



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Ciências Sociais e Humanas

**Qualidade de Vida no Trabalho e Stresse na
Profissão Docente**

Sílvia Cristina Fernandes Freitas Maia

Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em

Psicologia

(2.º ciclo de estudos)

Orientador: Doutora Maria da Graça Proença Esgalhado

Covilhã, Outubro de 2010

“Um professor de sucesso precisa de: a educação de um reitor universitário, a habilidade executiva de um financeiro, a humildade de um diácono, a adaptabilidade de um camaleão, a esperança de um otimista, a coragem de um herói, a sabedoria de uma serpente, a subtileza de uma pomba, a paciência de Jó, a graça de Deus e a persistência do Diabo” (Anónimo, cf. Vieira & Relvas, 2003, p. 21).

RESUMO

Esta investigação tem por base o estudo do Stresse Laboral na profissão Docente e a forma como este influencia a Qualidade de Vida no Trabalho destes profissionais. A amostra é constituída por 74 docentes de vários grupos disciplinares a leccionar no ensino básico, secundário e profissional de três escolas dos distritos de Braga, Porto e Vila Real.

Sendo este um estudo de carácter correlacional descritivo foi utilizada metodologia quantitativa com recurso à utilização de três questionários fundamentais para o seu desenvolvimento: “Questionário das Características Pessoais e Profissionais”, através do qual se obtiveram características específicas dos indivíduos pertencentes à amostra, tais como o sexo, a idade, tempo de serviço, nível de ensino que leccionam, entre outros. Foi utilizado, também, o “Questionário de Stress nos Professores (QSP)”, da autoria de Gomes (2009), sendo este constituído por duas partes distintas que pretendem avaliar os níveis globais de stress e as diferentes fontes do mesmo. De forma a identificar e a avaliar as condições de trabalho da amostra, foi utilizado o “Questionário de Vida Profissional (QVP-35)”, inicialmente elaborado por Cabezas (1999) e validado para a população brasileira por Guimarães (2004).

Os resultados do nosso estudo demonstram uma forte correlação negativa entre o stresse docente e a qualidade de vida no trabalho, bem como uma relação entre o nível de (in) satisfação profissional actual e o nível de stresse e qualidade de vida profissional. Evidenciamos também a relação entre os níveis elevados de stresse e o desejo de abandono da profissão docente. Verificamos os níveis moderados de stresse que a nossa amostra apresenta e os níveis mais favoráveis de qualidade de vida no trabalho.

Palavras-Chave: Qualidade de Vida no Trabalho; Stresse; Docência; Professor.

ABSTRACT

This research builds on the study of work stress in the teaching profession and how this influences the quality of working life of these professionals. The sample consists of 74 professors from several different areas to teach in basic school, high school and vocational school in the districts of Braga, Porto and Vila Real. Being this a descriptive correlational study of nature was used quantitative methodology with the use of three questionnaires essential to their development: "Survey of Professional and Personal Characteristics," by which we obtained specific individuals belonging to the sample, such as sex, age, length of service, level of education taught, among others. Was used, too, the "Teacher Stress Questionnaire (PSQ)", written by Gomes (2009), which is composed of two distinct parts that plan to evaluate the overall levels of stress and the different sources of it. In order to identify and evaluate the working conditions of the sample, we used the "Survey of Professional Life (QVP-35), originally developed by Cabezas (1999) and validated for the Brazilian population by Guimarães (2004).

The results of our study show a strong negative correlation between stress and teacher quality of work life and a relationship between the level of (dis) satisfaction and current professional level of stress and quality of life. Demonstrating also the relationship between high levels of stress and the desire to leave the teaching profession. We observed moderate levels of stress that our sample shows and the levels more favorable of quality of work life.

Key-words: Quality of Working Life; Stress; Teaching; Teacher

AGRADECIMENTOS

Ao longo da execução desta dissertação apercebi-me, mais uma vez, da importância que algumas pessoas têm nas nossas vidas, e que com o seu apoio e força se torna muito mais fácil atingir objectivos que por vezes nos parecem inalcançáveis. É por este motivo que esta tese nunca estaria completa sem deixar um enorme bem-haja do fundo do meu coração a todos aqueles que de forma directa ou indirecta contribuíram, não só, para a realização desta, como também, para a minha realização pessoal.

À Professora Doutora Graça Esgalhado pela orientação, paciência, benevolência e tempo que predispôs para a realização desta tese repleta de obstáculos, nem sempre fáceis, mas que com a sua ajuda se tornaram transponíveis.

A todas as boas amigas que cultivei ao longo da vida e principalmente ao longo destes difíceis, mas proveitosos, seis anos de faculdade, que sem o vosso ombro e abraço os momentos nefastos teriam sido muito mais difíceis de ultrapassar, e sem o vosso sorriso e alegria os bons não teriam o mesmo sabor e satisfação. Um especial agradecimento à Melinda, que para além da amizade que me ofereceu gratuitamente desde a nossa infância, foi incansável e insuperável durante este árduo ano de trabalho, com toda a sua dedicação e perseverança características que acabou por me contagiar.

Ao Ângelo, pelo, amor, apoio, carinho, amizade e paciência, pelas suas ideias e opiniões, pela sua persistência para que eu não desistisse de percorrer o caminho até à etapa final e pela confiança nas minhas capacidades quando em alturas mais complexas me sentia errante.

À família do Ângelo, pela hospitalidade, amizade e companheirismo.

A toda a minha família que de uma forma ou outra fizeram de mim quem sou hoje, em especial (e com muitas saudades) ao meu irmão e ao meu sobrinho que mesmo longe senti que estiveram sempre aqui para me dar todo o apoio de que precisei. À minha irmã, pela alegria e boa disposição de sempre que mesmo em momentos difíceis me conseguia “arrancar” um sorriso. Aos meus padrinhos pelo carinho, apoio e por tudo o que têm feito por mim ao longo da vida.

Em último mas mais importante, aos meus pais por tudo, tudo, tudo! Pelo esforço incansável que investiram na minha educação, pelas dificuldades que ultrapassamos juntos, pela preocupação e protecção, e principalmente por me fazerem sentir amada todos os dias da minha vida.

Obrigado!

