mesmas sejam trabalhadas, pois desenvolvendo mecanismos de apoio da organização à mudança, de que é exemplo o compromisso da gestão de topo, alocação específica de recursos, recompensas, formação, participação no planejamento e implementação (McHugh, 1993) evita-se que a mudança será uma experiência stressante. O stresse oriundo da mudança organizacional resultará na criação de atitudes negativas, e neste sentido, o stresse torna-se ele próprio um inibidor da mudança. É nesta linha de raciocínio que é sugerido por Vakola e Nikolaou (2005) a existência de uma relação negativa entre as fontes de stresse, nível de stresse e atitudes face à mudança organizacional.

Vários são os moderadores nesta relação do indivíduo com a mudança. Verificam-se diferenças individuais na percepção do evento mudança (stressor), na relação de causalidade entre o evento de

mudança percebida (stressor) e nível de stresse. Para além disso dimensões como *locus* de controle ou personalidade tipo B, e compromisso organizacional (Vakola e Nikolaou, 2005).

Verifica-se ainda que indivíduos com mais apoio social tendem a apresentar níveis mais elevados de saúde física e mental durante eventos stressantes (Mallinckrodt e Fretz, 1988; Shaw *et al.*, 1993).

A gestão correta dos recursos humanos, como a formação adequada e a informação durante a mudança são apontadas como outra questão preponderante na atitude dos colaboradores na mudança. Os colaboradores necessitam de se sentir adequadamente treinados e informados, especialmente durante o processo de mudança porque a comunicação eficaz reduz o medo e incerteza e, portanto, a resistência à mudança. Remuneração e benefícios são um outro fator stressante no trabalho e associado às atitudes negativas para mudar. Recompensas financeiras, que determinam o estilo de vida que um indivíduo pode conduzir, são aspetos também importantes em contexto de mudança uma vez que facilitam institucionalização da mesma. Por exemplo, a participação em programas de mudança devem ser incluídos nas avaliações de desempenho do funcionário e recompensado, a fim de reforçar tais comportamentos (Cartwright e Cooper, 2002).

Armenakis e Bedeian (1999) defendem que a disponibilidade para aceitar a mudança é observada nas crenças e atitudes sobre a necessidade de mudança, bem como na capacidade da organização para fazer com sucesso os mudanças. A disposição pessoal para aceitar a mudança requer a confiança na capacidade da organização para lidar eficazmente com as forças externas que ameaçam a estabilidade de trabalho, enquanto cumprimento da sua missão e oferecendo oportunidade para o desenvolvimento profissional.

Uma outra perspetiva é a apresentada por Leiter e Harvie (2007) que assumem o *burnout* como uma variável moderadora das atitudes face à mudança. Estes autores defendem que o *burnout* é resultado do fosso entre as expectativas dos indivíduos para cumprir as suas funções profissionais e da estrutura em funcionamento na organização. Assumem o *burnout* também como um preditor de aceitação da mudança, estando ele próprio relacionado com os restantes preditores:

i) gestão eficiente dos supervisores – a participação na tomada de decisões e planeamento das mudança incorre numa maior aceitação da mudança; satisfação no trabalho e eficácia percebida. A equipa necessita de acreditar no supervisor e confiar na capacidade dos órgãos de gestão para tomarem decisões sensatas.

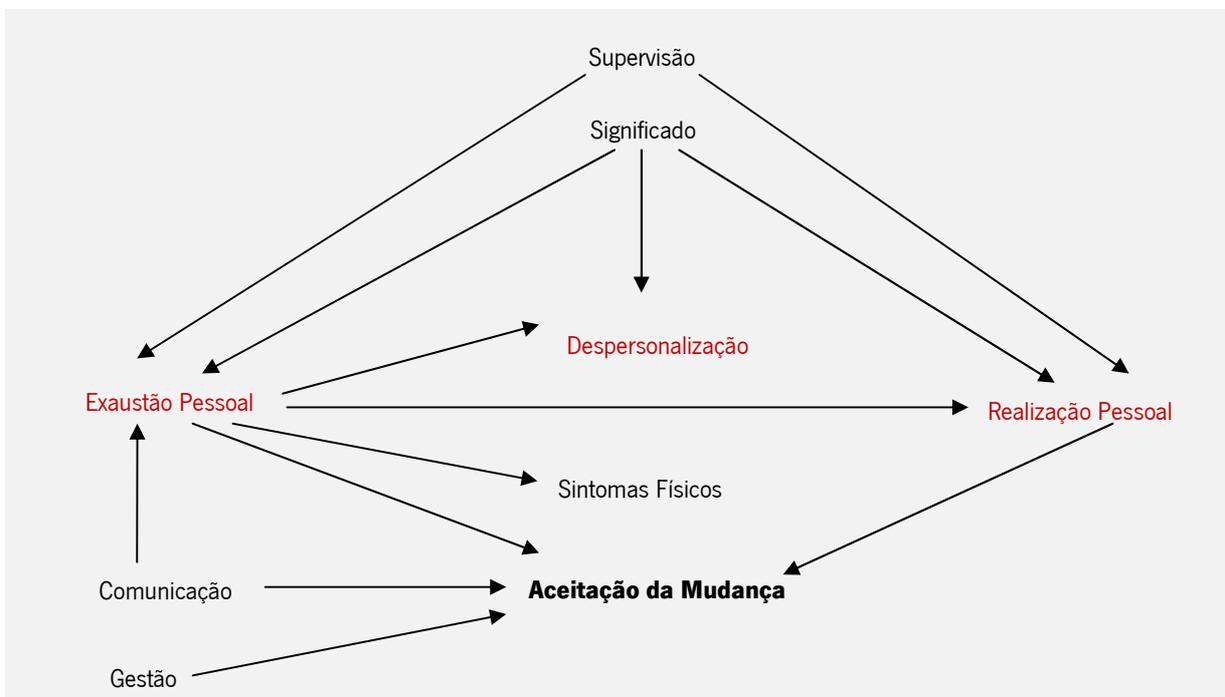
ii) comunicação eficaz na organização – traduz-se num elemento fundamental para todos os elementos estarem alinhados, sendo a promoção de formações para melhorar a comunicação interna fundamentais;

iii) significado do trabalho para o indivíduo - a percepção de estar envolvido num trabalho com significado pode ser, segundo os autores, vital na aceitação e compreensão das mudanças em condições stressantes.

iv) *burnout* – as componentes do *burnout* têm sido relacionadas com os elementos anteriormente discutidos: a falta de realização pessoal está correlacionada com a resistência à mudança; o apoio dos supervisores está negativamente correlacionado com a exaustão emocional e positivamente correlacionado com a realização pessoal e satisfação no trabalho.

De forma sintética, poderemos descrever o modelo defendido pelos autores na Figura 4 onde prevalece que a aceitação da mudança é função dos aspetos acima apresentados, sendo o *burnout* um mediador das relações das condições orgânicas e organizacionais.

Figura 6. Modelo de Interação do *Burnout*, Condições Organizacionais e Aceitação da Mudança



Adaptado de Leiter e Harvie (2007, p. 178)

O *burnout* fornece assim, de acordo com a perspectiva de Leiter e Harvie (2007), um *link* a partir do ambiente macro para a experiência individual.

Parte II – Estudo Empírico

5. MODELO TEÓRICO E HIPÓTESES

Apesar da carência concetual e empírica sobre a temática em estudo e as dificuldades em encontrar estudos que cruzem os constructos em análise, não renunciamos em prosseguir com a pesquisa pretendida, ambicionando dessa forma acarretar contribuições válidas neste domínio. Deste modo, tendo em conta as dimensões em estudo – atitudes face à mudança e *burnout*, pretendeu-se, conforme referido na parte inicial deste trabalho:

- i) Explorar as atitudes docentes em relação à mudança;
- ii) Avaliar a manifestação de *burnout*;
- iii) Determinar o impacto das diferentes atitudes face à mudança nas dimensões da escala do MBI;
- iv) Observar de que forma as características individuais género e idade têm impacto na atitude face à mudança;
- v) Averiguar de que forma as características individuais género e idade têm impacto na experimentação de *burnout*.

Tendo em conta estes objetivos foram desenhadas as seguintes hipóteses:

- **H1: As atitudes face à mudança estão relacionadas com o nível de *burnout*.**
- **H2: As características individuais género e idade influenciam a atitude face à mudança.**
- **H3: As características individuais género e idade influenciam a predisposição para apresentar síndrome de *burnout*.**

H1: As atitudes face à mudança estão relacionadas com o *burnout*.

Esta hipótese poder-se-á desdobrar nas seguintes hipóteses secundárias:

H1a: Atitudes de “aceitação” face à mudança estão positivamente relacionadas com a subescala de “realização pessoal”;

H1b: Atitudes de “aceitação” face à mudança estão negativamente relacionadas com a subescala de “exaustão emocional”;

H1c: Atitudes de “aceitação” face à mudança estão negativamente relacionadas com a subescala de “despersonalização”;

H1d: Atitudes de “temor” face à mudança estão negativamente relacionadas com a subescala de “realização pessoal”;

H1e: Atitudes de “temor” face à mudança estão positivamente relacionadas com a subescala de “exaustão emocional”;

H1f: Atitudes de “temor” face à mudança estão positivamente relacionadas com a subescala de “despersonalização”;

H1g: Atitudes de “cinismo” face à mudança estão negativamente relacionadas com a subescala de “realização pessoal”;

H1h: Atitudes de “cinismo” face à mudança estão positivamente relacionadas com a subescala de “exaustão emocional”;

H1i: Atitudes de “cinismo” face à mudança estão positivamente relacionadas com a subescala de “despersonalização”.

Vakola e Nikolaou (2005) realizaram um estudo para explorar a ligação entre as atitudes dos colaboradores face à mudança e o stresse organizacional, tendo concluído que existe uma correlação negativa entre ambos. Os indivíduos altamente stressados, demonstraram menor compromisso organizacional e uma grande relutância em aceitar as intervenções que caracterizavam a mudança organizacional. O stresse criado por relações de trabalho nocivas e salários desajustados, sobrecarga injusta e baixos benefícios podem causar atitudes negativas em relação a mudança organizacional e, portanto, inibir a mudança de processos. Mais especificamente, a falta de um ambiente de suporte social, como expresso pelas más relações de trabalho, foram o preditor mais forte das atitudes negativas face à mudança.

Almeida e Freire (2010) defendem que atitudes positivas face à mudança facilitam a aceitação e consequentemente diminuirá os níveis de ansiedade provocados. De forma antagónica, atitudes de “temor” face à mudança provocaram no indivíduo reações de rejeição o que o levará a conflitos internos e a uma maior probabilidade de exaustão emocional.

O estudo realizado por Pinto (2002), realizado com 777 docentes, permitiu clarificar o papel disfuncional que as estratégias/estilos de *coping* e de negação e de evitamento assumem na relação *stress-burnout*, potenciando os sentimentos de exaustão emocional e de despersonalização e diminuindo a realização pessoal no trabalho. Permitiu ainda analisar o papel das representações

sociais do *burnout* no processo de stresse – *coping* – *burnout*, destacando a sua relevância para uma compreensão acrescida da dinâmica conducente ao uso de padrões de *coping* disfuncionais e, muito em particular, à dimensão de “despersonalização” do *burnout*. As atitudes de “despersonalização” parecem ser em grande medida reguladas pelas representações sociais do *burnout* como desadaptação e absentismo.

H2: As características individuais género e idade influenciam a atitude face à mudança

Desta hipótese postula-se as seguintes hipóteses secundárias:

H2a: A característica género influencia a atitude face à mudança;

H2b: A característica idade influencia a atitude face à mudança;

No seu estudo Vakola e Nikolaou (2005) verificaram que indivíduos do género masculino apresentam uma maior relutância face ao processo de mudança do que os indivíduos do género feminino.

H3: As características individuais género e idade influenciam a predisposição para apresentar síndrome de *burnout*

Esta hipótese, por seu turno, desdobra-se em:

H3a) A característica individual género influencia a predisposição para apresentar síndrome de *burnout*;

H3b) A característica individual idade influencia a predisposição para apresentar síndrome de *burnout*;

São de destacar, para a sustentação desta hipótese, os estudos encontrados aquando da revisão de literatura:

O estudo de Maslach e Jackson (1981), no que concerne aos fatores individuais associados às características demográficas, revela que existem diferenças entre os homens e as mulheres relativamente à síndrome de *burnout*. Os resultados do MBI mostraram que as mulheres apresentam um maior esgotamento emocional e que os homens têm maiores pontuações nas outras duas dimensões, ou seja, apresentaram resultados mais elevados na despersonalização e na falta de realização no trabalho. Por seu turno, no que concerne à variável idade, os sujeitos mais jovens apresentam resultados mais elevados nas dimensões referentes ao esgotamento emocional e despersonalização, ao passo que os sujeitos com mais idade apresentam maiores valores na dimensão falta de realização no trabalho.

Vakola e Nikolaou (2005) verificaram que os homens apresentam maiores níveis de stresse ocupacional do que as mulheres.

No que concerne especificamente à função docente as investigações das diferenças de género no *burnout*, com exceção para faceta da despersonalização, são descobertas inconsistentes e apontam para os seguintes resultados:

Cruz e Melo (1997) num estudo que realizaram com docentes universitários, no qual participaram também outro tipo de profissionais, concluíram que os docentes do género feminino parecem experimentar níveis significativamente mais elevados de stresse ocupacional, comparativamente aos seus colegas do género masculino. Igualmente, Blix *et al.*, (1994); Tytherleigh *et al.*, (2007); Vic *et al.*, (2010), concluíram nos seus estudos, com docentes universitários, que as mulheres apresentam maiores níveis de stresse, e maior vulnerabilidade, comparativamente com os seus colegas docentes do género masculino. No que respeita à despersonalização, tem-se verificado significativamente mais alta nos homens do que nas mulheres nos níveis mais elementares de escolaridade (Anderson e Iwanicki, 1984; Burke e Greenglass, 1989; Byrne, 1991; Greenglass e Burke, 1990; Orgus, Greenglass, e Burke, 1990; Russel, Altmaier e Van Velzen, 1987; Iwanicki, 1982; Schwab, Jackson e Schuler, 1986 citados por VandenBerghe e Huberman, 1999, p.18). No entanto, maiores níveis de “exaustão emocional” tem sido encontrados nas mulheres (Maslach e Jackson, 1981) nos serviços de relação humana e nos docentes de nível secundário e universitário (Byrne, 1991).

Tendo no entanto, Anderson e Iwanicki (1984, citados em VandenBerghe e Huberman, 1999, p.19) chegaram a resultados inversos. Finalmente, maiores sentimentos de reduzida realização pessoal foram encontrados em docentes universitárias do género feminino (Byrne, 1991).