ÍNDICE

I.	Introdução	12
II.	Corpo Teórico	16
1.	Qualidade de Vida	17
2.	Trabalho	21
3.	Qualidade de Vida no Trabalho	24
3.1	Evolução Histórica	24
3.1.1	A contribuição das teorias clássicas da organização do trabalho para a evolução da QVT	27
3.1.2	A contribuição das teorias da Escola das Relações Humanas para a evolução da QVT	30
3.2	Qualidade de Vida no Trabalho	35
3.3	Modelos e Indicadores de Qualidade de Vida no Trabalho	39
3.3.1	Modelo de Richard Walton	39
3.3.2	Modelo de Hackman & Oldham (1975)	41
3.3.3	Modelo de Lippitt (1978)	43
3.3.4	Modelo de William Westley (1979)	44
3.3.5	Modelo de Werther & Davis (1983)	46
3.3.6	Modelo de Belanger (1983)	48
3.3.7	Modelo de Huse & Cummings (1985)	48
3.3.8	Modelo de Siqueira & Coleta (1989)	50
3.3.9	Modelo de Fernandes (1996)	51
3.3.10	Modelo conceptual de competências para a Qualidade de Vida no Trabalho e Modelo BPSO-96	52
3.4	Qualidade de vida no trabalho - abordagem empírica	57
4.	O trabalho docente	61
4.1.	O desenvolvimento profissional dos professores	62
4.2.	A função professor	67
5.	Stresse	71
5.1	STRESSE NO TRABALHO	73
5.2	Modelos Teóricos de Stresse no Trabalho	74
5.2.1	Modelo IRS/Social Environment Model	74
5.2.2	Modelo dos Acontecimentos da Vida	75
5.2.3	Modelo dos Processos do Stresse no Trabalho	76
5.2.4	Modelo de Ajustamento Pessoa-Ambiente (Person-Environment Fit Model)	77
5.2.5	Modelo Exigências do Trabalho-Controlo (Demand-Control-Model)	77
5.2.6	Modelo Vitamina (Vitamin Model)	79

5.2.7	Modelo Desequilíbrio entre Esforço e Recompensa (Effort-Reward Imbalance - ERI)79	
5.3	Fontes, Variáveis Moderadoras, Respostas/Sintomas e Consequências do Stresse no Trabalho -----	80
6.	Stresse Docente-----	83
6.1	Modelo de stresse docente -----	84
6.2	Fontes, Variáveis Moderadoras, Respostas e Consequências do Stresse Docente	85
6.3	Stresse no Trabalho (Docência) - Abordagem Empírica-----	87
III. Corpo empirico -----		91
1.	Apresentação do estudo -----	92
1.1	Objectivos e hipóteses-----	92
1.2	Tipo de Estudo	94
1.3	Definição das Variáveis -----	94
2.	Método -----	94
2.1	Participantes	94
2.2	Material	97
2.3	Procedimentos	99
3.	Análise estatística -----	100
4.	Resultados-----	100
5.	Discussão dos resultados-----	115
6.	Conclusões -----	118
IV. Bibliografia -----		121
V. ANEXOS -----		139

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução Conceptual de Trabalho	21
Quadro 2 - Contributos de várias ciências para a evolução do conceito QVT.....	26
Quadro 3 – Evolução do conceito de Qualidade de Vida no Trabalho.....	27
Quadro 4 – Princípios da Teoria X (McGregor)	33
Quadro 5 – Principio da Teoria Y (McGregor)	33
Quadro 6 – Níveis dos vários indicadores de Qualidade de Vida no Trabalho	37
Quadro 7 – Factores que influenciam a QVT	45
Quadro 8 – Modelo de QVT, de Belanger (1983)	48
Quadro 9 – Modelo de Fernandes (1996).....	51
Quadro 10 – Variáveis Biopsicossociais Qualitativas sobre o conceito de QVT	54
Quadro 11 – Modelo de Competências para a QVT vs. Abordagem BPSO-96	55
Quadro 12 - As novas funções docentes (Patrício).....	68

Quadro 13 – As novas funções docentes (Gran, Fritzell & Löfqvist).....	68
Quadro 14 – Fontes de stresse externas/organizacionais.....	80
Quadro 15 – Caracterização da amostra.....	95
Quadro 16 – Caracterização profissional da amostra – Vínculo Laboral	96
Quadro 17 – Caracterização Profissional da amostra – Anos de serviço docente	96
Quadro 18 – Caracterização Profissional da amostra – Nível de ensino leccionado	96
Quadro 19 – Caracterização Profissional da amostra – Horário Lectivo Semanal	96
Quadro 20 – Caracterização Profissional da amostra - Cargos desempenhados na escola	97
Quadro 21 – Níveis globais de stresse docente (QSP).....	101
Quadro 22 – Percepção global de Qualidade de Vida no Trabalho.....	101
Quadro 23 – Factores potenciais de stresse	101
Quadro 24 – Classificações oito dimensões QVP-35	102
Quadro 25 – Classificações três factores QVP-35	102
Quadro 26 – “Se tivesse oportunidade de escolher voltaria a optar pelo ensino”	103
Quadro 27 – “Nível de satisfação profissional actual”	103
Quadro 28 – “Desejo de abandonar a actual escola nos próximos cinco anos”	103
Quadro 29 – “Desejo de abandonar a docência nos próximos cinco anos”	103
Quadro 30 – Coeficiente de correlação de Pearson: Hipóteses 1, 1.1 e 1.2.....	104
Quadro 31 – <i>t-Student</i> para amostras independentes: Professores sexo feminino apresentam níveis mais elevados de stresse.....	104
Quadro 32 – Valores médios Sexo*Stresse	105
Quadro 33 – ANOVA: Professores de faixas etárias mais elevadas apresentam níveis mais elevados de stresse	105
Quadro 34 – Valores médios stresse*idade.....	106
Quadro 35 – ANOVA: Professores casados apresentam menores níveis de stresse	106
Quadro 36 – Valores médios Stresse*Estado Civil.....	106
Quadro 37 – ANOVA: Professores de níveis de ensino mais elevados apresentam maiores níveis de stresse.....	106
Quadro 38 – Valores médios Stresse*Nível de ensino leccionado	107
Quadro 39 – ANOVA Hipótese: Professores pertencentes ao quadro de escola e quadro de zona pedagógica apresentam menores níveis de stresse.....	107
Quadro 40 – Valores médios Stresse*Vínculo Laboral	108
Quadro 41 – ANOVA: Professores com menor tempo de serviço docente percebem maior nível de stresse.....	108
Quadro 42 – Valores médios Stresse*Anos Serviço Docente	108
Quadro 43 – ANOVA: A percepção de stresse é maior nos professores que apresentam um desejo de abandono da docência mais elevado.....	109
Quadro 44 – Valores médios Stresse*Desejo de abandono	109