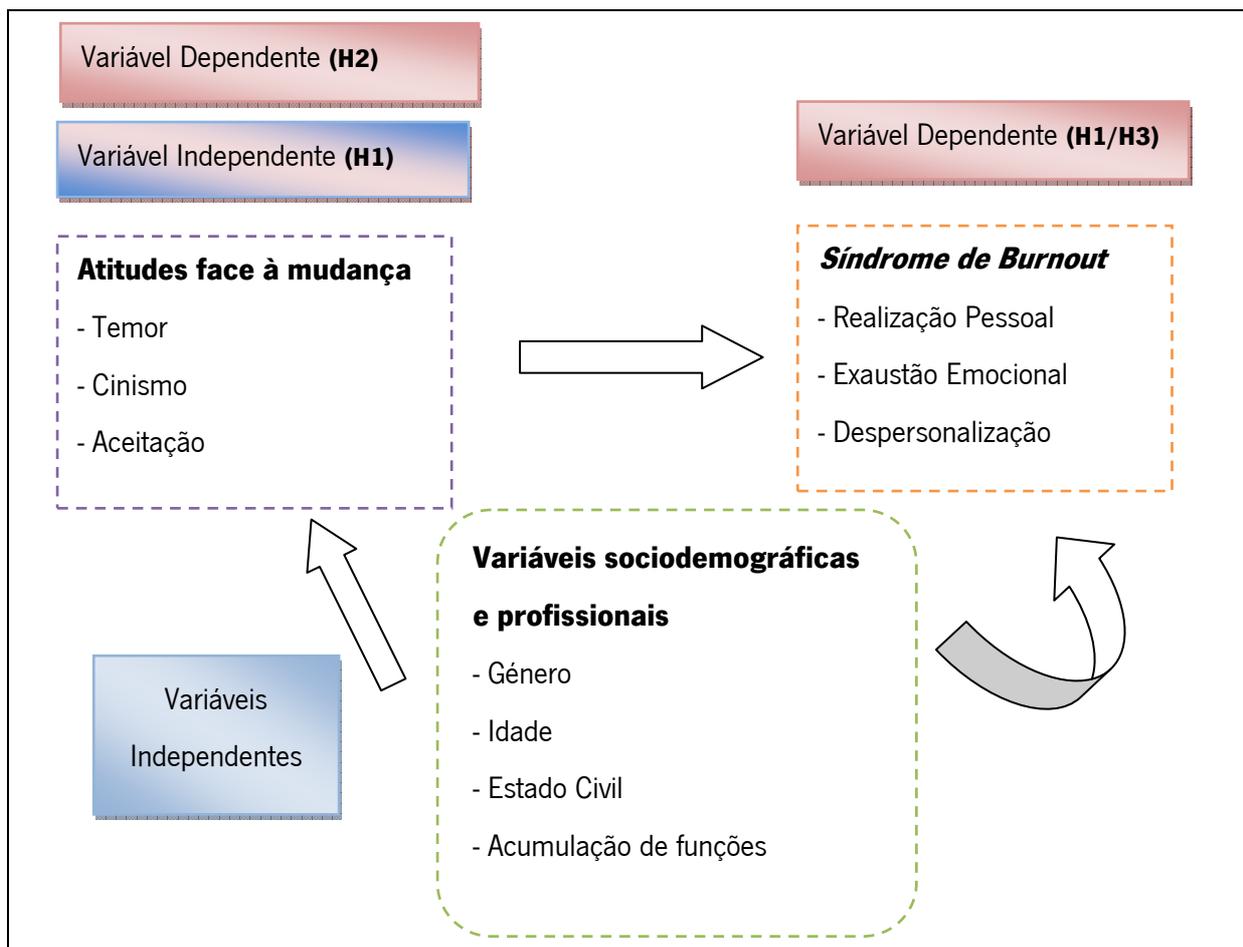
A variável idade, também se apresenta como um fator influenciador de stresse ocupacional na população específica dos docentes universitários, sendo os mais jovens a ter mais experiências de stresse e tensão do que os colegas mais velhos (Blix *et al.*, 1994; Gmelch *et al.*, 1994 citados por Winefield e Jarrett, 2001; Kinman, 2001). No seu estudo Vic *et al.* (2010) concluiu que os professores mais jovens entre os 20-29 anos e os professores mais velhos à volta dos 60 anos, relataram níveis mais baixos de stresse. No estudo de Parque (2007, citado por Vic *et al.*, 2010), os mais jovens, entre os 15-24 anos são os que apresentam maior tensão no trabalho, diminuindo a mesma com o passar da idade, revelando-se menor entre os 24-54 anos de idade.

A idade é ainda relatada na literatura como uma variável bastante diferenciadora na componente de exaustão emocional do *burnout*. Professores mais novos apresentam níveis de exaustão emocional significativamente mais altos (Anderson e Iwanicki, 1984; Burke e Greenglass, 1989; Byrne, 1991; Greenglass e Burke, 1990; Orgus, Greenglass e Burke, 1990; Russel; Altmaier, e Van Velzen, 1987; Iwanicki, 1982; Schwab, Jackson e Schuler, 1986 citados por VandenBerchee

Huberman, 1999, p.18). Byrne (1991) verificou que esta premissa apenas se verificou para docentes universitários. Menos consistentes para as outras dimensões, os estudos demonstram uma significativa menor perceção de realização pessoal nos mais novos, quando comparados com os mais velhos (Maslach e Jackson, 1981). Byrne (1991) por seu turno, encontrou resultados no seu estudo que apontam que os níveis de despersonalização são mais elevados nos docentes com idade próxima dos 30 anos diminuindo após esta etapa nos docentes do ensino secundário e universitário.

Poder-se-á sintetizar o modelo de investigação de acordo com o apresentado na Figura 7.

Figura 7. Modelo de Investigação



6. METODOLOGIA

O estudo planeado assina uma metodologia de tipo quantitativo, com recurso ao inquérito por questionário. Os métodos quantitativos ostentam características distintas dos métodos qualitativos, principalmente no que toca ao decurso de recolha de dados e à forma como estes são tratados. Em termos gerais, o método quantitativo tem implícita a recolha de dados numéricos baseando-se na relação dedutiva entre teoria e a investigação (Bryman e Bell, 2007).

Para o estudo proposto, decidiu-se optar por uma metodologia de tipo quantitativo por melhor se adequar aos objetivos da pesquisa, permitindo recolher os dados necessários para sustentar esta investigação. Ou seja, testar de um conjunto de hipóteses e a relação entre um conjunto de variáveis não descurando no entanto, a importância de complementa, aprofundar e compreender os resultados obtidos pela recolha quantitativa. Tendo esta preocupação em mente, procedeu-se ao contato com o DRH da UM, para a realização de uma entrevista semiestruturada tendo, contudo, a ambição de entrevista ficado cingida a uma conversa telefónica (Anexo 1).

Apesar das limitações habitualmente apontadas ao questionário enquanto técnica de investigação empírica, nomeadamente dificuldades em termos de conceção, ausência de garantia no que respeita à compreensão do sentido das questões e problemas associados à taxa de retorno (Gil, 1999). Atendendo à natureza do estudo e ao tipo de informação que se pretendia obter, entendeu-se fundamental para a verificação de um conjunto de hipóteses, a utilização deste instrumento (Barañano, 2008). De realçar que a esta ferramenta estão, por outro lado, associadas vantagens como a rapidez de aplicação, quando comparado com outras técnicas, e a possibilidade de analisar de forma metodizada um conjunto diversificado de variáveis. Permite para além disso, fazer análises estatísticas de grandes volumes de informação; possibilita a aplicação a um grande número de pessoas ao mesmo tempo; a uniformidade significativa de perguntas; a fácil comparação entre questionários e entre grupos de inquiridos; a confiança, por parte dos respondentes, no anonimato, sentindo-se mais livres para exprimir opiniões; e a menor pressão para resposta imediata (Selltiz, Wrightsman e Cook, 1987).

6.1. CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

O estudo decorreu junto dos docentes da UM, uma pessoa coletiva de direito público, dotada de autonomia estatutária, científica, pedagógica, cultural, administrativa, patrimonial, financeira e disciplinar. Esta universidade adota um modelo organizacional de base matricial constituída por diferentes tipos de unidades (unidades orgânicas de ensino e investigação; unidades orgânicas de

investigação; unidades culturais e unidades de serviços), que se distinguem pelos seus objetivos, estrutura, natureza e grau de autonomia. Composta por 8 escolas e 3 Institutos.

O governo da Universidade é exercido pelos seguintes órgãos: conselho geral, reitor e conselho de gestão. A estes órgãos compete dirigir a Universidade nas suas atividades científica, pedagógica, cultural e de interação com a sociedade, bem como assegurar o planeamento e a gestão administrativa e financeira da Instituição.

A Universidade tem os seguintes órgãos de consulta: senado académico, conselho cultural e conselho disciplinar. Compete a estes órgãos aconselhar o conselho geral e o reitor no desempenho das suas funções e emitir pareceres de acordo com os estatutos definidos para a função.

A Direção de RH, integrada na unidade de serviços, participa na definição da política de gestão da Universidade nos domínios administrativo e de pessoal e coadjuva, de forma geral, o reitor no que respeita ao exercício das suas competências nas áreas referidas. Coordena ainda a ação dos responsáveis administrativos das escolas, unidades de apoio e unidades culturais, de forma a garantir a normalização e uniformidade dos procedimentos administrativos, promovendo a coerência e a adequação do sistema de articulações entre a Direção de Recursos Humanos e os restantes serviços.⁴

6.2. POPULAÇÃO E AMOSTRA DO PRESENTE ESTUDO

Designa-se por população as pessoas ou objetos acerca dos quais se deseja originar conclusões (Ribeiro, 1999). Os docentes universitários são o universo deste estudo. No entanto, perante o elevado número de elementos, será selecionada uma amostra do seu Universo, no intuito de “extrapolar (generalizar) com confiança para o Universo os resultados obtidos a partir da amostra” (Hill e Hill, 2002, p.45). A utilização deste método tem duas grandes vantagens: demonstra a representatividade da amostra e estima (estatisticamente) o grau de confiança com o qual as conclusões tiradas da amostra se aplicam no Universo (Hill e Hill, 2002). Assim, restringir-se-á esta investigação a uma amostra constituída apenas pelos docentes da Universidade do Minho.

A população para o presente estudo foi constituída pelo Universo dos docentes da Universidade do Minho, tendo sido contactado o DRH para obter informação necessária à caracterização dos mesmos.

⁴ Informação retirada do site institucional da Universidade do Minho: www.uminho.pt/uminho acedido a 10 Outubro de 2012.

6.2.1. DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO

À data de realização do estudo o universo de professores da UM, era constituído por 1188 docentes, maioritariamente do género masculino (n=650), casados (n=305), com Doutoramento (n=886) e em regime de exclusividade de trabalho para com essa instituição (n=888). A caracterização mais detalhada do universo de docentes poder ser observada na Tabela 1.

Tabela 1. Descrição da População em Estudo

Escola/Instituto	Número de docentes	Género		Habilitações Literárias				Estado Civil			
		M	F	Licenciatura	PG	Mestrado	Doutoramento	Casado	Solteiro	Divorciado	Outro
Escola de Arquitetura	35	26	9	7	0	15	13	9	24	2	0
Escola de Ciências	188	89	99	4	0	2	182	137	38	8	5
Escola de Ciências da Saúde	79	47	32	34	0	10	35	28	46	5	0
Escola de Direito	39	18	21	9	0	3	27	29	9	1	0
Escola de Economia e Gestão	115	48	67	10		24	81	81	26	7	1
Escola de Engenharia	341	252	89	22	1	25	293	256	59	20	6
Escola de Psicologia	37	18	19	2	0	1	34	20	10	7	0
Escola Superior de Enfermagem	60	15	45	28	1	24	7	41	13	6	0
Instituto de Ciências Sociais	78	40	38	5	0	13	60	44	21	12	1
Instituto de Educação	106	46	60	1	0	5	100	69	22	14	1
Instituto de Letras e Ciências Humanas	110	51	59	32	1	23	54	64	37	5	4
	1188	650	538	154	3	145	886	778	305	87	18

6.2.2. DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

A amostra para este estudo foi obtida através de método não probabilístico, por conveniência, uma vez que o inquérito foi enviado, via correio eletrónico, para a lista de distribuição que contempla todos os docentes da UM. Obteve-se um total de 213 respostas, o que corresponde a uma taxa de participação de 18% da população total.

A amostra é constituída por número similar de indivíduos do género feminino (n=103) e do género masculino (n=106), apesar deste último estar ligeiramente mais representado (diferença de 1.4%) uma vez que contempla mais 3 indivíduos. As respostas ausentes foram tratadas como não

respostas, havendo a contemplar na questão género 4 indivíduos que não responderam. Prevaecem, com 37.6%, indivíduos com idade entre os 36 e 45 anos, casados (67%), com filhos (75.1%), Doutorados (78.9%). Na profissão docente entre 21 e 25 anos (20.2%, apesar de nesta variável ocorrer uma distribuição mais equitativa da amostra pelos grupos de resposta), em regime de exclusividade com a UM (79.8%). Com a profissão docente (84.5%), maioritariamente com o cargo de professor auxiliar (46.0 %) e ocupando menos de 35 horas semanais com esta profissão. Na Tabela 2 estão apresentados em maior detalhe os descritivos da amostra.

Tabela 2. Descrição da Amostra em Estudo

	N	(%)
Género		
(1) Masculino	106	49,8
(2) Feminino	103	48,4
N.R*	4	1,9
Idade		
(1) Até 25 anos	1	,5
(2) De 26 a 35 anos	32	15,0
(3) De 36 a 45 anos	80	37,6
(4) De 46 a 55 anos	73	34,7
(5) 56 ou mais anos	27	12,7
Estado Civil		
(1) Solteiro(a)	35	16,4
(2) Casado(a)	143	67,1
(3) União de facto	14	6,6
(4) Divorciado(a)	16	7,5
(5) Viúvo(a)	1	,5
(6) Separado(a)	1	,5
N.R*	3	1,4
Filhos		
(1) Sim	160	75,1
(2) Não	51	23,9
N.R*	2	,9
Habilitações Literárias		
(1) Licenciatura	5	2,3
(2) Pós-Graduação	1	,5
(3) Mestrado	32	15,0
(4) Doutoramento	168	78,9
(5) Pós-Doutoramento	1	,5
(6) Agregação	4	1,9
N.R*	2	,9
Antiguidade na Profissão		
(1) Até 5 anos	25	11,7
(2) De 6 a 10 anos	20	9
(3) De 11 a 15 anos	42	19,7
(4) De 16 a 20 anos	41	19,2
(5) De 21 a 25 anos	43	20,2
(6) 26 ou mais anos	41	19,2
N.R*	1	,5
Exerce outra profissão		
(1) Sim	31	14,6
(2) Não	180	84,5
N.R*	2	,9

Categoria Profissional		
(1) Assistente	21	9,9
(2) Assistente Estagiário	1	,5
(3) Assistente 2º Triénio sem Mestrado ou Doutoramento	0	0
(4) Assistente 2º Triénio com Mestrado ou Doutoramento	2	,9
(5) Assistente Convidado Regime Colocação Especial	3	1,4
(6) Docente Convidado Equipa Assistente do 2º Triénio	0	0
(7) Docente Convidado Equipa Assistente do 1º Triénio	3	1,4
(8) Docente Convidado Equipa Assistente 2º Triénio com Mestrado	1	,5
(9) Docente Convidado Equipa Professor Adjunto	0	0
(10) Leitor	6	2,8
(11) Monitor	1	,5
(12) Professor Adjunto	11	5,2
(13) Professor Associado	25	11,7
(14) Professor Associado com Agregação	9	4,2
(15) Professor Auxiliar	98	46,0
(16) Professor Auxiliar com Agregação	3	1,4
(17) Professor Catedrático	11	5,2
(18) Professor Convidado Equiparado a Professor Associado	3	1,4
(19) Professor Convidado Equiparado a Professor Auxiliar	13	6,1
(20) Professor Convidado Equiparado a Professor Catedrático	1	,5
(21) Professor Coordenador sem Agregação	1	,5
Carga Horária Semanal na Atividade Docente		
(1) Menos de 35 horas/semana	123	57,7
(2) 35 horas/semana	36	16,9
(3) Mais de 35 horas/semana	49	23,0
N.R*	5	2,3
Vínculo Contratual com a UM		
(1) CTFP - Tempo Indeterminado	106	49,8
(2) CTFP - Tempo Indeterminado em Regime de Tenure	29	13,6
(3) CTFP - Tempo Indeterminado em Período Experimental	27	12,7
(4) CTFP - Termo Resolutivo Certo	36	16,9
(5) Mobilidade Interna Intercarreiras ou Categorias	0	0
(6) Mobilidade Interna na Categoria Noutra Atividade	2	,9
(7) Comissão de Serviço Âmbito da LVCR - Não Dirigentes	0	0
(8) Professor Convidado	1	,5
(9) Jubilado	1	,5
(10) Tempo Parcial	1	,5
N.R*	10	4,7
Escola da UM a que se encontra vinculado(a)		
(1) Escola de Arquitetura	5	2,3
(2) Escola de Ciências	16	7,5
(3) Escola de Ciências da Saúde	9	4,2
(4) Escola de Direito	5	2,3
(5) Escola de Economia e Gestão	28	13,1
(6) Escola de Engenharia	56	26,3
(7) Escola de Psicologia	8	3,8
(8) Escola Superior de Enfermagem	9	4,2
(9) Instituto de Ciências Sociais	12	5,6
(10) Instituto de Educação	19	8,9
(11) Instituto de Letras e Ciências Humanas	20	9,4
(12) Escola de Arquitetura e Escola de Engenharia	1	,5
N.R*	25	11,7
Regime de Exclusividade com a UM		
(1) Sim	170	79,8
(2) Não	41	19,2
N.R*	2	,9
Total de Sujeitos	213	

N.R* - Não Respostas

6.3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA: OPERACIONALIZAÇÃO DOS CONSTRUCTOS

O questionário utilizado no estudo é constituído por três partes: (i) uma primeira parte representada pela Escala de Atitudes face a Mudanças Organizacionais de Neiva, Garcia e Paz (2004); a segunda parte destinada a medir o *burnout* recorre ao *Maslach Burnout Inventory - Educators Survey* (Maslach, Jackson e Leiter, 1996), adiante designado MBI-ES, e por último (iii) uma terceira parte com o questionário sociodemográfico, destinado à identificação da amostra através da solicitação de um conjunto de dados demográficos e profissionais (Anexo 2). Através da recolha das variáveis demográficas foi permitido caracterizar a amostra e identificar eventuais relações entre estas variáveis e a atitudes face à mudança e *burnout*.