Quadro 45 – ANOVA: Professores insatisfeitos com a sua profissão apresentam maiores níveis de stresse	109
Quadro 46 – Valores médios Stresse*Nível de satisfação com a profissão	109
Quadro 47 – <i>t-student</i> para amostras independentes: Professores do sexo masculino apresentam	110
maior percepção de qualidade de vida no trabalho	110
Quadro 48 – Valores médios Sexo*QVP	110
Quadro 49 – ANOVA: Professores com mais idade apresentam menor percepção de qualidade de vida no trabalho	111
Quadro 50 – Valores médios Idade*QVP	111
Quadro 51 – ANOVA: Professores casados apresentam maior percepção de qualidade de vida profissional	111
Quadro 52 – Valores médios Estado Civil*QVP	111
Quadro 53 – ANOVA: Professores de níveis de ensino mais elevados apresentam menor percepção de qualidade de vida no trabalho	112
Quadro 54 – Valores médios Nível de ensino*QVP	112
Quadro 55 - Professores contratados têm uma menor percepção de qualidade de vida no trabalho	113
Quadro 56 – Valores médios Vínculo Laboral*QVP.....	113
Quadro 57 – ANOVA: Professores com mais tempo de serviço apresentam uma menor percepção de qualidade de vida profissional	113
Quadro 58 – Valores médios Anos serviço docente*QVP	114
Quadro 59 – ANOVA: A percepção de qualidade de vida no trabalho é menor nos professores que sentem um maior desejo de abandono	114
Quadro 60 – Valores médios Desejo abandono profissão*QVP	114
Quadro 61 – ANOVA: Professores insatisfeitos com a sua profissão têm uma menor percepção quanto à sua qualidade de vida profissional	115
Quadro 62 – Valores médios nível de satisfação*QVP.....	115

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Seis dimensões de Saúde e Qualidade de Vida.....	18
Figura 2 - Factores Determinantes da Qualidade de Vida	20
Figura 3 - Pirâmide das Necessidade Humanas (Maslow)	32
Figura 4 - Paralelismo entre os Factores de Maslow e de Herzberg.....	34
Figura 5 - Modelo de QVT, de Walton (1973).....	41
Figura 6 - Modelo de QVT, de Hackman & Oldham (1975)	43
Figura 7 - Modelo de QVT, de Lippitt (1978)	44
Figura 8 - Indicadores de QVT - Westley (1979)	45
Figura 9 - Modelo de Werther & Davis (1983).....	47
Figura 10 - Modelo de QVT, de Huse & Cummings (1985).....	49

Figura 11 - QVT e Produtividade, Huse & Cummings (1985)-----	49
Figura 12 - Modelo de Siqueira & Coleta (1989)-----	50
Figura 14 - Percurso do ciclo de vida profissional do professor do ensino secundário - Hubberman-----	64
Figura 15: Percurso do ciclo de vida profissional dos professores do ensino primário - Gonçalves-----	66
Figura 16 - Modelo dos Processos do Stresse no Trabalho, de Mcgrath (1976)-----	76
Figura 17 - Modelo Exigências do Trabalho-Controlo-----	78
Figura 18 - Modelo de stresse docente -----	84

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Definições de Qualidade de Vida no Trabalho	140
Anexo 2: Eventos da vida com potencial stressante	142
Anexo 3: Questionário das Características Pessoais e Profissionais	143
Anexo 4: Questionário de Qualidade de Vida Profissional (QVP-35).....	146
Anexo 5: Pedido de Autorização Estabelecimentos de ensino	147

I. INTRODUÇÃO

Iniciamos a presente dissertação com uma citação deveras importante e esclarecedora acerca da temática que iremos tratar. *“Eles (...) os professores (...) devem ensinar, devem educar, devem acolher a diversidade pessoal dos alunos e atender a multiplicidade de situações e universos familiares; eles devem exercer a autoridade e formar os cidadãos segundo os valores mais caros à nossa cultura; eles devem promover uma formação cívica, uma cultura ecológica, uma capacidade de participação social, uma consciência crítica e criativa; eles devem dar especial apoio aos alunos com mais dificuldades de progressão; eles devem cuidar de uma ocupação diária na escola suficientemente longa para evitar que as crianças e os jovens fiquem na rua ou sozinhos em casa; eles devem cuidar da formação integral dos cidadãos e promover a sua realização humana global, sustentada no pleno desenvolvimento da personalidade; eles devem promover o desabrochar estético e físico de cada um dos seus educandos, devem educar para o trabalho e para o exercício profissional qualificado, devem estabelecer pontes permanentes com os pais e com as instituições do meio envolvente; eles devem...”* (Azevedo, 1994, p. 220, cf. Vieira & Relvas, 2003, p. 32).

A profissão docente foi o grupo profissional escolhido para tratar as questões do stresse e da qualidade de vida no trabalho. Tal escolha deveu-se em grande parte a motivações pessoais e à acelerada desmoralização deste grupo profissional. Já os constructos escolhidos têm a sua origem na relevância que desempenham actualmente na nossa sociedade e no contexto laboral. Como iremos compreender estar perante fontes de stresse nem sempre é prejudicial, depende da perspectiva e das estratégias de cada sujeito. A qualidade de vida no trabalho, por sua vez, compreende uma imensidão de dimensões, enquadrando-se nos vários contextos que nos rodeiam, social, familiar, laboral, entre outros, pois ao falar em qualidade de vida no trabalho falamos também em qualidade de vida no seu sentido mais lato. Daí que, no nosso entender, faria todo o sentido o estudo destas variáveis num contexto repleto de ideais que no fundo se tornam meros choques com a realidade actual.

A dissertação a que agora damos início é constituída por cinco secções, divididas por capítulos. A primeira secção diz respeito à introdução, onde se realiza a apresentação da temática em estudo bem como dos constructos que a compõem.

A segunda secção entende o corpo teórico da presente dissertação, encontrando-se dividida em seis capítulos. Assim, a nossa primeira abordagem à temática alvo de análise irá centrar-se na explanação do conceito de qualidade de vida, sendo este o primeiro capítulo. Quanto ao segundo capítulo, cingimo-nos à explicitação do constructo trabalho.