As respostas obtidas no questionário foram posteriormente inseridas na ferramenta informática Statistical Package for Social Sciences (SPSS) v20, com vista a extrapolar os resultados estatísticos obtidos.

6.3.1 ESCALA DE ATITUDES FACE A MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS (NEIVA ET AL., 2004)

Neiva *et al.* (2004) construíram e validaram uma escala de atitudes frente à mudança construída, no contexto Brasileiro, a partir de 15 entrevistas a 15 profissionais de organizações públicas e privadas. Para a sua validação foi realizado um estudo com 286 sujeitos de duas organizações, uma instituição bancária e uma empresa de TV digital. A partir da análise das entrevistas e da literatura foi concetualizada uma estrutura bi-fatorial englobando atitudes de aceitação e negação dos indivíduos frente ao processo de mudança. Os itens foram submetidos a análise fatorial que evidenciou a presença de três fatores: ceticismo, temor e aceitação. Para autora, tais fatores representam as atitudes características dos indivíduos submetidos a um processo de mudança. O “**ceticismo**” engloba atitudes ou os comportamentos negativos em relação ao processo de mudança. O “**temor**” reflete o medo da perda de poder, benefícios e por incertezas vividas pelos membros da organização quanto ao processo de mudança. Por fim, a “**aceitação**” contempla os comportamentos positivos em relação ao processo de mudança.

A escala é composta por 36 itens, a serem respondidos numa escala de *Likert*, em cinco níveis de concordância, variando de discordo totalmente a concordo totalmente.

Uma única alteração em relação ao instrumento original diz respeito à numeração da escala onde se apresenta como número 1- discordo totalmente; 2 – discordo pouco; 3 – não discordo nem concordo; 4 – concordo pouco; 5 – concordo totalmente, ao invés do zero (0) da escala original.

6.3.2. MASLACH *BURNOUT* INVENTORY - EDUCATORS SURVEY (MASLACH *ET AL.*, 1996)

Para a medição do *burnout* optou-se pelo recurso ao *Maslach Burnout Inventory* versão para professores (MBI-ED), por ser o instrumento mais utilizado para a avaliar esta síndrome na comunidade científica internacional (Gil-Monte e Peiró, 1999 citados por Carlotto e Câmara, 2007). A escala de avaliação de *burnout* mais popular, *Maslach Burnout Inventory* ou MBI, foi criada por Maslach *et al.* em 1986, estimando-se que seja usada em cerca de 90% dos trabalhos empíricos publicados sobre a síndrome (Maroco e Tecedor, 2009), embora existam instrumentos alternativos, como por exemplo o Cuestionário de *Burnout* del Profesorado – Revisado (CBP-R; Moreno, Garrosa e González, 2000).

O MBI foi traduzido e adaptado para a língua portuguesa por Melo, Gomes e Cruz (1997). Atualmente existem três versões distintas em função da área profissional do respondente: uma versão com 22 itens para profissionais da área da saúde (MBI-HSS, de *Human Services Survey*), uma versão com o mesmo número de itens adequada a quem trabalha em contextos educativos (MBI-ES) e uma versão de 16 itens adaptada à população trabalhadora em geral (MBI-GS). Todas as versões possuem uma estrutura tri-factorial, em linha com a conceptualização do *burnout* proposta por Maslach, existindo correlações fracas a moderadas entre subescalas (Maslach *et al.*, 1996).

A escala original, que consta na forma original do MBI “general”, era composta por 3 itens e foi eliminada, surgindo a forma atual do MBI com 22 *itens*. A factorização destes itens, confere ao instrumento uma estrutura tridimensional, com três subescalas: **“exaustão emocional”**, **“despersonalização”** e **“realização pessoal”** no trabalho, cada uma descrita e apresentada de forma mais detalhada no ponto 2.3.1. do presente trabalho. Na versão MBI-GS, a dimensão “despersonalização” tomou o nome de “cinismo”.

A frequência com que cada um experiencia sentimentos relacionados com cada uma das subescalas é avaliado, na escala original, segundo uma escala tipo *Likert* em que 0 equivale a “Nunca” e 6 a “Todos os dias”. De acordo com Maslach *et al.* (1996), é referido que uma baixa pontuação na subescala “realização pessoal” corresponde a um maior índice de *burnout*, visto que esta é baseada em itens de cotação inversa. Na presente investigação, e considerando os pressupostos de Tamayo (1997, citado por Carlotto e Câmara, 2007, p.327), em que o autor verificou que os sujeitos apresentavam dificuldade em responder a muitos itens do instrumento de medida, devido à especificidade da escala original, utilizou-se o sistema de pontuação de 1 a 5, mas respeitando o mesmo tipo de categorias de frequência utilizado na versão original dos autores do instrumento. As opções de escala de frequência são: 1-Nunca, 2- Algumas vezes por ano ou menos, 3- Algumas vezes por mês, 4-Algumas vezes por semana e 5 – Todos os dias.

O *burnout* é conceptualizado, segundo Maslach *et al.* (1996), como uma variável contínua, que varia de baixo para moderado e para altos níveis de experiência, nunca de uma forma dicotômica, em que, ou está presente ou ausente. Contudo, Maroco e Tecedor (2009) contrariam esta posição, e nos seus estudos, acrescentaram que a um indivíduo é diagnosticado a síndrome de *burnout*, relativamente ao seu grupo, se simultaneamente se encontrar acima do percentil 66 dos scores de “exaustão emocional” e “despersonalização” e abaixo do percentil 33 dos scores de “realização pessoal” no MBI. Nesta perspetiva, é possível assumir a existência ou não de *burnout*, contrariamente ao inicialmente postulado por Maslach *et al.* (1996).

Um nível alto de *burnout* reflete-se numa cotação elevada das subescalas de “exaustão emocional” e “despersonalização” e numa cotação baixa na subescala de “realização pessoal”. Um nível médio de *burnout* pontua numa cotação média nas três subescalas e um nível baixo de *burnout* manifesta-se numa cotação reduzida nas subescalas de “exaustão emocional” e “despersonalização” e cotação elevada na subescala de “realização pessoal” (Maslach *et al.*, 1996).

Os autores referem que, na atualidade se considera a existência de um estado oposto ao *burnout*, caracterizado por uma baixa “exaustão emocional” e “despersonalização” e uma alta “realização pessoal”, que traduz um comprometimento com o trabalho, operando como o objetivo de qualquer intervenção.

Para “exaustão emocional”, uma pontuação maior ou igual a 27 indica alto nível, de 19 a 26 nível moderado, e menor que 19 nível baixo. Para “despersonalização”, pontuações iguais ou maiores que 10 indicam alto nível, de seis a nove nível moderado e menores de seis nível baixo. A pontuação relacionada à “realização pessoal” vai em direção oposta às outras, uma vez que pontuações de zero a 33 indicam alto nível, de 34 a 39 nível moderado e maior ou igual a 40, baixo.

Uma vez que, no presente estudo, se adaptou a escala original, procedeu-se à adaptação dos pontos de corte para essa opção. Deste modo, para calcular os pontos de corte da escala conforme indicações de Maslach *et al.* (1996) foi utilizada uma ponderação para adequar os intervalos propostos por este autor. Cada valor de referência foi multiplicado por 5/7 para este efeito, sendo que os pontos de corte ficaram assim distribuídos:

Tabela 3. Pontes de Corte para o MBI-ES

	Ponto de corte Maslach			Ponto de corte deste estudo		
	Reduzido	Médio	Elevado	Reduzido	Médio	Elevado
Exaustão Emocional	<19	(19; 26)	>26	<13,57	(13,57; 18,57)	>18,57
Despersonalização	<6	(6;9)	>9	<4,29	(4,29; 6,43)	>6,43
Realização Pessoal	>39	(34; 39)	>34	>27,86	(24,29; 27,86)	<24,29

6.3.3. QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E ORGANIZACIONAL

Para o levantamento dos dados sociodemográficos foi incluído no inquérito, conforme referido anteriormente, um conjunto de questões, de auto resposta, embora não obrigatório. As variáveis foram as seguintes: género; idade; estado civil; existência de filhos; habilitações literárias; antiguidade na profissão docente; acumulação de funções; categoria profissional; carga horária semanal na profissão docente; vínculo contratual; regime de exclusividade com a UM e escola da UM a que o docente se encontra agregado. Trata-se de variáveis frequentemente recolhidas para caracterização das amostras e as mais estudadas em investigações relacionadas com o *burnout*, sendo que a obtenção desses dados será realizada com recurso a classes, permitindo o desenvolvimento adequado do seu estudo estatístico.

No final do inquérito, optou-se por disponibilizar um espaço, para resposta aberta, onde os docentes poderiam manifestar todas as observações que considerassem oportunas. O objetivo foi recolher informação adicional que de uma forma ou de outra pudesse enriquecer o estudo e aprofundar alguns aspetos não cobertos pelo inquérito por questionário.

6.4. PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA RECOLHA DE DADOS

Após pedido por escrito à reitoria da UM para realização prática do estudo (Anexo 3), convencionou-se que a administração do questionário teria início no mês de Julho e terminaria em Setembro, compreendendo assim um período de final de ano letivo e início do novo. Contudo, dada a reduzida participação, foi necessário efetuar reforços consecutivos (7) de apelo à participação dos docentes, de modo a recolher uma amostra mais alargada da realidade em estudo, prolongando-se a disponibilização do questionário até ao final de Outubro de 2012.

O pedido de colaboração para o estudo foi enviado por correio eletrónico para o endereço eletrónico de cada docente na UM, onde se apresentava o *link* de acesso ao inquérito de preenchimento *online*. Optou-se pelo questionário eletrónico em detrimento do convencional uma vez que o primeiro permite uma maior amplitude de cobertura à população em estudo, é de rápida transmissão permitindo o reforço da participação a qualquer momento; o tempo de resposta é mais rápido; proporciona uma maior economia de custos e maior conforto ao respondente (Aaker, Kuman e Day, 2007).

Previamente à administração definitiva do questionário realizou-se um pré-teste que envolveu 45 docentes da Universidade do Minho, 1 professor do ensino primário e 3 professores do ensino. Do pré-teste realizado, percebeu-se a necessidade de adaptar a escala do MBI para 5 pontos para maior facilidade de resposta dos inquiridos, mantendo dessa forma, os mesmos níveis de respostas para ambas as escalas utilizadas. Por esse motivo, adotou-se a adaptação efetuada por Tamayo (1997 citado por Carlotto e Câmara, 2007, p.327) anteriormente mencionada. Outros ajustamentos, no sentido de melhor adaptação do inquérito aos objetivos do estudo foram realizados. Procedeu-se à eliminação de algumas questões adicionais ao estudo e de outras variáveis sociodemográficas, para diminuir ao tamanho do questionário, pois um questionário muito extenso “põe em causa a boa vontade dos respondentes” (Hill e Hill, 2002, p.163). E efetuou-se a correção de alguns termos conforme comentários dos participantes no pré-teste.

Relativamente à necessidade de realização de apelos consecutivos à participação dos docentes, resultantes da dificuldade de obter respostas para o inquérito, levanta-se a dúvida do motivo que aí subjaz: Não terão os professores respondido nos primeiros apelos à participação no estudo, porque os mesmos foram realizados no final do ano letivo, em que a sobrecarga dos meses transatos os esgota não sobrando energias para a realização de qualquer outra tarefa suplementar?! Vários inquiridos parecem ter aproveitado o inquérito para “desabafar” espontaneamente as suas opiniões sobre a sua vivência profissional na UM, como se de um verdadeiro efeito de catarse se tratasse (Anexo 4).

7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

7.1. ESTUDO PSICOMÉTRICO DOS INSTRUMENTOS

No estudo das qualidades psicométricas de um instrumento deve ter-se em atenção que é mais correto reportar os coeficientes de validade, fidelidade e sensibilidade, não ao teste em si, mas aos resultados. Assim, salvaguardar-se que um teste pode reunir algumas características num dado grupo ou situação e não noutra. Além disso, é mais apropriado falar em validade, fidelidade e sensibilidade dos resultados num dado instrumento, acrescentando as especificações do grupo em questão, do que remeter tais valores diretamente para o teste em si mesmo (Almeida e Freire, 1997).

7.1.1. ESTUDO DA FIDELIDADE

A fidelidade informa-nos algo sobre o grau de exatidão ou de confiança que podemos ter nos dados obtidos. O método escolhido para a análise da fidelidade foi o da consistência interna, que pressupõe uma análise interna da consistência dos itens e procura avaliar em que grau a variância geral dos resultados se associa ao somatório da variância item a item (Almeida e Freire, 1997).

7.1.1.1. Escala de Atitudes face à Mudança Organizacional (Neiva *et al.*, 2004)

Foi analisada a consistência interna pelo método de *alfa de Cronbach* de cada um dos fatores que integram a escala de “Atitudes face à Mudança” conforme a composição proposta por Neiva *et al.* (2004). A dimensão que traduz as atitudes de “cinismo”, composta por 18 itens, obteve um valor de consistência interna de .83, quando o valor de validação da escala pelos autores foi de .95 para esta dimensão, a dimensão “temor”, composta por 9 itens, .67, um valor menos próximo do valor obtido pelos autores .88, e a dimensão “aceitação”, também composta por 9 itens, .70 (quando o valor estimado dos autores foi de .83. A primeira e última dimensões cumprem o pressuposto de Nunnally (1971) que advoga valor mínimo de consistência interna de .70. A dimensão “temor” aproxima-se deste valor limite situando-se a três pontos percentuais do mesmo. Por este motivo, considera-se que os coeficientes de consistência interna das dimensões encontradas no estudo têm robustez suficiente para que sejam consideradas válidas e usadas nas análises estatísticas posteriores.

8.1.2.2. MBI – ES (Maslach *et al.*, 1996)

Tal como efetuado para a escala de “Atitudes face à Mudança”, efetuou-se também para o MBI-ES, e com o intuito de aferir a fidelidade do instrumento, um estudo à consistência interna dos

itens pelo método de *alfa de Cronbach* de cada um dos fatores da escala. Os resultados do estudo de fidelidade podem ser assim resumidos:

Para a subescala “exaustão emocional”, composta por 7 itens, obteve-se um valor de *alpha* de .893 muito próximo do valor estimado pelos autores (.90); para a subescala de “despersonalização”, composta por 5 itens, obteve-se o valor de *alpha* de .57, enquanto os autores estimaram este valor em .79; e para a subescala “realização pessoal”, composta por 8 itens, o valor de *alpha* de .77, ao passo que os autores estimaram este valor em .71.

Podemos verificar que os valores do *alpha de Cronbach* obtidos em cada subescala variam entre .57 e .89 o que se revela, de certa forma, bastante satisfatório. De realçar, contudo, o valor mais baixo obtido na subescala de “despersonalização” que apesar de ser de .57. Apesar de autores como Gliem e Gliem (2003) considerarem .60 como valor aceitável de *alfa*, sublinha-se a necessidade de prudência na interpretação dos resultados relativos à subescala de “despersonalização”.

Os coeficientes de consistência interna obtidos nas variáveis que foram computadas a partir das escalas originais levaram-nos a optar por manter as estruturas originais e a prosseguir o estudo a partir desta premissa.

7.1.2. ESTUDO DA SENSIBILIDADE

A sensibilidade consiste no grau em que os resultados obtidos aparecem distribuídos, diferenciando os sujeitos entre si (Shaughnessy e Zechmeister, 1994). Ou seja, um instrumento é considerado sensível quando os resultados do mesmo podem ser distribuídos segundo uma curva normal de Gauss. Os autores acrescentam ainda que a sensibilidade numa experiência se refere à extensão em que consegue detetar as diferenças na variável dependente em função da variável independente.

Assim, para aferir da sensibilidade dos resultados, recorreu-se a um dos procedimentos de análise referidos por Almeida e Freire (1997): a comparação entre a média e a mediana, devendo estes valores ser aproximados. Para além da análise das medidas de tendência central, procedemos à análise dos coeficientes de assimetria e de curtose.