Depois de definidas as duas partes constituintes do seu nome, concentramo-nos, no terceiro capítulo, no conceito multidimensional de qualidade de vida no trabalho, iniciando com um sub-capítulo respeitante à sua evolução histórica, sendo depois enfatizadas a contribuição das teorias clássicas da organização do trabalho e da Escola das Relações Humanas. No próximo sub-capítulo abordamos as várias definições de qualidade de vida no trabalho presentes na literatura, seguindo depois para a identificação e caracterização dos vários modelos e indicadores de qualidade de vida no trabalho, de acordo com vários autores

e perspectivas. Finalizamos este terceiro capítulo com a referência à abordagem empírica, ou seja, são feitas referências aos vários estudos e investigações que tinham como principal objecto de estudo o conceito em análise.

O trabalho docente será alvo de atenção no quarto capítulo, por meio de uma breve retrospectiva do que foi a profissão docente em comparação à sua situação actual. Ainda no contexto da profissão docente, abordamos num primeiro subcapítulo, o tema do desenvolvimento profissional dos professores e posteriormente, num segundo subcapítulo dedicamo-nos à caracterização da função professor.

No quinto capítulo do corpo teórico será enfatizado o constructo de stresse na sua generalidade. Este capítulo subdivide-se em três subcapítulos, sendo que no primeiro deles será abordado o conceito de stresse no trabalho. O segundo subcapítulo remete-nos para os modelos teóricos de stresse no trabalho, enquanto o terceiro faz referência às fontes, variáveis moderadoras, respostas/sintomas e consequências.

O stresse docente tem lugar no sexto capítulo encontrando-se este subdividido em três subcapítulos, o primeiro deles refere-se ao modelo de stresse docente, o segundo às fontes, variáveis moderadoras, respostas e consequências do stresse docente. Por fim, temos o terceiro subcapítulo, onde fazemos referência à abordagem empírica do stresse no trabalho docente.

O corpo empírico dá início à segunda secção da nossa dissertação, também composta por seis capítulos. No primeiro deles, que por sua vez se subdivide em três subcapítulos, temos em consideração a apresentação do estudo, definindo-se em seguida quais os objectivos, gerais e específicos, assim como a formulação das hipóteses de investigação. Segue-se depois a explicitação do tipo de estudo, e no terceiro subcapítulo a definição das variáveis de investigação.

O segundo capítulo do corpo empírico subdivide-se em três: o primeiro, remete-nos para a apresentação e caracterização dos participantes, enquanto que o segundo se desenvolve com a identificação e explicação de cada um dos instrumentos de mensuração utilizados na nossa investigação. O último subcapítulo diz respeito aos procedimentos que foram tidos em consideração na realização de toda a investigação.

A alusão à análise estatística dos dados é efectuada no terceiro capítulo, mencionando quais as estatísticas utilizadas no tratamento dos dados e referindo as condições a que temos de obedecer quanto à utilização de alguns testes estatísticos.

No quarto capítulo decorre a análise e apresentação dos resultados.

A discussão dos resultados verifica-se no capítulo cinco, onde para além de uma explicitação dos nossos resultados conjugamos os mesmos com resultados de outros estudos presentes na literatura acerca das temáticas em análise.

Terminamos o corpo empírico da presente dissertação com o capítulo seis, onde são identificadas as conclusões obtidas, as limitações verificando-se também a possibilidade de previsão de novos estudos no âmbito da nossa investigação.

A penúltima secção da dissertação consiste na bibliografia, onde efectuamos a listagem de todas as referências bibliográficas citadas no corpo do texto.

Terminamos com os anexos que contêm os questionários utilizados na mensuração das nossas variáveis, bem como o pedido de autorização dirigido aos estabelecimentos de ensino onde foram recolhidos os dados.

II. CORPO TEÓRICO

1. QUALIDADE DE VIDA

O conceito alvo de análise é, desde há muito tempo, uma das temáticas mais estudadas, tendo sido referenciada *“pela primeira vez pelo presidente dos Estados Unidos, Lyndon Johnson, em 1964, ao declarar que os objectivos não podem ser medidos através do balanço dos bancos. Eles só podem ser medidos através da qualidade de vida que proporcionam às pessoas”* (Fleck et al. 1999, cf. Salles & Federighi, 2006, p. 269; Magri & Kluthcovski, 2007, p. 88). Por sua vez, Ferraz (1998) afirma que *“o termo e o conceito de Qualidade de Vida começaram a ser utilizados nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial, com o intuito de descrever o efeito gerado pela aquisição de bens materiais (tecnologia) na vida das pessoas”* (cf. Arellano, 2008, p. 5).

Deste modo, encontram-se inúmeras definições verificando-se mesmo *“muitas controvérsias sobre o conceito e sobre o termo “qualidade de vida”, desde sinónimos como “condições de saúde” e “funcionamento social”, até sobre a sua própria definição”* (Gill & Feinstein, 1994, cf. Provazi, 2007, p. 54), o que lhe confere uma carácter deveras abrangente e subjectivo, levando à ausência de uma definição consensual. Pode afirmar-se que este constructo é uma espécie de um *“guarda-chuva de conceitos que contém estados de saúde, assim como a satisfação com uma série de domínios como meio-ambiente, recursos económicos, relacionamentos, trabalho e tempo de lazer”* (Carr et al., 1996, cf. Arellano, 2008, p. 5).

Neste sentido, a Organização Mundial de Saúde decidiu criar o Grupo de Qualidade de Vida (*WHOQOL Group*), entendendo esta como *“a percepção que o indivíduo tem sobre a sua posição na vida, no contexto da cultura e dos sistemas de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objectivos, expectativas, padrões e preocupações”* (*WHOQOL Group*, 1995, cf. Renata & Rego, 2007, p. 202; Provazi, 2007, p. 55; Salles & Federighi, 2006, p. 264; Díaz, Antunes, Couto & Rojas, 2010, p. 52; Magri & Kluthcovsky, 2007, p. 88). A partir desta definição torna-se possível perceber este constructo de forma integradora, interdisciplinar, multidimensional e composta por elementos positivos e negativos.

Assim, a qualidade de vida pode ser abordada de acordo com várias perspectivas, sendo a mais referenciada a perspectiva biomédica (Hubert, 1997, cf. Provazi, 2007, p. 54), pelo que, *“ (...) está relacionada com várias dimensões da saúde, sendo que para se obter uma boa qualidade de vida deve haver um equilíbrio dessas dimensões”* (Barros, 2007, p. 21), denominadas como dimensões de saúde e qualidade de vida (cf. Figura 1).