Verifica-se consultando as Tabelas 4 e 5, que os resultados obtidos quer para a Escala de Atitudes, quer para o MBI – ES apresentam bons índices de sensibilidade, uma vez que se obteve valores próximos para a Média, Moda e Mediana e intervalos considerados aceitáveis, oscilantes entre -1 e 1, para assimetria e curtose tendo apenas a dimensão “aceitação” e a subescala de “despersonalização” atingido valores fora deste interregno.

Tabela 4. Estudo da Sensibilidade em Cada Uma das Dimensões da Escala de Atitudes (Neiva *et al.*, 2004)

	Cinismo	Temor	Aceitação
n	213	213	213
Média	32,50	36,43	30,85
Mediana	32,00	36,00	31,00
Moda	32,00	35,00	30,00
Desvio Padrão	6,16	4,22	4,69
Assimetria	-,10	-,45	-,97
Curtose	-,24	,23	2,93

Tabela 5. Estudo da Sensibilidade em Cada Uma das Subescalas do MBI-ES (Maslach *et al.*1996)

	Exaustão Emocional	Despersonalização	Realização Pessoal
N	213	213	213
Média	24,27	8,99	30,10
Mediana	24,00	8,00	30,00
Moda	19,00	8,00	29,00
Desvio Padrão	7,29	3,07	4,51
Assimetria	,13	,94	-,11
Curtose	-,68	1,24	-,21

7.2. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS

Antes de efetuar os testes estatísticos necessários para aferir se as hipóteses em estudo se confirmam ou refutam, importa apresentar alguns indicadores de estatísticas descritivas das variáveis em estudo.

No que respeita à escala de “Atitudes face à Mudança” de Neiva (2004 *et al.*) para a dimensão “cinismo” a média obtida foi de $M=32.50$ ($DP=6.16$). Para a dimensão “temor” a média obtida foi de $M=36.43$ ($DP=4.22$) e para a dimensão “aceitação” o valor obtido para a média foi de $M=30.85$ ($DP=4.69$).

Relativamente ao MBI-ES, os valores obtidos para cada subescala foram os seguintes: para a subescala “exaustão emocional” média de $M=24.27$ ($DP=7.30$); para a “despersonalização” média de $M= 9.00$ ($DP=3.07$) e para a “realização pessoal” uma média $M=30.10$ ($DP=4.51$).

No que concerne à distribuição do nível de *burnout* dos docentes inquiridos pelas diferentes subescalas do MBI-ES, verifica-se que 76.5% da amostra apresenta valor de *burnout* “alto” na subescala de “exaustão emocional”, 76.1% apresentam igualmente valores “altos” na “despersonalização” e, inversamente, 73.2% dos docentes apresentam “baixos” valores de “realização pessoal”. De acordo com os critérios de Maslach *et al.* (1996) os docentes em estudo apresentam um

elevado nível de *burnout* dado que apresentam cotação elevada nas subescalas de “exaustão emocional” e “despersonalização” e baixa cotação na subescala de “realização pessoal”.

Considerando o pressuposto de Maroco e Tecedor (2009), que estipula a possibilidade de se considerar o *burnout* como ausente ou presente, contrariamente ao de Maslach *et al.* que apenas o classifica por níveis, podemos afirmar que na presente investigação, 42.3% (n=90) dos inquiridos apresenta-se em estado de *burnout*.

Tabela 6. Distribuição do Nível de *Burnout* dos Inquiridos pelas Subescalas do MBI-ES

	Baixo		Moderado		Alto		<i>Burnout</i>			
	n	%	n	%	n	%	Sim		Não	
Exaustão Emocional	13	6,1	37	17,4	163	76,5	n	%	n	%
Despersonalização	0	0	51	23,9	162	76,1	90	42,3	123	57,7
Realização Pessoal	156	73,2	32	15,0	25	11,7				

7.3. TESTE DAS HIPÓTESES EM ESTUDO

Antes de realizar as análises estatísticas destinadas a testar as hipóteses em estudo, começou-se por averiguar se os dados cumprem uma distribuição normal e, dessa forma, saber se os testes a realizar devem ser paramétricos ou não paramétricos, apesar de estarmos salvaguardados pelo fato de a amostra ser composta por mais de 30 casos (Kazmier, 1982).

H1: As atitudes face à mudança estão relacionadas com o nível de *burnout*

O teste desta hipótese obedeceu a duas etapas: numa primeira fase foi avaliada a relação entre as variáveis e numa segunda fase foram realizadas comparações tendo em conta os pontos de corte da escala do MBI-ES.

Primeiramente, foi verificado o pressuposto da normalidade para as variáveis dependentes da escala de atitudes com o teste de *Shapiro-Wilks*. Quando considerados todos os casos, a distribuição das variáveis de atitude obtiveram um nível de significância (p-valor) inferior a 5% nas dimensões “temor” e “aceitação”. Quando separados por grupos (níveis de *burnout*) foram encontrados resultados díspares. Se, por um lado, algumas variáveis obtiveram distribuição aproximadamente normal, outras houve que não cumpriram esse pressuposto. Desta forma, atendendo a esse resultado e ao facto de existir algum desequilíbrio entre o número de casos em cada grupo optou-se por utilizar estatística não paramétrica em todos os casos.

De acordo com a Tabela 7, foram encontradas correlações significativas entre a subescala de “exaustão emocional” e as atitudes de “cinismo” ($\rho = .16$; $p < .05$; correlação positiva fraca) e

“aceitação” ($\rho = -.16$; $p < .05$; correlação negativa fraca); na subescala de “despersonalização” e a atitude de “cinismo” ($\rho = .20$; $p < .01$; correlação positiva fraca) e na subescala de “realização pessoal” e a atitude de “aceitação” ($\rho = .30$; $p < .001$; correlação positiva fraca).

Tabela 7. Correlação de *Spearman* para as Subescalas do MBI-ES e Dimensões da Escala de Atitudes Face à Mudança

	Exaustão emocional	Despersonalização	Realização pessoal
Cinismo	,16*	,20**	-,05
Temor	,08	-,17	,10
Aceitação	-,16*	-,17	,30*

$p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

A Tabela 8 indica que foram encontradas diferenças significativas na subescala de “exaustão emocional” com a atitude de “cinismo” ($p < .05$); subescala de “despersonalização” com as atitudes de “cinismo” e “aceitação” ($p < .05$); subescala de “realização pessoal” com a atitude de “aceitação” ($p < .05$) e na existência ou não de *burnout* com a atitude de “cinismo” ($p < .05$). Para a subescala de “exaustão emocional” a média das hierarquias foi de 112.81 (nível alto) *vs* 98.88 (nível baixo) *vs* 84.24 (nível moderado). Para a subescala de “despersonalização” a média de hierarquias foi de 112.17 (nível alto) *vs* 90.57 (nível moderado) para a atitude de “cinismo” e de 121.83 (nível moderado) *vs* 102.33 (nível alto) para a atitude de “aceitação”. No que concerne à subescala de “realização pessoal” a média de hierarquias foi de 115.22 (nível baixo) *vs* 84.91 (nível moderado) e 83.98 (nível alto). Finalmente quanto à existência ou não de *burnout* verificou-se que a média de hierarquias é mais elevada no caso da sua existência 117.31 (Sim) do que na sua ausência 99.46 (Não) relativamente à dimensão “cinismo”. Na comparação dos restantes resultados não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 8. Média de Hierarquias e Estatística de Teste (*Kruskall-Wallis* ou *Mann-Whitney*) para a Comparação das Atitudes Face à Mudança com as Diferentes Subescalas do MBI-ES

	Exaustão Emocional			Despersonalização		Realização Pessoal			Burnout	
	Baixo	Moderado	Alto	Moderado	Alto	Baixo	Moderado	Alto	Não	Sim
Cinismo	98,88	84,24	112,81	90,57	112,17	105,62	98,42	126,62	99,46	117,31
Estatística de Teste	p<0.05			p<0.05		p>0.05			p<0.05	
Temor	110,42	90,58	110,45	115,87	104,21	109,29	97,97	104,30	103,13	112,29
Estatística de Teste	p>0.05			p>0.05		p>0.05			p>0.05	
Aceitação	119,85	115,58	104,03	121,83	102,33	115,22	84,91	83,98	102,96	112,53
Estatística de Teste	p>0.05			p<0.05		p<0.05			p>0.05	

Nota. Teste *Mann-Whitney* utilizado para comparações entre dois grupos; Teste *Kruskall-Wallis* utilizado para comparações entre três grupos

De seguida, foi utilizado um procedimento de regressão linear para estabelecer relações causais entre as variáveis relativas às atitudes (variáveis independentes) e as variáveis de *burnout* (variável dependente). O primeiro pressuposto da regressão é o da existência de relações significativas entre as variáveis dependentes e independentes. Desta forma foram enunciadas as seguintes equações de regressão:

$$\text{Exaustão emocional} = \beta_0 + \beta_1 * \text{Cinismo} + \beta_2 * \text{Aceitação} + \varepsilon$$

$$\text{Despersonalização} = \beta_0 + \beta_1 * \text{Cinismo} + \varepsilon$$

$$\text{Realização pessoal} = \beta_0 + \beta_1 * \text{Cinismo} + \varepsilon$$

Os pressupostos de normalidade e independência de resíduos foram verificados e confirmados para todas as regressões com recurso aos Testes de *Shapiro Wilks* ($p > .05$) e *Durbin-Watson* ($p > .05$), respetivamente. Não foram também encontrados *outliers*, tendo-se considerado para o efeito distâncias superiores ao módulo de 3 em relação aos erros standardizados ($|R_i| > 3$).

Na Tabela 9, estão sumariadas as três equações de regressão. Observa-se que em todas as regressões realizadas as percentagens de variância explicada (R^2) das variáveis independentes sobre as dependentes é inferior a 10%, um valor considerado baixo. Não obstante o nível de ajustamento dos dados à regressão foi considerado adequado em todos os casos (Teste F com p-valor pelo menos inferior a 5%).

Tendo em conta os coeficientes encontrados as regressões podem escrever-se da seguinte forma:

$$\text{Exaustão emocional} = 26.21 + .20 * \text{Cinismo} - .27 * \text{Aceitação} + \varepsilon$$

$$\text{Despersonalização} = -5.79 + .10 * \text{Cinismo} + \varepsilon$$

$$\text{Realização pessoal} = 22.15 + .26 * \text{Aceitação} + \varepsilon$$

Tabela 9. Coeficientes, erro padrão (SE), Teste-T, Teste F e R² para as Regressões Especificadas

Variável Dependente	Coeficiente	β	SE	Teste T	Teste F	R ²
Exaustão emocional	Constante	26,21	3,94	6,66***		
	Cinismo	0,20	0,08	2,45*	5,56**	0,05
	Aceitação	-0,27	0,11	-2,56*		
Despersonalização	Constante	5,79	1,11	5,21***	8,62**	0,04
	Cinismo	0,10	,03	2,94**		
Realização pessoal	Constante	22,15	1,99	11,14***	16,33***	0,07
	Aceitação	0,26	0,06	4,04***		

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

Verifica-se que a “exaustão emocional” se encontra positivamente relacionada com “cinismo” (por cada unidade a mais dimensão de “cinismo” a “exaustão emocional” sobe .20) e negativamente relacionada com “aceitação” (por cada unidade a mais na escala de “aceitação” a “exaustão emocional” desce .27). A “despersonalização” e “realização pessoal” encontram-se positivamente relacionadas com “cinismo” (por cada unidade a mais na subescala de “cinismo” a “despersonalização” sobe .10) e “aceitação” (por cada unidade a mais na escala de “cinismo” a “realização pessoal” sobe .26), respetivamente.

Em termos conclusivos, os resultados expressam correlações das atitudes face à mudança com o *burnout*, apenas em algumas atitudes e face a algumas subescalas do MBI-ES, nomeadamente na subescala de “exaustão emocional” com as atitudes de “cinismo” (correlação positiva fraca) e “aceitação” (correlação negativa fraca); na subescala de “despersonalização” com a atitude de “cinismo” (correlação positiva fraca) e na subescala de “realização pessoal” com a atitude de “aceitação” (correlação positiva fraca). Perante este dados, pode-se afirmar que se confirmou

parcialmente a Hipótese H1, tendo-se confirmado H1a, H1b; H1h, H1i e refutado as restantes (H1c; H1d; H1e; H1f; H1g).

H2: As características individuais género e idade influenciam a atitude face à mudança.

Para a comparação das variáveis de atitudes face à mudança e *burnout* foi, em primeiro lugar, verificada a normalidade com o teste *Shapiro-Wilks*, tendo-se verificado esse pressuposto em todos os casos. Foi usado o teste *t de student* para comparação de dados (Tabela 10).

Tabela 10. Resultados das Dimensões da Escala de “Atitudes Face à Mudança” em Função da Variável Género (teste *t de student*)

	Masculino (n=106)		Feminino (n=103)		Teste-T
	M	DP	M	DP	
Cinismo	32,84	5,87	32,17	6,48	,78
Temor	36,32	4,22	36,49	4,28	-,28
Aceitação	30,09	5,14	31,52	4,13	-2,21*

*p<.05

De acordo com a Tabela 11, foram encontradas diferenças significativas entre homens e mulheres na atitude de “aceitação” (p<.05). Os homens apresentaram um valor mais baixo (M=30.09, DP= 5.14) comparativamente às mulheres (M= 31.52, DP=4.13). Nas dimensões “cinismo” e “temor” não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres.

Tabela 11. Resultados das Dimensões da Escala de “Atitudes Face à Mudança” em função da variável Idade

	Até 25 anos (n=1)		De 26 a 35 anos (n=32)		De 36 a 45 anos (n=80)		De 46 a 55 anos (n=73)		56 ou mais anos (n=27)		Teste F (211,3)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Cinismo	29,00	—	32,31	7,11	32,44	5,24	31,61	6,67	35,44	5,51	2,62
Temor	33,00	—	35,8	4,51	36,86	3,92	35,52	4,30	38,48	3,85	3,11*
Aceitação	35,0	—	32,03	3,23	30,87	4,63	30,04	5,59	31,37	3,25	1,52

*p<.05

Foi conduzida uma ANOVA a uma fator para comparar as atitudes face à mudança por grupo de idade tendo-se encontrado um resultado significativo na dimensão “temor” (F= 3.11, p<.05). O teste de *post-hoc Tukey* encontrou diferenças significativas (p<.05) apenas entre os grupos de idade dos 46-55 anos (M=35.53 ; DP= 4.30) e 56 ou mais anos (M= 38.48, DP= 3.85).

Verifica-se assim, que a H2 se confirma parcialmente dado que apenas foram encontradas diferenças significativas para a atitude de “aceitação” em função do género (H2a) e, no que concerne à idade, apenas para a atitude de “temor” em indivíduos com idade superior a 46 anos (H2b).

H3: As características individuais gênero e idade influenciam a predisposição para apresentar síndrome de *burnout*

Tabela 12. Teste – *T* para análise das Subescalas do MBI em Função da Variável Gênero

	Masculino (n=106)		Feminino (n=103)		Teste-T
	M	DP	M	DP	
Exaustão Emocional	22,81	7,25	29,93	4,23	-2,84*
Despersonalização	9,30	2,96	25,62	7,04	1,35
Realização Pessoal	30,22	4,71	8,73	3,20	,46

*p<.05

De acordo com a Tabela 12 apenas foram encontradas diferenças significativas entre homens e mulheres na subescala de “exaustão emocional” (p<.05). Os homens apresentaram um valor mais baixo (M=22.81, DP= 7.25) comparativamente às mulheres (M= 29.93, DP=4.23).

Tabela 13. Análise das Subescalas do MBI-ES em função da Variável Idade

	Até 25 anos (n=1)		De 26 a 35 anos (n=32)		De 36 a 45 anos (n=80)		De 46 a 55 anos (n=73)		56 ou mais anos (n=27)		Teste F (211,3)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Exaustão Emocional	21,00		22,06	6,48	25,39	7,85	23,85	6,70	24,89	7,08	1,76
Despersonalização	5,00		8,84	3,22	8,94	2,49	8,93	3,61	9,67	2,87	0,46
Realização Pessoal	35,00		31,34	4,46	29,40	3,99	30,00	4,65	30,81	5,38	1,71

Verificou-se através da ANOVA, conduzida a um fator para comparar os resultados obtidos nas subescalas do MBI por grupo de idade, que não existem resultados significativos em nenhuma das dimensões.

A hipótese 3 confirma-se parcialmente dado que apenas foram encontradas diferenças significativas entre homens e mulheres na subescala de “exaustão emocional” (confirmando-se a H3a) e, no que concerne à idade não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões, refutando-se a H3b.