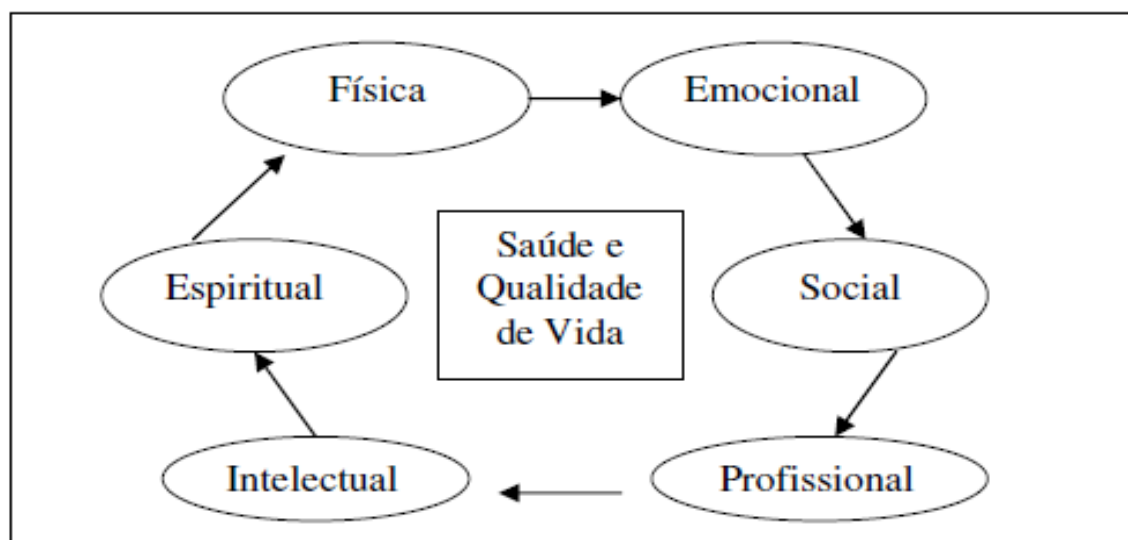


Figura 1 - Seis dimensões de Saúde e Qualidade de Vida (Fonte: Adaptado de Ghorayeb; Neto, 2004, p. 262, cf. Barros, 2007)

Então, este constructo pode também ser percebido como “bem-estar, no domínio social, saúde, no domínio da medicina, e nível de satisfação, no domínio psicológico” (Arellano, 2008, p. 6). Alguns autores defendem que existe um “universal cultural” de qualidade de vida, isto é, algo que, independente de nação, cultura ou época, é importante para que as pessoas se sintam bem psicologicamente, possuam boas condições físicas e sintam-se socialmente integradas e funcionalmente competentes (Bullinger et al., 1993, cf. Provazi, 2007, p. 54). Outros há, que defendem que o conceito “qualidade de vida possa não estar intimamente ligado à cultura e, portanto, ser algo relativo e culturalmente circunscrito” (Fox-Rushby & Parker, 1995, cf. Provazi, 2007, p. 54), sendo influenciada “pela saúde física, pelo estado psicológico, pelas relações sociais, por características do ambiente e por crenças e valores individuais” (Lino, 2004, cf. Renata & Rego, 2007, p. 202), ao mesmo tempo “que a cultura, juntamente à história pessoal, à situação social e à idade, interferem na percepção do significado da qualidade de vida” (Renata & Rego, 2007, p. 202) de cada um. No entender de Minayo et al. (2000, p. 8), qualidade de vida é “uma noção eminentemente humana que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial. Pressupõe a capacidade de efectuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar. O termo abrange muitos significados, que reflectem conhecimentos, experiências e valores de indivíduos e colectividades que a ele se reportam em variadas épocas, espaços e histórias diferentes sendo, portanto, uma construção social com a marca da relatividade cultural.” Neste sentido, Souza (2001) defende que a qualidade de vida “é um conceito subjectivo, baseado na perspectiva do sujeito. O indivíduo é a pessoa que melhor pode definir a sua própria QV e relatar sobre suas expectativas, satisfação e bem-estar” (cf. Arellano, 2008, p. 6). Pode ainda ser considerada como “el conjunto de condiciones que contribuyen a hacer agradable y valiosa la vida” (Diccionario de la Lengua Española, 2001, p. 401, cf. Díaz, Antúnez, Couto & Rojas, 2010, p. 52). Uma outra tentativa

de definição pertence à Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Trabalho (2003), afirmando que *“a qualidade de vida numa sociedade pode ser definida como o bem-estar geral dos que nela vivem. O bem-estar reflecte não somente as condições de vida e o controlo sobre os recursos ao longo do espectro completo dos domínios de vida, mas também as formas como as pessoas respondem e sentem acerca das suas vidas nesses domínios”* (cf. Rodrigues, 2005, p. 13). Pode concluir-se que qualidade de vida tem vindo a ser definida como a qualidade das condições de vida de uma pessoa; a satisfação sentida pela pessoa com essas condições de vida; a combinação de componentes objectivos e subjectivos, ou seja, as condições de vida e a satisfação com elas; a combinação das condições de vida e a satisfação pessoal ponderadas pela escala de valores, expectativas e aspirações pessoais, pelo que, não existe um critério de medição único, pois o que para uns poderá ser uma vida com qualidade, para outros não o é. De forma mais abrangente a qualidade de vida poderá ser a qualidade das experiências de vida que as pessoas apresentam (Pupo, Andalia, Rodriguez *et al.*, 2006).

Após esta panóplia de afirmações que visam encontrar uma definição global e consensual de qualidade de vida, torna-se agora relevante abordar as várias e diferenciadas dimensões presentes no constructo em análise. Enquanto alguns autores percebem dimensões de qualidade de vida ao nível da *“capacidade emocional, capacidade social, lazer e recreação”* (McSweeney *et al.*, 1982), outros preferem domínios como *“satisfação pessoal, auto-estima, saúde geral e estatuto socioeconómico”* (George & Bearon, 1980). Flanagan (1978), por sua vez, incide no *“bem-estar físico e material, relacionamento social, actividades sociais, cívicas e comunitárias, desenvolvimento pessoal e recreação”* (cf. Arellano, 2008, p. 8). Desta forma, torna-se perceptível que existe *“um ponto comum às várias interpretações do conceito de qualidade de vida”* (...) *“a vivência humana e as características dos espaços em que esta se desenvolve”* (Rodrigues, 2005, p. 14).