8. CONCLUSÕES

Procurando aferir o impacto das atitudes face à mudança no estado de *burnout*, delinearam-se para o presente estudo quatro objetivos que incidem na procura de relações entre essas duas variáveis e na relação de cada uma delas com as variáveis género e idade. Recorrendo ao questionário de “Atitudes face à Mudança” de Neiva *et al.* (2004), e ao MBI- ES (Maslach *et al.*, 1996) foi construído um inquérito que foi remetido *on-line* para todos os docentes da UM. Observaram-se dificuldades na taxa de resposta pelo que se tornaram necessários apelos consecutivos à participação dos docentes. Obtidas 213 respostas procedeu-se ao teste das hipóteses de estudo. Os estudos a que as escalas foram submetidas sugerem boas capacidades psicométricas, designadamente no que respeita à fidelidade e sensibilidade. Com efeito, os resultados obtidos na análise de consistência interna da escala revelam coeficiente de consistência interna aceitáveis para as várias dimensões das escalas, à exceção da subescala de “despersonalização” que apresenta valor inferior a .70 mas considerado aceitável dentro dos parâmetros de consistência interna defendidos por alguns autores (Gliem e Gliem, 2003). Optou-se, assim, por manter as estruturas originais e prosseguir o estudo a partir desta premissa.

Sustentados na perspetiva de Maroco e Tecedeiro (2009), apresentada no ponto 7.3.2. do trabalho, podemos afirmar que 42.3% dos participantes apresentam indicadores de *burnout* e que, de acordo com os pressupostos de Maslach *et al.* os inquiridos apresentam “altos” níveis de exaustão emocional e “despersonalização”. Estes resultados poderão ser, à luz da revisão teórica efetuada, justificados pelo elevado e diversificado número de tarefas a que os docentes universitários estão cada vez mais sujeitos, principalmente após a entrada em vigor do ECDU, bem como pelas mudanças introduzidas, quer por esse diploma quer pela atual crise que se vivencia em Portugal no setor da educação, que geram um clima de incerteza nos profissionais docentes (Barros, 2006; Bianchetti 2010; Campos, 2008; Esteve, 1999; Helby, 1999). Presume-se, como referido pelos estudiosos da matéria do stresse, que a diferença de estados de *burnout* entre indivíduos é também justificado pela influência das características pessoais e estratégias de *coping* (Freitas, 1999; Gil –Monte e Silla, 1997).

As manifestações de desgaste veiculadas por alguns docentes, no espaço aberto para comentários no inquérito, conferem maior vigor às evidências empíricas aqui encontradas. Considerando-se que essas manifestações poderão enriquecer esta análise, decidiu-se incluir neste capítulo da dissertação breves citações desse discurso para melhor integração/ajustamento dos resultados.

No teste da hipótese 1, os resultados demonstram a existência de uma correlação entre o estado de “exaustão emocional” e as atitudes de “cinismo” (correlação positiva) e atitude de “aceitação” (correlação negativa); entre o estado de “despersonalização” e a atitude de “cinismo” (correlação positiva) e entre o sentimento de “realização pessoal” e a atitude de “aceitação” (correlação positiva). De realçar, que se tornam mais significativas estas correlações quando os estados de exaustão emocional e despersonalização estão presentes em nível “alto”, de acordo com os critérios de Maslach *et al* (1996). A existência de *burnout* também se revelou relacionada com as atitudes de “cinismo”, sendo que a presença de *burnout* está significativamente associado a atitudes de cinismo. Estes resultados estão em linha com as premissas defendidas por Vakola e Nikaolaou (2005); Almeida e Freire (2010) e Pinto (2002). Os resultados destes estudos mostram, que os indivíduos com maior stresse apresentam atitudes negativas em relação à mudança e que atitudes de “aceitação” estão relacionadas com menores níveis de ansiedade e de maior “realização pessoal”. De acordo com Neiva (2004), este tipo de atitudes diminuem a probabilidade de sucesso na mudança.

Ficou claro nesta dissertação que os docentes estão expostos a constantes mudanças. Campos (2008) defende que este fator gera stresse e ocorrendo de forma crónica, *burnout*. Os resultados obtidos para a hipótese 1 corroboram com esta premissa, discriminando diferentes tipos de atitudes de acordo com o nível de *burnout* dos docentes. Confirmou-se, por essa razão, parcialmente a hipótese 1. Por fim, não se podendo descurar as correlações encontradas para as atitudes de cinismo, importa realçar que de acordo com Boomer, Rich e Rubin (2005) e Neiva *et al.* (2004) as atitudes de cinismo dos colaboradores são um grande bloqueio à mudança e prejudiciais para toda a organização. O cinismo organizacional é, para os autores, uma atitude complexa que inclui aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais, resultando num aumento de crenças de injustiça, sentimentos de desconfiança e em realização de ações contra a entidade empregadora.

No que respeita à influência das variáveis individuais género e idade nas atitudes face à mudança (hipótese 2, confirmada parcialmente), os resultados da investigação revelam a existência de diferenças estatisticamente significativas na atitude de “aceitação” face à mudança em função do género, sendo as mulheres as que apresentam uma maior aceitação da mudança. Estes resultados são consistentes com os encontrados por Vakola e Nikaou (2005), que verificaram também que indivíduos do género masculino apresentam uma maior relutância face ao processo de mudança do que os indivíduos do género feminino.

Os resultados indicam que os indivíduos com idade superior a 46 anos apresentam atitudes de “temor” face à mudança. De acordo com Neiva (2004), este tipo de atitudes diminuem a probabilidade de sucesso na mudança. Curiosamente, nestes intervalos de idades posicionam-se 100 inquiridos, correspondente a 47,4% da amostra. A atitude de “temor” reflete o medo da perda de poder e dos

benefícios. Poderá tratar-se de docentes que temem a perda de estabilidade laboral conquistada pelo medo do insucesso da dificuldade de realocação num novo emprego. Esta explanação poderá ser explicativa do resultado obtido e vai de encontro aos estudos de Gillespie *et al.* (2001) e Tytherleigh *et al.* (2007) onde a insegurança no emprego foi a considerada pelos docentes como a maior fonte de stresse em situação de mudança.

No que respeita à influência das características individuais género e idade na predisposição para o estado de *burnout* (hipótese3), apenas foi permitido apurar que as mulheres apresentam uma maior predisposição para a “exaustão emocional” o que corrobora os resultados obtidos nos estudos realizados por Maslach e Jackson (1981) e Byrne (1991) e contrariamente aos resultados obtidos por Anderson e Iwaicki (1984 citados em BandenBerche e Huberman, 1999). A diferenciação de um maior esgotamento nas mulheres corrobora também os resultados encontrados por Blix *et al.* (1994); Tytherleigh *et al.* (2007) e Vic *et al.* (2010). Este resultado poder-se-á justificar de acordo com esses autores, pelo fato das docentes universitárias estarem sujeitas a níveis mais elevados de pressão e um maior esforço, devido à carga de trabalho, ao excesso de horas, à conjugação trabalho-família (continuam a ser as prestadoras de cuidados primários nas suas famílias) e às injustiça na administração e na recompensa. É também sabido que as mulheres apresentam maior vulnerabilidade de saúde devido ao stresse (Winefield *et al.*, 2008).

Não foram encontradas relações entre a idade e as subescalas do *burnout*, contrariamente ao que aconteceu nos estudos de Altmaier e Van Velzen (1987); Anderson e Iwanicki (1984); Blix *et al.*, (1994); Byrne (1991); Burke e Greenglass (1989), Kinman (1996); Kinman (2001); Maslach e Jackson (1981); Picado (2011); Orgus, Greenglass e Burke (1990); Russel e Iwanicki (1982); Schwab, Jackson e Schuler (1986, citados por VandenBerche e Huberman, 1999, p.18); Gmelch *et al.*, (1994, citados por Winefield e Jarrett, 2001) e Vic *et al.* (2010).

Vic *et al.* (2010) concluiu que os docentes universitários mais jovens, entre os 20-29 anos, e os docentes universitários mais velhos, à volta dos 60 anos, relataram níveis mais baixos de stresse. As evidências empíricas encontradas nos estudos, neste âmbito, indicam que sujeitos mais jovens apresentam resultados mais elevados nas dimensões referentes ao “esgotamento emocional” e na dimensão “despersonalização”, ao passo que os sujeitos com mais idade apresentam maiores valores na dimensão falta de realização no trabalho. A hipótese 3 foi, deste modo, confirmada parcialmente, sendo de realçar que a hipótese H3b, referente à influência da idade no estado de *burnout*, foi refutada.

Os inquiridos verbalizaram, complementarmente à resposta aos itens das escalas, aspetos importantes que poderão ser explicativos do estado de *burnout* e de prováveis atitudes de maior resistência à mudança, de acordo com a revisão de literatura inicialmente apresentada. Seguidamente

procura-se ilustrar alguns aspetos da literatura da especialidade com os comentários feitos pelos inquiridos num espaço reservado para esse efeito no inquérito.

Para que ocorra aceitação da mudança é preponderante que os colaboradores percecionem a necessidade e a lógica da mudança, sugere a literatura (Kotter e Schlesinger, 1979). Todavia, não é isto que os inquiridos reconhecem nas mudanças introduzidas na UM: “As mudanças muitas vezes têm piorado e complicado o funcionamento da instituição em vez de o agilizar”; “Existe uma procura de mudança, que por vezes é só agitar as coisas. Não tem propósitos de melhoria. Vejamos o famoso caso dos horários” (Inquirido do género masculino; idade no intervalo “de 36 a 45 anos”; professor auxiliar).

Tal como averiguado no estudo de Quintella, Araújo e Esteves (1999) a resistência à mudança nas universidades deve-se à comunicação ineficaz e falta de envolvimento das hierarquias, à ausência de confiança e reconhecimento de competência nos líderes (Conner, 1995; Gillespie et al., 2010; Mahugh, 1993). Os docentes inquiridos verbalizaram, neste sentido, algumas renitências ao afirmarem “que os gestores de topo não pensam na mudança como um bem para a instituição, mas sim para engrandecimento do seu CV” (inquirido do género masculino; idade no intervalo “de 56 ou mais anos”; professor auxiliar); e que na sua ótica estão “a ser governados por gente sem experiência de vida, a todos os níveis, quer da instituição quer da tutela” (inquirido do género masculino, idade no intervalo “46 a 55 anos”; assistente). Acresce o fato de “as mudanças têm sido impostas de forma desenfreada desde 2008, de forma descoordenada, sobrepondo-se umas sobre as outras, numa corrida contra o tempo.”; “As mudanças são impostas de cima para baixo” (inquirido do género masculino; idade no intervalo “de 36 a 45 anos”; professor auxiliar).

Por último, facilmente se reconhece nas verbalizações o impacto negativo das reestruturações impostas pelo Tratado de Bolonha, de que é exemplo a sobrecarga de trabalho com excessivas tarefas administrativas e burocráticas (Bianchetti, 2010; Campos, 2008; Flores, 2011; Poucinho e Fragoeiro, 2012). Pode ler-se: “o que mais me desgasta é o trabalho burocrático” (inquirido do género feminino; idade no intervalo “de 36 a 45 anos”; professor auxiliar); “Em acréscimo a um serviço docente extremamente intenso e exigente multiplicam-se as exigências administrativas intermináveis com processos profundos de alteração do funcionamento institucional” (inquirido do género masculino; idade no intervalo “de 36 a 45 anos”; professor auxiliar). Constata-se ainda, nos comentários dos inquiridos o fato de não reconhecerem na introdução do processo de Bolonha uma vantagem fundamentada para o ensino: “As mudanças muitas vezes têm piorado e complicado o funcionamento da instituição em vez de o agilizar” (inquirido do género masculino; idade no intervalo “de 36 a 45 anos”; professor auxiliar). “Será que, com “Bologna”, capote de uma reforma do ensino, melhorou

alguma coisa? Mudou-se só os nomes de Licenciado (Dr., Eng.) para Mestre” (inquirido do género feminino; idade no intervalo “de 56 ou mais anos”; professor auxiliar).

A estrutura da UM, tal como outras entidades de ensino superior públicas, assenta numa organização de trabalho específica, condicionada pelas normativas do governo (Ferreira, 2009). Talvez seja por esse motivo que o Diretor de RH, aquando da entrevista, tenha assumido que seria “impensável fazer uma gestão do pessoal docente”. Este tipo de pensamento, implica o “abandono” dos profissionais suscitando um sentimento de negligência dos docentes enquanto colaboradores e pessoas, “considero que, muitas vezes, os docentes são tratados como números e não como pessoas, quer a nível pessoal quer profissional”, e a uma sobrecarga acrescida para os docentes que efetuam a gestão.

8.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES

O presente estudo poderá ter implicações práticas para os gestores da UM, que aparentemente, e pelo que foi possível apurar na entrevista realizada ao diretor de RH, não efetuam um acompanhamento próximo dos docentes. Por esse motivo, poderão eventualmente não ter consciência do grau de desgaste em que esses se encontram. Igualmente, e porque as mudanças são sobretudo veiculadas de decisões estatais, fica o registo em mais uma investigação, da voz dos professores exprimindo o seu cansaço e falta de reconhecimento das mudanças introduzidas. O entendimento e reconhecimento dessa realidade torna-se necessário para uma inclusão do docente universitário nas medidas de políticas públicas voltadas para a saúde e bem-estar da categoria. Urge igualmente uma maior articulação entre investigadores e gestores, para que as investigações tenham efeitos práticos, sendo aplicada e visando uma melhor adequação das ações na perspetiva da melhoria das condições de trabalho, de vida e saúde dos docentes.

Para reduzir e prevenir o stresse nos docentes, seria importante que na UM fossem nomeados profissionais de RH para acompanhar mais de perto a classe docente. A constatação de que no DRH apenas são efetuadas tarefas administrativas leva-nos a acreditar que não há uma real gestão de pessoas. Apesar da consciência dos cortes orçamentais na função pública, não se pode descurar a necessidade de gestão adequada destes profissionais como em qualquer outra profissão.

De forma sumária, um GRH orientado para a gestão dos docentes, e no que concerne à prevenção do *burnout*, poderia implementar um programa de intervenção assente em três fatores estruturantes (Picado, 2010):

- Avaliação dos níveis de *burnout* de forma a aumentar a consciência dos profissionais e da organização sobre os problemas;
- Adoção de medidas que visem a redução do stresse (técnicas cognitivo-comportamentais e eliminação de stressores organizacionais);
- Ajustamento adaptativo da pessoa (competências promotoras de uma maior resistência ao stresse e de expectativas mais realistas e modificação de características relevantes do trabalho).

De uma forma mais ampla, e considerando as causas e fatores de stresse nos professores, poder-se-á sugerir as *guidelines* propostas por Vanfenberche e Huberman (1999) apresentadas no ponto 2.4.4. da dissertação, para uma prevenção eficaz do estado de exaustão nos docentes universitários.

Naturalmente que a prevenção e atuação face ao *burnout* não é tarefa solitária do GRH ou do docente, mas sim de uma ação conjunta entre professor, aluno, instituição de ensino e a sociedade.

Não se pode descurar que a parte mais valiosa de um sistema educacional são as pessoas que ensinam. Manter o seu bem-estar e a sua contribuição para a formação dos alunos deve ser o objetivo principal dos dirigentes educativos (VandenBerghe e Huberman, 1999).

Na presente dissertação ficou claro que o ensino superior é hoje, em tempo de globalização, atravessado por contradições, incertezas e dúvidas, que não se devem apenas à falta de meios ou à qualidade dos seus recursos mas que são também de natureza concetual e dizem respeito a alterações na sua missão (Graça, 2008). Estas incertezas afetam a saúde mental e ocupacional dos docentes e apoiam, quando não geridas de forma adequada, comportamentos de resistência à mudança.

De realçar, neste contexto, que sem mudança no comportamento individual não ocorrerá mudança organizacional em larga escala. Importa, portanto, intervir nas convicções e efetuar uma gestão eficaz da mudança, preparando-a devidamente e envolvendo os colaboradores desde as ações preparatórias, tornando-os dessa forma agentes ativos no processo e não apenas meros repositórios da mudança.

Por último urge reforçar que o modo como os docentes entendem os seus papéis e as suas tarefas e a natureza do próprio ensino nos contextos em que trabalham – o seu profissionalismo – é vital para o sucesso da mudança e para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas universidades, bem como a sua compreensão sobre o que significa ser professor. Dito de outro modo, se queremos melhorar a qualidade do ensino, bem-estar dos docentes e da aprendizagem nas universidades e nas salas de aula, o trabalho dos docentes tem de ser considerado, reconhecido e valorizado nas iniciativas de reforma e isso implica promover e manter a paixão pelo ensino (Graça, 2008; Flores, 2011).

8.2. LIMITAÇÕES E PISTAS PARA INVESTIGAÇÃO FUTURA

Sendo de realçar o contributo do presente trabalho para futuras investigações, pela novidade das temáticas aqui em análise, cujos estudos de cruzamento dos constructos analisados são inexistentes no contexto português, não se pode ocultar um conjunto de limitações que podem ser alvitradas à investigação conduzida.

Uma das limitações mais importantes assenta no fato de a escala utilizada para medir as atitudes face à mudança no presente estudo, apesar de validada num contexto internacional, não se encontrar validada para o contexto nacional e, mais especificamente, para o contexto académico. Não estando aferida especificamente para a população docente, as respostas obtidas poderão estar inflacionadas, uma vez que os respondentes tiveram por vezes dificuldade em compreender os itens, conforme verbalizado por um dos inquiridos “As afirmações sobre a mudança são de difícil resposta porque o domínio da mudança pode ser dentro dos aspetos pedagógicos (mudança de plano curricular), investigação (mudança de formas de avaliação), etc.”.

Outra limitação prende-se com o fato de a escala de “Atitudes face à Mudança” não contemplar a diversidade de atividades conduzidas e mudanças ocorridas na profissão (docentes do ensino superior), como ilustra o comentário “o trabalho do professor universitário não é só docente”. Esta explanação sugere que num trabalho futuro se deva ponderar questionar sobre “a atividade profissional na universidade” e não sobre a profissão docente.

Relativamente às variáveis em estudo, não foram recolhidos quaisquer dados sobre outras variáveis preditoras das atitudes face à mudança (tais como supervisão, apoio social, eficácia da comunicação interna). Sugere-se em futuros estudos a inclusão destas variáveis, que foram consideradas por Leiter e Harvie (2007) como mediadoras entre o estado de *burnout*, interação organizacional e aceitação da mudança, para uma recolha mais rica de informação e contributo científico para a problemática das atitudes face à mudança.

A amostra foi recolhida de forma aleatória, não tendo sido enviado um número igualmente proporcional de inquéritos para os docentes de cada escola que compõem a estrutura da UM. Este fato impede a generalização dos resultados para toda a população (UM), pois os resultados acabam por ser mais expressivos para determinadas escolas, por ponderação acrescida da participação desigual dos docentes. A título de exemplo participaram 56 professores da escola de engenharia e apenas 5 da escola de arquitetura, pelo que algumas unidades orgânicas de ensino e investigação estão sub representadas.

Ainda relacionado com a amostra recolhida (213 docentes da UM), verifica-se também a limitação da generalização dos resultados para a população docente uma vez que a mesma não é representativa de todos os professores portugueses.

Um aspeto a refletir, e que se poderá também traduzir num provável viés de seleção, é o fato de os docentes mais afetados pelo *burnout* não se conseguirem manter no ativo, afastando-se com baixas médicas. Esta condição produz o efeito do trabalhador mais saudável a participar no estudo, questão peculiar em estudos transversais sobre a epidemiologia ocupacional, quando ocorre a exclusão do possível doente.

Um registo importante reporta-se ao período conturbado que se vive em Portugal e no contexto académico atua. O estudo foi realizado num contexto onde são anunciadas diariamente reestruturações, corte nos benefícios e privilégios dos funcionários públicos, e onde prevalece, por esse motivo, um clima de incerteza, o que poderá potencializar a resistência à mudança e o estado de ansiedade (stresse). Fruto desses sentimentos, os resultados podem estar inflacionados, por sentimentos irrefletidos, resultantes da reação imediata.

Por último, de forma a perceber o impacto de uma possível diferença na gestão e veiculação das mudanças no setor público e no setor privado, seria interessante, numa futura investigação, comparar as atitudes face à mudança e estados de *burnout* dos docentes desses estabelecimentos de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aaker, A. Kumar, V. Day S. (2007). *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Atlas

Almeida, L. Freire, T. (1997). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Coimbra: Apport.

Almeida, M. (2005) - *Aprender a Gerir as Organizações no Século XXI*. Lisboa: Áreas Editora

Almeida, S. Ferreira, M (2010). O impacto das atitudes face às mudanças organizacionais nos comportamentos de cidadania. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30 (3),492 – 503.

Antunes, F. (2008). *A nova ordem educacional, espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida: atores, processos, instituições. Subsídios param o debate*. Coimbra: Edições Almedina.

Armenakis, A. Bedeian, A. (1999), "Organizational change: a review of theory and research in the 1990, *Journal of Management*, 25 (3), 293-315.

Balo, R. (2003). Causas del "core os burnout" del profesorado universitario. Disponível em <http://ase.es/comunicaciones/carames_balo.doc> [Consultado em 10/08/2012].

Barañano, M. (2008). *Métodos e técnicas de investigação em gestão: Manual de apoio à realização de trabalhos de investigação*. Lisboa: Edições Sílabo.

Barlett, C. Ghoshal, S. (1994). Changing the role of top management: beyond strategy to prupose. *Harward Business Review*, 72 (6), 79-88.

Barona, E. (2001). Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del "quemado". *Revista Ibero-americana de Educación*. Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/052Barona.PDF> [Consultado em 01/10/2011].

Barona, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de *burnout* y técnicas de afrontamiento del estrés en profesorado universitario. *Anales de Psicología*. Disponível em <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/8524> [Consultado em 01/10/2011].

Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: EDUCA.

Batista, J. Carlotto, M. Coutinho, A. Augusto, L. (2010). Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade João Pessoa. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 13 (3), 502-512.

Bianchetti, L. (2010). O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade. *Educ. Soc.*, 31 - 110. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> [Consultado em 01/01/2011].

Blix, A. Cruise, R., Mitchell, B. Blix, G. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational Research*, 36, 157–169.

Bolognese, A. (2008), *Employee resistance to organizational change*, Unpublished paper, New Foundations.

Bommer, W. Rich, G. Robert, R. (2005). Changing attitudes about change: longitudinal effects of transformational leader behavior on employee cynicism about organizational change. *Journal of organizational behavior*, 26, 733-753.

Bouckenooghe, D. (2010). Positioning change recipients' attitudes toward change in the organizational change literature. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 46 (4), 500-531.

Bressan, C. (2004). Mudança organizacional: uma visão gerencial. In: Seminário de gestão de Negócios. Curitiba:UniFAE Disponível em http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/art_cie/art_25.pdf [Consultado em 01/01/2011].

Bryman, A. Bell, E. (2007). *Business research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Buarque. C. (1989). *Na fronteira do futuro*. Brasília: UNB.

Byrne, M.(1991). Investigation the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and teacher education: An international Journal of Research*, 7, 197-209.

Camara, P. Guerra, P. Rodrigues, J. (1997). *Novo Humanator: recursos humanos e sucesso empresarial*. Lisboa: D. Quixote.

Campos. D. (2008). *Síndrome de Burnout: O esgotamento profissional ameaçando o bem-estar dos professores*, tese de Mestrado em Educação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação. São Paulo: Universidade do Oeste Paulista, [Online], disponível em http://tede.unoeste.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2010-08-17T200521Z_174/Publico/Dissertacao.pdf [Consultado em 03/10/2011].

Cardoso, R. (1999). *O stress na profissão docente: como prevenir, como manejar*. Porto: Porto Editora

Carlotto, M. Câmara, S. (2007). Propriedades psicométricas do Maslach Burnout Inventory em uma amostra multifuncional. *Estudos de Psicologia*, 24 (3), Campinas, 352-332.

Carochinho, A. (1999). “ Stress ocupacional: breves considerações sobre a validade fatorial da Escala Fontes de Pressão no Emprego do OSI. In: Soares, A. Araújo, S. Caires, S. (org). *Avaliação Psicológica : Formas e Contextos*. VI (976 – 983). Braga: Apport.

Carvalho, R. (1988). O médico do trabalho e o stresse ocupacional. *Psiquiatria Clínica*, 9 (4), 293-300.

Cherniss, C. (1995). *Beyond Burnout: Helping Teachers, Nurses, Therapists and Lawyers Recover from Stress and Disillusionment*. Londres: Routledge.

Chiavenato, I. (2004). *Recursos Humanos: o Capital Humano das Organizações*. São Paulo: Mc Graw-hill.

Conner, D. (1995). *Gerenciando a Mudança*. Rio de Janeiro: IBPI Press.

Cooper, C. Hart, P. (2001). Occupational stress: toward a more integrates framework In: Anderson, N. One, D. Vieswesvaram, C. *Handbook of Industrial, Work e Organizational Psychology* (93-113). London: British Library.

Costa, J. (1999). A divisão do saber, os agrupamentos docentes e a organização universitária: o feudalismo e a democracia como metáforas de análise. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 485-492.

Cruz, A. Melo, B. (1997). Stresse ocupacional em profissionais da saúde e do ensino. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 53-72.

Cunha, M. Rego, A. (2002). As duas faces da mudança: planeada e emergente. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 1 (2), 22-30.

Cunha, M. Rego, A. Cunha, C. Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão* (6ª Ed.). Lisboa: Editora RH.

Day, C. (1999.). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

Esteve, M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC.

Esteve, M. (1999). Mudanças sociais e função docente. In: A. Nóvoa. (Org.), *Profissão professor* (93-124). Porto: Porto Editora.

Eysenck, H. Wilson, G. (1986). *Manual de psicologia humana*. Coimbra: Livraria Almedina.

Farber, B. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77, 325–331.

Farber, B. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ferreira, J. (2009). A adaptação do processo de Bolonha em Portugal. *Ponto-e-virgula* (5), 84-116.

Ferreira, J. Machado, M. Gouveia (2012). Satisfação e motivação dos docentes do ensino superior em Portugal. *Revista Ibero-Americana de Educação*.(58), 1-12.

Flores, A. (2002). Learning, development and change in the early years of teaching. A two-year empirical study, Tese de doutoramento, Nottingham: Universidade de Nottingham, [Online], disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinkserref=000203epid=S1415-6555200700010000300010eIng=en [Consultado em 01/09/2011].

Flores, M. Viana, I. Day, P. (2007). *"Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança"*. Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. Braga. Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/384.pdf> [Consultado em 01/10/2011].

Flores, A. (2011). Tendências e tensões no trabalho docente; reflexões a partir da voz dos professores. *Perspetiva*, 29 (1), 161-191.

Freitas, J. (1999). Stress e Burnout. In R. Cardoso (org), *O Stress na profissão docente – como prevenir, como manejar*. Porto: Porto Editora.

Freudenberg, H. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.

García, M. (1990). Burnout profesional en organizaciones. *Boletín de Psicología*, 29, 7- 27.

Ghiglione, R. Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social (5ª edição)*. São Paulo: Atlas.

Gil-Monte, P. Silla, J. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Editorial Síntesis.

Gil Monte, P. Peiró, J. Valcarcel, P. (1996). Influência de las variables de carácter sociodemográfico sobre el síndrome de burnout: um estudio en una muestra de profesionales de enfermería. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6, 43-63.

Gillespie, A. Walsh, M. Winefield, A. Dua, J. Stough, C. (2001): Occupational stress in universities: Staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress, *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 15(1), 53-72.

Gliem, J. Gliem. R. (2003). Calculating, Interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for likert-type scales, disponível em <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/344/Gliem+&+Gliem.pdf?sequence=1>

Graça, S. (2008). Desenvolvimento profissional do professor universitário: um contributo para a sua análise. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 7, 125-136.

Grant, P. (1996). "Supporting transition: how managers can help themselves and others during times of change", *Organizations and People*, 3 (1), 4.

Gomes, A. Cruz, J. Cabanelas, S. (2009). Estresse ocupacional em profissionais de saúde: um estudo com enfermeiros portugueses. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 307-318.

Guskey, T. (1986) Staff development and the process of teacher change, *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.

Helsby, G. (1999). *Changing teachers work*. Opens University Press: USA.

Hill, M. (2002). *Investigação por questionário* (2ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Jackson, S. Schuler, R. (2000). *Managing Human Resources: A Partnership Perspective*. Ohio: South-Western College Publishing.

Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

Jesus, S. (2002). Do mal – estar ao bem – estar docente. *Psychologica*, 30, 217-227.

Kinman, G. Jones, F. (2004). *Working to the limit: Stress and work-life balance in academic and academic-related employees in the UK*. London: AUT.

- Kirkbridge, P. (1998). Gerir a Mudança. In Stacey, R. (Ed.), *Pensamento estratégico e gestão da mudança – Perspetivas internacionais sobre dinâmica organizacional*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Kotter, J. Schlesinger, L. (1979). Choosing strategies for change, *Harvard Business Review*, 106-114.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Espanha: Octaedro.
- Lease, S. (1999). Occupational role stressors, coping, support, and hardiness as predictors of strain in academic faculty: An emphasis on new and female faculty. *Research in Higher Education*, 40, 285-307.
- Legge, K. (1994). Managing culture: fact or fiction?, In Sisson, K. (eds.). *Personnel Management*. Oxford: Blackwell.
- Leiter, M. (1990). The impact of family resources, control coping, and skill utilization on the development of burnout. A longitudinal study. *Human Relations*, 43, 1067-1083.
- Leiter, M. Harvie, P. (2007). Conditions for staff acceptance of organizational change: Burnout as a mediating construct, *Anxiety, Stress e Coping*, 1 (11), 1-25.
- Leplat, J. Cuny, X. (1977). *Introdução à psicologia do trabalho*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L. (2006). *Compreender a Escola. Perspetivas de Análise Organizacional*. Porto: Asa.
- Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Lisboa: Edições Asa.
- Mann, P. H. (1973). *Métodos de Investigação Sociológica* (2ª Ed.). Brasil: Zahar Editores.
- Maslach, C. Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.

Maslach, C. Schaufeli, W.(1993). Historical and conceptual development of burnout. Disponível em <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/043.pdf> [Consultado em 01/10/2012].

Maslach, C. Marek, T. (Eds.), *Professional burnout: recent developments in theory and research* (1-16), Washington: Taylor e Francis.

Maslach. C., Jackson, S. Leiter. M. (1996). *Maslach burnout inventory manual*. (Third edition). Palo Alto: Consulting Psychologiste Press.

McHugh, M. (1993), "Stress at work: do managers really count the costs?" *Employee Relations*, 15 (1), 18-32.

Maroco, J. Tecedreiro, M. (2009). Inventário de burnout de Maslach para estudantes portugueses. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 10 (2), 227-235.

Maurício, D. (1969). Feudalismo. In *Enciclopédia luso-brasileira de cultura* (703-710).Lisboa: Editorial Verbo.

Melo, B. Gomes, A. Cruz, J. (1999). Desenvolvimento e adaptação de um instrumento de avaliação psicológica do *burnout* para os profissionais de psicologia. In: Soares, A. Araújo, S. Caires, S. (Eds.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (596-03). Braga: APPORT- Universidade do Minho.

Moreno, B. Garrosa, E. González, J. (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.

Morgan, G. Zohar, A. (2001). Atingindo a mudança quântica: Incrementalmente!! A arte do uso de alavancas poderosas de mudança. In Cunha, P.; Fonseca, M. Gonçalves, F. (Orgs). *Empresas, caos e complexidade - gerindo à beira de um ataque de nervos*. Lisboa: Editora RH.

Mouro, C. Batista, M. Franco, T. (2000). Fatores preventivos e indutores de *burnout* nos enfermeiros da U.T.I.C. do Hospital de Santa Maria: Estudo de caso. *Atas do 3º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde – psicologia da saúde nas doenças crónicas*. Lisboa: Autor.

Nascimento, D. (2009). Perceções de cultura e mudança organizacional, Dissertação de Mestrado em Comunicação e Jornalismo, Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, [Online], disponível em https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/13370/1/Tese_mestrado_Diogo_Chouzal.pdf [Consultado em 07/09/2011].

Neiva, E. (2004). Perceção de mudança organizacional: o papel das atitudes e das características organizacionais, tese de Doutoramento, Brasília: Universidade de Brasília, [Online], disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinkserref=000203epid=S14156555200700010000300010eIng=en [Consultado em 01/12/2011].

Neiva, E. Paz, M. (2007). Perceção de mudança organizacional: um estudo em uma organização pública brasileira. *Revista de Administração Contemporânea*, 11 (1), 31-52.

Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Ogbonna, E. Harris, L. (1998). Managing organizational culture: compliance or genuine change? *British Journal of Management*, 9 (4), 273-288.