É agora pertinente efectuar uma breve explicitação dos dois modelos teóricos referentes a este constructo, o Modelo da Satisfação e o Modelo Funcionalista, propostos por Fleck (cf. Arellano, 2008, p. 7). O primeiro, defende que a qualidade de vida apresenta uma relação directa *“com a satisfação dos vários domínios da vida definidos como importantes para o próprio sujeito”*. Para o segundo modelo, a qualidade de vida encontra-se relacionada não com a satisfação mas com o funcionamento óptimo do desempenho dos vários papéis e funções que os sujeitos representam e valorizam.

Concluindo, o constructo de qualidade de vida encontra-se fundamentado através de dois atributos essenciais, concentrando-se primeiramente na perspectiva individual, numa perspectiva micro, e conjugada com a informação proveniente do meio social, desta feita a um nível mais macro. Como referido acima, é um constructo multidimensional, que abrange e relaciona vários domínios da vida, como a situação económica, emprego, saúde, família, educação e formação, participação social, entre outros. O terceiro elemento ou atributo da qualidade de vida faz referência aos indicadores de medida deste constructo, quer objectivos (avaliação das condições de vida, por exemplo) quer subjectivos (noção de bem-estar subjectivo) (Arellano, 2008). Como forma de resumo, na Figura 2 encontram-se representados

os factores determinantes da qualidade de vida, sendo que, o factor trabalho, na óptica de Killimnik & Moraes (2000) “requer um maior destaque pelo seu grande potencial de determinação da qualidade de vida global. Uma parte significativa da vida humana é passada dentro das organizações e cerca de 70% do seu tempo está relacionado directa ou



indirectamente com o trabalho” (cf. Serra, 2006, p. 31).

Figura 2 - Factores Determinantes da Qualidade de Vida (Fonte: Adaptado de Killimnik & Moraes, 2000, cf. Serra, 2006)

Assim, a presença da análise deste conceito no presente trabalho torna-se preponderante, uma vez que, este se encontra em contínua interligação com o conceito essencial de Qualidade de Vida no Trabalho, uma vez que, “a qualidade de vida” (...) tem “influência nas acções profissionais pelo facto de que o trabalhador não consegue desvincular-se dos seus problemas pessoais e, por conseguinte, não consegue alcançar qualidade nas suas acções” (cf. Detoni, 2001, p. 40).

2. TRABALHO

O trabalho é um factor preponderante na nossa vida, no nosso quotidiano, já que passamos cerca de um terço desta a trabalhar.

Quanto à sua origem etimológica o conceito em análise provém do termo latino *tripalium*, que consistia num instrumento de trabalho utilizado pelos agricultores no cultivo dos cereais, mas também como instrumento de tortura aos escravos. Por sua vez, o verbo trabalhar provém também da língua latina, do verbo *tripaliare* que tinha como significado torturar, pelo que, Santos & Fialho (1995) defendem que este termo tem tendência a apresentar “*uma conotação de sofrimento e constrangimento*” (cf. Detoni, 2001, p. 22). Mas este conceito apresenta ainda várias significações, de acordo com determinadas épocas históricas e autores, sofrendo então uma grande evolução conceptual, como é possível visualizar no quadro abaixo (Quadro 1).

Quadro 1 - Evolução Conceptual de Trabalho (Fonte: Adaptado de Detoni, 2001, p. 24; Soares, 2008)

Período Histórico	Concepção
Pré-História	Visto como subsistência
Etimologia (origem latina)	<i>Tripallium</i> (trabalho) e <i>Tripalliare</i> (trabalhar)
Bíblia	“ <i>Maldita é a terra por causa de ti: com dor comerás dela todos os dias da tua vida, do suor do teu rosto comerás o teu pão, até que te tornes à terra</i> ” (Gênesis, 3: 17/19).
Grécia Antiga	Trabalho com significado de penoso - <i>Ponos</i> Trabalho com significado de criação - <i>Ergo</i> “Era valorizada a Filosofia - o homem deveria observar o belo e exercer a política.”
Império Romano	Visão negativa e cristã
Idade Média	Assume maior importância mas ainda apresenta um sentido de humilhação
Adam Smith (1776)	Teorias sobre a divisão técnica do trabalho e o aparecimento da sociedade capitalista;
Taylor (século XVIII)	Administração científica; divisão do trabalho e especialização do operário; análise do trabalho e estudo dos tempos e movimentos; homem económico; padronização.
Ombredane & Favergue (1955)	Percebido como comportamento e constrangimento (porque é adquirido por aprendizagem e adapta-se às exigências das tarefas que o compõem)
J. Leplat (1974)	“o trabalho situa-se no nível da interacção entre o homem e os objectos de sua actividade ele constitui o aspecto dinâmico do sistema homem-máquina.”

Leontiev (1976)	“o trabalho humano (...) é uma actividade originalmente social, fundada sobre a cooperação de indivíduos, a qual supõe uma divisão técnica (...) das funções de trabalho.”
Actualmente	Considerado como toda e qualquer actividade realizada pelas pessoas, sejam assalariadas ou não. Existe um consenso a respeito do maior património de uma organização, o capital humano.

Deste modo, entende-se por trabalho “a acção ou o resultado de determinado esforço, realizado pelo homem” (cf. Detoni, 2001, p. 19). É também concebido como um meio através do qual se geram os bens e serviços necessários, quer a nível individual, quer a nível colectivo. É uma actividade, um exercício de criação, auto-criação, de produção material e intelectual (Díaz, Antunes, Couto & Rojas, 2010). É através do trabalho que cada um de nós constrói e configura a sua própria identidade e personalidade, se expõe profissional e socialmente, pelo que, “o trabalho é uma acção humanizada exercida num contexto social, que sofre influências oriundas de distintas fontes, o que resulta numa acção recíproca entre o trabalhador e os meios de produção (...) é uma fonte de prazer e satisfação e está relacionado com as expectativas de progresso e desenvolvimento pessoal (...) visto como um desafio, é uma forma de auto-realização e uma fonte de sobrevivência” (Kanaane, 1995, cf. Detoni, 2001, p. 21). Por intermédio do trabalho, a pessoa adquire hábitos de vida, aprende a cumprir horários, apreende o *modus operandi* do exercício de uma função/tarefa. Assim, o trabalho assume-se como “uma acção própria do ser humano, através da qual provoca transformações no estado natural das coisas, adaptando-as às necessidades humanas; altera o próprio homem, desenvolvendo as suas faculdades. O trabalho está em função do homem, e não o homem em função do trabalho” (Detoni, 2001, p.22). Na mesma ordem de ideias, “o trabalho é um acto interactivo entre o homem e a natureza. O homem desenvolve em relação à natureza (por um acto continuado) o papel de uma potência natural. Com suas forças (físicas e intelectuais), apropria-se das matérias e transforma-as, dando-lhes forma útil para a sua vida” (Marx, 1993, cf. Detoni, 2001, p. 20).

Na sua análise ao conceito de trabalho, Friedman (1983) defende que este poderá ser entendido por meio de cinco aspectos: técnico, fisiológico, moral, social e económico. O primeiro destes aspectos encontra-se directamente relacionado com o local de trabalho e com a adaptação que cada um de nós faz, a nível fisiológico, a adaptação ao local físico, e a nível sociológico, por sua vez, a adaptação ao contexto social do local de trabalho. Neste sentido, o aspecto fisiológico do trabalho dirá respeito à adaptação física ao local de trabalho e também a questões de saúde, como fadiga e cansaço. A nível moral, e considerando o trabalho como uma actividade essencialmente humana este irá interferir com a motivação, satisfação e personalidade de cada sujeito. No que diz respeito ao aspecto social, são tidos em consideração os factores externos ao local de trabalho, como a família, organizações sindicais, classe social e política, por exemplo, relevando a importância da interdependência entre o papel de trabalhador e o papel social. Esta característica refere-se ainda ao ambiente

de trabalho, que de acordo com Santos, Correia & Castro, 1999, cf. Albuquerque, 2003, p. 8) é o “ (...) o conjunto de condições físicas e químicas, que estão presentes nos locais e postos de trabalho, incluindo as resultantes do material e equipamentos necessários à execução de tarefas. (...) O ambiente de trabalho é condicionante da qualidade de vida no trabalho assim como a própria qualidade do trabalho” (cf. Silva, 2008, p. 29). Por fim, o aspecto económico numa perspectiva de produção de riqueza, relegando de certa forma, o conceito de capital humano (Detoni, 2001; Soares, 2008). A estes aspectos pode juntar-se um outro, o aspecto psicológico, uma vez que, “o trabalho é de suma importância no âmbito individual, inclusive como factor de equilíbrio psicológico (...) provoca diferentes graus de motivação e satisfação no trabalhador, dependendo da forma e do ambiente no qual é desempenhado” (...) sendo “necessário levar em consideração como o trabalhador percebe as condições existentes no ambiente organizacional, se facilitadoras ou não dos seus objectivos e necessidades” (Kanaane, 1999, cf. Soares, 2008, p.24).

Em jeito de conclusão, deve ser feita referência ao modo como o trabalho é valorizado na nossa sociedade e mais especificamente, pelas partes que directamente se encontram relacionadas a ele, o trabalhador/colaborador e o empregador. Este último encontra-se mais direccionado para os factores económicos e produtivos, enquanto que os colaboradores assumem uma posição em que “o valor do trabalho não se caracteriza exclusivamente pelas retribuições extrínsecas, tais como remuneração, benefícios e estatuto, mas, muitas vezes, e o que é ainda mais importante, pelas retribuições intrínsecas, tais como a satisfação pessoal, realização, brio, prazer, enriquecimento pessoal, autonomia e mais auto-estima. O interesse crescente em variáveis intrínsecas acentua a importância de uma relação de confiança e apoio entre as chefias e os trabalhadores, tendo como consequência o aumento de produtividade que, muitas vezes, é considerado como um indicador de qualidade por parte do empregador” (Bezold et al. (1986); Albuquerque, 2003, cf. Silva, 2008, p. 28). Actualmente, verifica-se por parte de algumas entidades empregadoras a preocupação com o bem-estar e a qualidade de vida dos seus colaboradores, mas não ainda em número suficiente. No entanto, o conceito e o valor de trabalho encontram-se em permanente evolução, sendo entendido agora como “algo que dá sentido à vida, eleva o status, define a identidade do ser humano e o faz crescer” (...) dando origem à noção de “(...) capital humano. Por consequência, a relação ser humano-trabalho é de fundamental importância para uma melhor qualidade de vida” (Detoni, 2001, p. 24).

3. QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

3.1 Evolução Histórica

Vimos atrás que a qualidade de vida é um constructo globalizante e multidimensional e, por sua vez, o trabalho faz parte integrante da vida humana, o que nos leva a comentar que os conceitos de qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho se encontram em contínua interacção, na medida em que, *“uma pessoa que não realiza um trabalho satisfatório, dificilmente terá uma vida aceitável. No entanto, para que o trabalhador tenha um equilíbrio biopsicosocial, é importante entendê-lo como um ser de necessidades múltiplas, no trabalho, mas também fora dele”* (Magri & Kluthcovsky, 2007, p. 93).

A qualidade de vida conjugada com o trabalho é desde há muito tempo uma preocupação para o homem. Arquimedes, por exemplo, com a sua “Lei das Alavancas” ajudou a diminuir o esforço físico de muitos trabalhadores, ainda no ano 287 a. C. Também Euclides de Alexandria contribuiu para a melhoria do trabalho, através dos seus conhecimentos acerca dos princípios de Geometria, que permitiram melhorar o método de trabalho dos agricultores na margem do rio Nilo, cerca de 300 a. C. (Rodrigues, 1999, p. 76, cf. Detoni, 2001, p. 46; Soares, 2008, p. 92; Guimarães, 2004). É então possível verificar que a preocupação com a satisfação e o bem-estar dos trabalhadores não são apenas temas e problemas da actualidade.

A preocupação com os Direitos dos Trabalhadores, a Protecção das Mulheres e Jovens consiste também numa forma de preocupação com a qualidade de vida no trabalho, numa perspectiva sociopsicológica. Nos anos cinquenta, por meio das investigações de Eric Trist, no Instituto Tavistok de Londres, dá-se uma evolução desde o nível sociopsicológico para um nível sociotécnico. Trist analisava e estudava o processo de reestruturação da tarefa e pretendia, através desta análise, construir um modelo global para as três dimensões essenciais da vida profissional, ou seja, sujeito, trabalho e organização, dando origem ao conceito de qualidade de vida no trabalho (Fernandes, 1996, cf. Detoni, 2001, p. 47).