Paschoalino (s/data). *A complexidade do trabalho docente na atualidade*. Disponível em http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema6/QuartaTema6Artigo2.pdf [Consultado em 01/09/2011].

Perlman, D. Takacs, G.(1990).The ten stages of change, *Nursing Management*, 21 (4), 33 38.

Picado, L. (2010). Esgotamento profissional nos docentes: da prevenção à intervenção. [Online], disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0531.pdf> [Consultado em 24/11/2012].

Pinto, A. (2000). Burnout Profissional em professores portugueses: representações sociais, incidência e preditores, Dissertação de doutoramento em Psicologia, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Poucinho, M. Fragoeiro, J. (2012). Satisfação dos docentes do ensino superior. *Ata Colombiana de Psicologia*, 15 (1), 87-97.

- Kazmier, L. (1982). *Basic statistics for business and economics*. New York: McGraw- Hill.
- Kinman, G. (2001). Pressure points: A review of research on stressors and strains in UK academics. *Educational Psychology*, 21, 473–492.
- Queirós, P. (2005). *Burnout no trabalho e conjugal em enfermeiros portugueses*. Coimbra: Formasau.
- Quintella, H. Araújo, A. Esteves, I. (1999). A mudança organizacional na gestão universitária: Um estudo de caso. [Online], disponível em <http://www.rij.eng.uerj.br/professional/2008/pe084-01.pdf> [Consultado em 22/10/2012].
- Quivy, R. Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. (1999). Compreender e avaliar. In: Cardoso, R. (Org.), *O stresse na profissão docente – Como prevenir, como manejar*. Porto: Porto Editora.
- Rashid, M. Sambasivam, M. Rahman, A (2004). The influence of organizational culture on attitudes toward organizational change. *Leadership e Organization Development Journal*, 25 (2), 161-179.
- Reis, E. (2001). *Estatística Multivariada Aplicada*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ribeiro, J. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Richardson, V. Placier, P. (2001). Teacher change. In: Richardson, V. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (905-940). Washington: American Educational Research Association.
- Robbins, S. (2005). *Mudança organizacional e administração do stresse*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Ross, R. Altmaier, E. (1994). *Intervention in ocupacional stresse: a handbook of counseling for stresse at work*. Londres: Sage Publications.

- Rush, M. Schoel, W. Barnard, S. (1995). "Psychological resiliency in the public sector: 'hardiness' and pressure for change", *Journal of Vocational Behavior*, 46 (1), 17-39.
- Santos, M. (2010). Professores titulares e (outros) professores. Profissão, trabalho e relação entre docentes: breve ensaio sobre um processo de mudança, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Sauter, S. Murphy, R. e Hurrell, J. (1990). Prevention of work-related psychological disorders: A national strategy proposed by the National Institute for Occupational Safety and Health, *American Psychologist*, 45, 1146-1158.
- Seabra, D. Nunes, C. Cruz, P. (1988). Stresse no trabalho. *Psiquiatria Clínica*, 9, (4), 287-292.
- Schein, E. (1982). *Psicologia Organizacional* (3ª Ed.). Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.
- Schwab, R. Iwanicki, E. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout, *Educational Administration Quarterly*, 18, 74-79.
- Schwandt, D. Marquardt, M. (2000). *Organizational Learning: From World-Class Theories to Global Best Practices*. United States of America: St. Lucie Press.
- Selye, H. (1953). The general-adaptation-syndrome in its relationships to neurology, psychology, and psychopathology. In: Arthur, W. (Ed.), *Contributions Toward Medical Psychology: Theory and Psychodiagnostic Methods* (234-274). New York: Ronald Press Company.
- Selltiz, C. Wrightsman, C. Cook, L. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais* (2ª Ed.). Brasil: Editora Herder.
- Sequeira, F. (2005). Tentações de lucro ameaçam a Universidade In: *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela* (193-199). Porto: Faculdade de letras da Universidade do Porto.
- Serra, A. (2002). *O Stresse na vida de todos os dias*. Coimbra: Edições Coimbra.

- Smollan, R. Sayers, J. (2009), Organizational culture, change and emotions: A qualitative study”, *Journal of Change Management*, (9), 435-457.
- Snyder, C. Dinoff, B. (1999). Coping: Where have you been? In: *Coping - The psychology of what works* (3-19). New York: Oxford University Press
- Song, Y. (2009), “The leadership effectiveness in the process of planned organizational change”, *Public Organizational Review* (9), 199-212.
- Souza, J. (2009). Atitudes frente à mudança organizacional em uma instituição do Judiciário, tese para obtenção do grau de especialista em Gestão Judiciária, Brasília: Universidade de Brasília [Online], disponível em <http://bdjur.stj.jus.br/dspace/handle/2011/24678> [Consultado em 01/09/2011].
- Spiegel, A. Westphal, E. (2008). The Bologna process: a challenge to the Austrian universities. In: Froment, E. Kohler, J. Purser, L. (Eds.). *Bologna Handbook: making Bologna Work* (2-3). Berlin: Raabe.
- Travers, C. Cooper, C. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the Teaching Profession*. London: Routledge.
- Tushman, M. O'Reilly, C. (1996). Ambidextrous organizations: Managing evolutionary and revolutionary change, *California Management Review*, 38 (4), 8-30.
- Tytherleigh, M. Webb, C. Cooper, L. Ricketts, C. (2005): Occupational stress in UK higher education institutions: a comparative study of all staff categories, *Higher Education Research & Development*, 24(1), 41-61.
- Tytherleigh, M. Jacobs, P; Ricketts, C.; Cooper, C. (2007) Gender, health and stress in English university staff - Exposure or vulnerability? *Applied Psychology: An International Review*, 56 (2), 267-287.
- Vakola, M. Tsaousis, L. Nikolaou, I. (2004). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organisational change. *Journal of Managerial Psychology*, 19 (2), 88-110.
- Vakola, M. Nikolaou, I. (2005). Attitudes toward organizational change – what is the role of employees' stress and commitment?, *Employee Relations*, 27 (2), 160-174.

Vandenberghe, R. Huberman, A. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A source book of international research and practice*. USA: Cambridge University Press.

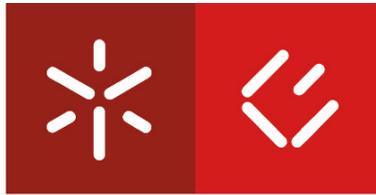
Vic, C. Lori, F. Ted, H. Haresh, K. Harry, S. Bernadette, S. Laura, L. (2010). Occupational stress in Canadian Universities: A national survey. *American Psychological Association. International Journal of Stress Management*, 17, 146-170.

Wadell, D. Sohal, A. (1998). Resistance: a constructive tool for change management, *Management Decision*, 36(8), 543 -548.

Weick, K. (2000). Emergent change as a universal in organizations In: Beer, M. Nohria, N. (Eds). *Breaking the code of change* (223-241). Boston: Harvard Business School Press.

Winefield, A. 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, 199–210.

**ANEXO 1 – GUIÃO PARA A ENTREVISTA COM O DIRETOR DE RECURSOS HUMANOS DA
UNIVERSIDADE DO MINHO**



Universidade do Minho
Escola de Economia e Gestão

MESTRADO EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

10ª Edição



Entrevista ao Departamento de Recursos Humanos

**Atitudes face à Mudança Organizacional e *Burnout* – Um estudo com
docentes da Universidade do Minho**

Didiana Cristina Correia Mendes Briga – pg16426

Orientadora:

Professora Doutora Regina Maria de Oliveira Leite

1. Nota Introdutória

Exmo. Sr. Dr.

Caro responsável do serviço de Recursos Humanos da Universidade do Minho,

A presente entrevista serve de base a um projeto de investigação sobre atitudes face à mudança e *burnout* nos docentes da Universidade do Minho, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Gestão de Recursos Humanos da Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho, sob a orientação da Professora Doutora Regina Maria de Oliveira Leite.

Esta entrevista visa apenas e exclusivamente fins académicos, sendo que a informação recolhida destina-se unicamente a complementar e contextualizar os dados obtidos através do inquérito por questionário enviado para os docente e a fundamentar futuras propostas de intervenção para promoção do bem-estar docente.

Pela disponibilidade e colaboração prestada o meu profundo agradecimento.

Muito obrigada pela sua participação,

Didiana Briga

No que respeita à mudança Organizacional.....

Questão 1.

De que forma é que as mudanças organizacionais são implementadas na Universidade do Minho (UM)? Qual o papel dos Recursos Humanos (RH)?

Questão 2.

Que estratégias estão previstas para facilitar a aceitação do processo de mudança?

Questão 3.

Qual a perceção do Departamento do RH sobre as Atitudes dos docentes da Universidade do Minho face à mudança? Consideram que prevalece que tipo de atitude (cinismo, temor ou aceitação?)⁵

Questão 4.

Já ocorreram situações de resistência à mudança por parte dos colaboradores da equipa de docentes? Em caso afirmativo, que procedimentos por parte dos RH foram desencadeados?

No que respeita às mudanças no ensino....

Questão 5.

Sendo grande parte das mudanças no ensino veiculadas por decisões estatais de que forma é que as mesmas são implementadas na Universidade do Minho? Que tipo de ações são levadas a cabo para avaliar o impacto das mesmas no bem-estar docente?

⁵ . O **ceticismo** engloba atitudes ou os comportamentos negativos em relação ao processo de mudança. O **temor** reflete o medo da perda de poder/benefícios e caracteriza-se por incertezas vividas pelos membros da organização quanto ao processo de mudança. A **aceitação** contempla os comportamentos positivos em relação ao processo de mudança.

Questão 6.

A UM apresenta preocupações com a saúde ocupacional dos docentes? De que forma? (que procedimentos/ações são desenvolvidas que transmitam essa preocupação)

Questão 7

Que práticas de R.H (como por exemplo: formação contínua, *coaching*) são desenvolvidas pelo departamento de RH no sentido de prevenir eventuais situações problemáticas ao nível de saúde ocupacional, como é o caso do *burnout*?

Questão 8.

Qual é a taxa de absentismo por baixa médica por motivos de esgotamento/stress/ansiedade nos docentes da UM? Existe um acompanhamento desses casos após o regresso ao trabalho? Não fazem tratamento apenas por doença trata, as questões o pto de vista administrativo

Questão 9.

Em momentos de implementação de mudanças ocorre, por parte da equipa de docentes, uma maior manifestação de stress junto do Departamento de RH?

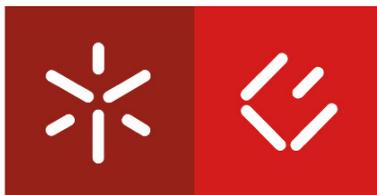
Muito Obrigada pela colaboração!

Descrição da conversa telefônica com o DRH da UM:

Após várias tentativas de contato com o Departamento de Recursos Humanos (DRH) da UM, solicitando a colaboração para uma entrevista, fui contatada telefonicamente pelo Diretor do DRH da UM que referiu que, visualizando a temática da minha dissertação ficou curioso com as questões que eu poderia ter, pois temia não poder ser útil. Enviei-lhe o guião de entrevista e, no mesmo momento, reforçou que, com muita pena, não faria sentido dar seguimento a uma entrevista presencial, pois o DRH da UM efetua um trabalho sobretudo a nível administrativo. Acrescentou ainda que “ (...) dada a estrutura da universidade, fundada em escolas e tendo vários departamentos, seria inimaginável fazer uma gestão do corpo docente”. Quando questionado sobre as mudanças esclareceu que “... são as unidades orgânicas e de investigação que levam a cabo as mudanças... quando muito o papel da reitoria e vice-reitoria é fazer algumas orientações.”

Intrigada sobre o procedimento dado ao seguimento de uma ausência de docente, e respetivos impactos, questionei se sabiam qual a taxa de absentismo, baixa médica por motivos psiquiátricos ou exaustão ao que fui esclarecida que “ Não fazemos esse tratamento. Quando um docente é assinalado como crítico por parte do médico, como por exemplo, sendo necessário diminuir à carga horária, tudo acontece dentro da própria escola. É o docente responsável pela gestão do corpo docente, que trata do assunto, reduzindo as horas de serviço mas não há a preocupação de acompanhamento. Os RH apenas veiculam informação.” Questionado sobre a preparação dos docentes responsáveis pela gestão para esse efeito clarificou que “ (...) não existe uma preparação específica ou uma formação de base comum, em cada escola o docente responsável terá possivelmente formações de base diferentes.” Para finalizar, quando questionado sobre a oferta de formações aos docentes afirmou que existem “pacotes de formação fornecidos pela reitoria, sobre temáticas transversais” mas cujos âmbitos não soube especificar no momento. De realçar, por fim, que apesar de não ser plausível a resposta extensiva às questões previamente formuladas, o DRH foi extremamente disponível.

ANEXO 2 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO



Universidade do Minho
Escola de Economia e Gestão

MESTRADO EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS
10ª Edição



Inquérito por questionário:

Atitudes face à Mudança Organizacional e *Burnout* – Um estudo com docentes da Universidade do Minho

Didiana Cristina Correia Mendes Briga – pg 16426

Orientador:

Professora Doutora Regina Maria de Oliveira Leite

2. Nota Introdutória

Caro(a) Docente da Universidade do Minho:

O presente inquérito por questionário é realizado no âmbito da dissertação para conclusão do Mestrado em Gestão de Recursos Humanos, pela Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho, intitulada "Atitudes Face à Mudança e Burnout - Um estudo com Docentes da Universidade do Minho", sob orientação da Professora Doutora Regina Leite.

Objetiva-se recolher dados que permitam compreender o tipo de relação existente entre a atitude face à mudança e a manifestação de comportamentos de esgotamento nos docentes. No nosso país são escassos os estudos que conciliam os dois constructos em análise, pretendendo-se contribuir com novos conhecimentos neste domínio de investigação e, abraçando a perspetiva do Gestor de Recursos Humanos, propor ações que potencializem o bem-estar na profissão docente.

É garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas, sendo que os resultados do inquérito serão tratados de forma agregada, não permitindo qualquer identificação pessoal. Sem a sua contribuição a realização deste estudo não será possível. A sua opinião é fundamental!

O questionário não demorará mais de 10 minutos a responder. Muito agradeço a sua prestimosa colaboração!

Didiana Briga

(pg16426)

Por favor responda às questões que se seguem. Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas. Apenas a sua opinião é importante!

Secção I – Atitudes face à Mudança

Escala de Atitudes face à Mudança Organizacional (Neiva, Garcia, Paz, 2004)

Encontra de seguida um conjunto de atitudes ou ideias que podem ocorrer sobre o processo de mudança organizacional. Pensando na Universidade do Minho, enquanto sua entidade empregadora, leia atentamente as frases e assinale o seu grau de concordância com cada um delas.

Escala:

1- Discordo Totalmente;

2- Discordo Pouco;

3- Não Concordo nem Discordo;

4- Concordo Pouco;

5- Concordo Totalmente

	1	2	3	4	5
1. Em processo de mudança costuma-se restringir o acesso às informações para que a oposição às mudanças não ocorra.	<input type="radio"/>				
2. As pessoas desenvolvem mecanismos para não mudar.	<input type="radio"/>				
3. As pessoas que estão há muito tempo no poder sentem-se ameaçadas com a mudança.	<input type="radio"/>				
4. As pessoas costumam negar que a mudança vai acontecer.	<input type="radio"/>				
5. Deixar que o tempo se encarregue da adaptação das pessoas ao novo é uma prática comum nesta organização.	<input type="radio"/>				
6. Nos processos de mudança as pessoas sentem medo de perder o seu emprego.	<input type="radio"/>				
7. As pessoas reagem negativamente às mudanças que geram perdas salariais.	<input type="radio"/>				
8. Os trabalhadores apercebem-se que a maioria dos seus colegas de trabalho apoia as mudanças na organização.	<input type="radio"/>				
9. Nos processos de mudança o medo da perda gera resistência nas pessoas.	<input type="radio"/>				
10. As pessoas aceitam a mudança quando percebem que podem ganhar com ela.	<input type="radio"/>				
11. A descentralização do poder gera temor porque há sentimento de perda de controlo e competência.	<input type="radio"/>				
12. As pessoas costumam fazer de conta que estão a fazer o seu trabalho de forma diferente.	<input type="radio"/>				
13. A falta de informação sobre os processos de mudança gera fantasias e expectativas irreais nos trabalhadores.	<input type="radio"/>				
14. É comum mudar continuamente de direção sem dar continuidade ao que já foi feito.	<input type="radio"/>				
15. Os trabalhadores acreditam que podem realizar mudanças no ambiente organizacional.	<input type="radio"/>				
16. As pressões por mudanças nesta organização geram insatisfação nas pessoas.	<input type="radio"/>				

17. As mudanças nesta organização são importantes porque trazem benefícios para os trabalhadores.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
18. Fingir que ocorreu mudança é uma característica das pessoas desta organização.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
19. As mudanças são benéficas porque podem “oxigenar” esta organização.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
20. As pessoas assumem um novo discurso para se defenderem das mudanças.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
21. As pessoas costumam dizer que a mudança ocorreu mas na prática isso não aconteceu.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
22. Esta organização não planeia os processos de mudança, eles simplesmente acontecem.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
23. As mudanças nesta organização geram oportunidades para crescimento pessoal.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
24. As pessoas sentem-se amedrontadas pelas incertezas geradas por uma nova forma de trabalhar.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
25. As pessoas costumam fazer de conta que concordam com as mudanças mas na realidade não deixam que estas sejam implementadas.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
26. Não se dedicar/envolver nos processos de mudança é uma prática comum nesta organização.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
27. A mudança traz a necessidade de conhecimento mais detalhado da forma de funcionamento do trabalho.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
28. As pessoas resistem a se aprofundar na compreensão dos propósitos da mudança.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
29. Os funcionários que perderam a sua posição devido a mudança geralmente opõem-se ao processo.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
30. A falta de informação sobre processos de mudança gera mal entendidos na organização.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
31. Não permitir que todos os objetivos da mudança sejam concretizados dentro do prazo é comum nesta organização.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
32. As mudanças nesta organização geralmente ficam no nível do discurso, não ocorrem de facto.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
33. Aqui as várias tentativas de mudança continuam a não serem bem-sucedidas.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
34. As pessoas mais comprometidas são mais favoráveis à mudança.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
35. As mudanças comportamentais dentro desta organização são sempre muito lentas.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
36. A mudança gera oportunidade para os trabalhadores que se souberem aproveitar dela.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Secção II – *Burnout*

Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES) (adaptado de Maslach, Jackson e Leiter, 1996)

As frases que se seguem referem-se à forma como vivência o seu dia-a-dia na profissão docente. Por favor, posicione-se na escala face às afirmações apresentadas.

Escala:

1- Nunca;

2- Algumas Vezes por Ano ou Menos;

3- Algumas Vezes por Mês;

4- Algumas Vezes por Semana;

5- Todos os Dias.

	1	2	3	4	5
1. Sinto-me emocionalmente esgotado(a) pelo meu trabalho.	<input type="radio"/>				
2. Sinto-me esgotado(a) ao fim de um dia de trabalho.	<input type="radio"/>				
3. Sinto-me cansado(a) quando me levanto pela manhã e tenho que enfrentar mais um dia de trabalho.	<input type="radio"/>				
4. Consigo compreender facilmente o que os meus alunos sentem.	<input type="radio"/>				
5. Sinto que trato alguns alunos como objetos impessoais.	<input type="radio"/>				
6. Trabalhar com as pessoas todo o dia causa-me muito stress.	<input type="radio"/>				
7. Lido facilmente com os problemas dos meus alunos.	<input type="radio"/>				
8. O meu trabalho deixa-me exausto(a).	<input type="radio"/>				
9. Sinto que através do meu trabalho influencio positivamente a vida das pessoas.	<input type="radio"/>				
10. Sinto-me indiferente em relação às pessoas desde que aceitei este trabalho.	<input type="radio"/>				
11. Preocupa-me que este trabalho me esteja a tornar emocionalmente mais duro(a).	<input type="radio"/>				
12. Sinto-me energético(a).	<input type="radio"/>				
13. Sinto-me frustrado(a) pelo meu trabalho.	<input type="radio"/>				
14. Sinto que estou a trabalhar demasiado.	<input type="radio"/>				
15. Não me preocupa o que acontece a alguns alunos.	<input type="radio"/>				
16. Trabalhar diretamente com as pessoas causa-me demasiado stress.	<input type="radio"/>				
17. Consigo facilmente criar um ambiente descontraído/agradável com os meus alunos.	<input type="radio"/>				
18. Sinto-me engrandecido(a) depois de trabalhar em contacto com os meus alunos.	<input type="radio"/>				
19. No meu trabalho tenho realizado várias coisas válidas.	<input type="radio"/>				
20. Sinto que estou no limite dos meus recursos no que se refere ao trabalho.	<input type="radio"/>				
21. No meu trabalho lido calmamente com problemas emocionais.	<input type="radio"/>				
22. Sinto que os meus alunos me culpam por alguns dos seus problemas.	<input type="radio"/>				

Secção III – Questionário Sociodemográfico e Profissional

1. Género

- Masculino
 Feminino

2. Idade

- Até 25 anos
 De 26 a 35 anos
 De 36 a 45 anos
 De 46 a 55 anos
 56 ou mais anos

3. Estado civil

- Solteiro(a)
 Casado(a)
 União de facto
 Divorciado(a)
 Outro: _____

4. Tem filhos?

- Sim
 Não

5. Habilitações literárias

- Licenciatura
 Pós-Graduação
 Mestrado
 Doutoramento
 Outro: _____

6. Antiguidade na profissão docente

- Até 5 anos
 De 6 a 10 anos
 De 11 a 15 anos
 De 16 a 20 anos
 De 21 a 25 anos
 Mais de 25 anos

7. Exerce outra profissão paralelamente à função de docente universitário?

- Sim
 Não

8. Categoria Profissional

(Escolha da lista)

Assistente	<input type="radio"/>
Assistente Estagiário	<input type="radio"/>
Assistente 2º Triénio sem Mestrado ou Doutoramento	<input type="radio"/>
Assistente 2º Triénio com Mestrado ou Doutoramento	<input type="radio"/>
Assistente Convocado Regime Colocação Especial	<input type="radio"/>
Docente Convocado Equipa Assistente do 2º Triénio	<input type="radio"/>
Docente Convocado Equipa Assistente do 1º Triénio	<input type="radio"/>
Docente Convocado Equipa Assistente 2º Triénio com Mestrado	<input type="radio"/>
Docente Convocado Equipa Professor Adjunto	<input type="radio"/>
Leitor	<input type="radio"/>
Monitor	<input type="radio"/>
Professor Adjunto	<input type="radio"/>
Professor Associado	<input type="radio"/>
Professor Associado com Agregação	<input type="radio"/>
Professor Auxiliar	<input type="radio"/>
Professor Auxiliar com Agregação	<input type="radio"/>
Professor Catedrático	<input type="radio"/>
Professor Convocado Equiparado a Professor Associado	<input type="radio"/>
Professor Convocado Equiparado a Professor Auxiliar	<input type="radio"/>
Professor Convocado Equiparado a Professor Catedrático	<input type="radio"/>
Professor Coordenador sem Agregação	<input type="radio"/>

9. Carga horária semanal na atividade docente

- Menos de 35 horas/semana
 35 horas/semana
 Mais de 35 horas/semana

10. Vínculo contratual com a Universidade do Minho

CTFP - Tempo Indeterminado	<input type="radio"/>
CTFP - Tempo Indeterminado em Regime de Tenure	<input type="radio"/>
CTFP - Tempo Indeterminado em Período experimental	<input type="radio"/>
CTFP - Termo Resolutivo Certo	<input type="radio"/>
Mobilidade Interna Intercarreiras ou Categorias	<input type="radio"/>
Mobilidade Interna na Categoria Noutra Atividade	<input type="radio"/>
Comissão de Serviço Âmbito da LVCR - Não Dirigentes	<input type="radio"/>
Outro:	<input type="radio"/>

11. Escola da Universidade do Minho a que se encontra vinculado(a)

Escola de Arquitetura	<input type="radio"/>
Escola de Ciências	<input type="radio"/>
Escola de Ciências da Saúde	<input type="radio"/>
Escola de Direito	<input type="radio"/>
Escola de Economia e Gestão	<input type="radio"/>
Escola de Engenharia	<input type="radio"/>
Escola de Psicologia	<input type="radio"/>
Escola Superior de Enfermagem	<input type="radio"/>
Instituto de Educação	<input type="radio"/>
Instituto de Ciências Sociais	<input type="radio"/>
Instituto de Letras e Ciências Humanas	<input type="radio"/>

12. Regime de exclusividade com a Universidade do Minho?

- Sim
 Não

Poderá utilizar o espaço seguinte para qualquer comentário que deseje fazer.

Muito Obrigada pela Sua Colaboração!

ANEXO 3 - PEDIDO AUTORIZAÇÃO PARA O ESTUDO



Universidade do Minho
Serviços Académicos - Pedido Secretária Eletrónica

Identificação do Pedido	
Referência:	8350
Estado do Pedido	
Estado:	Em tratamento
Conclusão Prevista:	Não existe data estimada de conclusão
Identificação do Requerente	
Tipo:	Aluno 2º Ciclo
Nº Mecanográfico:	16426
Nome:	Diliana Cristina Correia Mendes Braga
Descrição do Pedido	
Data:	24-05-2012 22:11:49
Tipo do Pedido:	Pedido genérico
Informação Necessária para Pedido Informação	
Tipo:	Outros assuntos
Caracterização do Pedido	
Texto do Pedido:	<p>Exmos. Senhores,</p> <p>Anexo pedido para aprovação do Senhor Reitor da Universidade do Minho, para a realização de um estudo no âmbito do projeto de investigação, de dissertação de mestrado em Gestão de Recursos Humanos, que visa explorar a relação entre as atitudes dos docentes da Universidade do Minho face às mudanças em curso no Ensino Superior e a manifestação de comportamentos de esgotamento (burnout).</p> <p>O referido estudo será dinamizado através do recurso a um questionário, disponibilizado on-line, sendo remetida para o correio eletrónico de cada docente, uma hiperligação com o acesso apelando à participação, durante os meses de Junho e Julho de 2012.</p> <p>A dissertação de mestrado está a ser orientada pela Prof.ª. Dr.ª. Regina Leite, docente da escola de Economia e Gestão da V. Universidade.</p> <p>No nosso país são escassos os estudos que conciliam os dois constructos em análise, pretendendo-se contribuir com novos conhecimentos neste domínio de investigação e, abrangendo a perspetiva do Gestor de Recursos Humanos, propor ações que potencializem o bem-estar na profissão docente.</p> <p>Sem outro assunto de momento, agradeço antecipadamente a V. melhor atenção para o despacho do presente pedido.</p> <p>Diliana Braga</p>
Documentos anexados pelo Requerente	
[Documentação Diversa]	
Nome:	Pedido de Autorização para o Estudo
Informação para Resposta	
Forma de Resposta:	Portal Académico

ANEXO 4 – COMENTÁRIOS DOS DOCENTES NO INQUÉRITO (SELECIONADOS)

Comentário	Inquérito nº
<p>“O que mais me desgasta, não são os alunos, nem as aulas, mas sim o trabalho burocrático e os cargos que somos obrigados a assumir. Isto deixa-nos sem tempo para a investigação, que é exigida e que cria pressão por não ser alcançada.”</p> <p>(Inquirido do género feminino; idade no intervalo “de 36 a 45 anos”; Professor Auxiliar)</p>	11
<p>“O questionário relaciona <i>burnout</i> com a dimensão "docência", embora em vários casos sejam as outras dimensões da profissão (investigação e gestão) que mais acentuadamente o promovem.”</p> <p>(Inquirido do género feminino; idade no intervalo “de 26 a 45 anos”; Professor Auxiliar)</p>	16
<p>“Desde que iniciei atividade docente em 2008 que as mudanças na UMinho e no próprio Departamento em que trabalho se têm multiplicado. As mudanças muitas vezes têm piorado e complicado o funcionamento da instituição em vez de o agilizar.</p> <p>Em acréscimo a um serviço docente extremamente intenso e exigente (no meu caso com mais de 18 UCs em 4 anos, com UCs novas para preparar todos os anos, aulas teóricas, aulas práticas, aulas à noite em regime pós-laboral, cursos avançados para mestrados e doutoramentos, etc.), multiplicam-se as exigências administrativas intermináveis com processos profundos de alteração do funcionamento institucional, com numerosas novas licenciaturas e mestrados a serem criados, com remodelações dos cursos existentes, com DUCs e sumários para preencher <i>online</i>, com Repositórios UMinho, com as avaliações de desempenho, com a renovação quinzenal dos empréstimos de livros, etc, etc, etc.</p> <p>(Acréscem ainda todas as dificuldades em gerir e executar projetos de investigação científica, que nem vou detalhar).</p> <p>As mudanças são impostas de cima para baixo, e estamos tão assoberbados de trabalho que nunca conseguimos participar nos períodos de consulta ou discussão (nem refletir sobre as próprias mudanças), quando estes ocorrem e assumindo que servem o propósito. Os prazos de aplicação das mudanças são apertadíssimos, não temos tempo de nos prepararmos, e acabamos muitas vezes por não cumprir, não por resistência à</p>	27

<p>mudança, mas por pura falta de tempo para lidar com tamanha avalanche.</p> <p>Na minha percepção, as mudanças têm sido impostas de forma desenfreada desde 2008, de forma descoordenada, sobrepondo-se umas sobre as outras, numa corrida contra o tempo. Percebe-se que haverá diretivas do Governo e do Ministério que a UMinho se esforça por seguir, mas o resultado é o esgotamento da capacidade de trabalho dos recursos humanos da instituição.”</p> <p>Sim, sinto-me esgotado, e pelo que posso observar muitos dos meus colegas também.</p> <p>Mas a culpa não é certamente dos estudantes!</p> <p>Mudanças sim, são necessárias e muitas, mas que melhorem o funcionamento das instituições e permitam "descomplicar" o trabalho dos funcionários para que toda a instituição beneficie.</p> <p>(Inquirido do género masculino; idade no intervalo “de 36 a 45 anos”; Professor Auxiliar)</p>	
<p>“A questão maior e mais preocupante é a atividade profissional, não valorizada mas fundamental para o progresso e qualidade das instituições. A orientação de doutoramentos, a participação em congressos, a interação com a comunidade e outros, são, infelizmente, exemplo de aspetos não atendidos e valorizados. Considero que, muitas vezes, os docentes são tratados como números e não como pessoas, quer a nível pessoal quer profissional.”</p> <p>(Inquirido do género feminino; idade no intervalo “de 46 a 55 anos”; Professor Auxiliar)</p>	49
<p>“Existe uma procura de mudança, que por vezes é só agitar as coisas. Não tem propósitos de melhoria. Vejamos o famoso caso dos horários. Será que a Informática resolve tudo? Ou, é apenas uma ferramenta de pessoas que pensam!”</p> <p>(Inquirido do género masculino; idade no intervalo “de 56 ou mais anos”; Professor Auxiliar)</p>	53
<p>“Estamos a ser governados por gente sem experiência de vido, a todos os níveis, quer da instituição quer da tutela. Não conhecem o princípio da subsidiariedade. Estes exercícios acabam por ser espúrios.”</p> <p>(Inquirido do género masculino; idade no intervalo “de 46 aos 55 anos”; Assistente)</p>	73

<p>“As afirmações sobre a mudança são de difícil resposta porque o domínio da mudança pode ser dentro dos aspetos pedagógicos (mudança de plano curricular), investigação (mudança de formas de avaliação), etc.”</p> <p>(Inquirido do género masculino; idade no intervalo “de 46 aos 55 anos”; Professor Associado)</p>	82
<p>“Um grande período de desgaste e de stresse foi a fase de doutoramento, e isso não se encontra expresso neste questionário. A maioria dos docentes passa por este período da sua vida com muita ansiedade o que gera problemas emocionais e físicos que deverão ser também estudados.</p> <p>(Inquirido do género feminino; idade no intervalo “de 36 aos 45 anos”; Professor Auxiliar)</p>	117
<p>“Penso que os gestores de topo, não pensam na mudança como um bem para a instituição, mas sim para engrandecimento do seu CV, i.e., mostrar que estão vivos e a trabalhar muito. O ditado antigo que dizia: O burro do moleiro trabalha muito, mas não deixa de ser burro...” pode-se talvez aplicar na agitação que se sente pela existência de mudança.</p> <p>Será que, com "Bologna", capote de uma reforma do ensino, melhorou alguma coisa? Mudou-se só os nomes de Licenciado (Dr., Eng,) para Mestre.”</p> <p>(Inquirido do género masculino; idade no intervalo “de 56 ou mais”; Professor auxiliar)</p>	203