Passando para a década de sessenta, surgem no meio industrial e empresarial as noções de Gestão Participativa e Enriquecimento do Posto de Trabalho, associadas às perspectivas da Democracia Industrial, nos países Escandinavos, e ao Desenvolvimento Organizacional, nos Estados Unidos. A primeira destas teorias visava potenciar o nível de flexibilidade e de participação dos trabalhadores nos assuntos respeitantes ao seu posto de trabalho. Por outro lado, a perspectiva focada no Desenvolvimento Organizacional pretendia potenciar a eficiência e eficácia organizacionais. Percepciona-se então, que estas duas perspectivas apresentam um único aspecto em comum, a tentativa de melhorar a qualidade de vida no trabalho (Silva, 2006). Devido às preocupações com os baixos níveis de produtividade industriais que se faziam sentir nesta época do século anterior, nos Estados Unidos, formam-se a Comissão Nacional para a Produtividade (*“National Commission on Productivity”*) e o Centro Nacional para a Produtividade e Qualidade de Vida no Trabalho

(“*National Center for Productivity and Quality of Working Life*”), que tinham como intuito estudar os assuntos relacionados com o trabalho que permitissem melhorar quer a produtividade quer a qualidade de vida dos trabalhadores (Detoni, 2001; Nunes, 2008).

Para alguns autores, a década de setenta consistiu na primeira grande fase da qualidade de vida no trabalho, valorizando-se o indivíduo em relação ao seu meio de trabalho, surgindo termos como satisfação e motivação laboral, necessidades pessoais e humanização dos e nos processos de trabalho (Torres & Tomás, 2002). Era ainda entendida como variável, pois os estudos acerca deste constructo pretendiam verificar quais as consequências das experiências laborais na satisfação laboral e na saúde mental dos colaboradores. “*Nadler & Lawler (1984), afirmam que o marco referencial de desenvolvimento e relevância do termo Qualidade de Vida no Trabalho teve início a partir de 1970*” (cf. Soares, 2008, p. 93), pelo que, no ano de 1972, realiza-se, na Universidade de Columbia, a Conferência Internacional do Movimento de Qualidade de Vida no Trabalho, com o intuito de solucionar os problemas laborais e potenciar o desenvolvimento humano nas organizações laborais. Os resultados desta Conferência foram posteriormente compilados na obra de Davis & Cherns (1975), “*The Quality of Working Life*” (Silva, 2006). Por volta de 1974, verifica-se uma paragem nos avanços e estudos da QVT, devido à crise energética mundial e à inflação (Detoni, 2001; Nunes, 2008). Tal paragem viu o seu término nos inícios da década de oitenta, devido à crescente competição no mercado internacional, essencialmente entre os Estados Unidos e o Japão, ao aparecimento das teorias da administração e organização científica do trabalho e o rápido desenvolvimento dos Ciclos de Controlo de Qualidade. Estes factores fizeram com que a qualidade de vida no trabalho se tornasse fulcral na procura da melhoria das condições e ambiente de trabalho, adquirindo um estatuto global, “*na busca de respostas às questões ligadas à produtividade e à qualidade total*” (Soares, 2008, p. 93). De referir ainda que no período de pausa referido acima, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), decidiu lançar o Programa Internacional para a Melhoria das Condições e dos Ambientes do Trabalho (PIACT), o que vem corroborar o papel assumido pela qualidade de vida no trabalho após este período de crise. Este programa pretendia “*articular duas tendências: uma dirigida ao melhoramento da qualidade geral de vida como uma aspiração básica para a humanidade (...) a outra, concernente a uma maior participação dos trabalhadores nas decisões que directamente dizem respeito à sua vida profissional*” (Mendes, 1988, cf. Lacaz, 2000, p. 152).

Ainda na década de oitenta, as investigações nesta área abordam preferencialmente, o ponto de vista da organização, fazendo alusão a um conjunto de processos e mudanças na dinâmica organizacional que possam afectar o trabalhador, surgindo novos conceitos no âmbito laboral, como resolução de problemas, bem-estar do trabalhador, tomada de decisão e níveis de produtividade, por exemplo.

Na década de noventa e até ao momento actual, verifica-se a difusão de conhecimentos acerca da Qualidade de Vida no Trabalho, essencialmente para países europeus, como França, Alemanha, Itália, Holanda, Suécia, Noruega e Dinamarca (Silva,

2008). Por outro lado, a qualidade de vida no trabalho identifica-se agora com a satisfação ou insatisfação que o trabalho proporciona, centra-se no indivíduo, adquirindo assim uma perspectiva de cariz subjectivo. No entanto, aborda também as novas formas de organização e gestão dos recursos humanos, dando mais relevo ao modo como as organizações gerem os seus recursos, assumindo então um cariz objectivo (Torres & Tomás, 2002). Consagrou-se “*como a defesa da capacitação das equipas de trabalho e (...) surgiu igualmente sob a designação de gestão participativa, delegação de poder, implicação total*” (Boudrias, Savoie & Morin, 2003; Lussier, 2002; Leede, Loise & Verkverk, 2002, cf. Neves & Ramalho, 2005, p. 174). Finalmente, “*na década de 90 o termo qualidade de vida invadiu todos os espaços, passou a integrar o discurso académico, a literatura relativa ao comportamento nas organizações, os programas de qualidade total, as conversas informais e os media em geral*” (Bom Sucesso, 1998, p. 29, cf. Detoni, 2001, p. 47; Nunes, 2008, p. 39), o que “*evidencia a difusão actual do tema, com o objectivo de atender as necessidades psicossociais dos trabalhadores, de forma a elevar os seus níveis de satisfação no trabalho*” (Detoni, 2001, p. 47).

Numa tentativa de conceptualizar a qualidade de vida no trabalho Limongi-França (2003, cf. Schirmeister, 2006, p. 16) enquadra este conceito em três escolas, a escola Socioeconómica, a escola Organizacional e a escola da Condição Humana. A primeira enfatiza a responsabilidade com a saúde pública, preconiza a cidadania, igualdade, projectos sociais e desenvolvimento sustentável, tendo como principal autor Anthony Giddens (1998). No segundo quadro de conceptualização, a escola Organizacional, temos como principal foco o local de trabalho, incluindo aqui as teorias da administração clássica, das relações humanas e dos modelos e teorias mais actuais acerca do conceito de qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho. Estas teorias e modelos serão alvo de análise no capítulo seguinte da presente dissertação. Por fim, a escola da Condição Humana no Trabalho assume a perspectiva biopsicossocial e holística do homem, numa visão total do ser humano e não como simples mão-de-obra.

Como conclusão são apresentados dois quadros (Quadro 2 e 3), de modo a sistematizar toda esta evolução do constructo em análise, permitindo verificar que “*o interesse de empresários e gestores na QVT tem mais de meio século*” (Macedo, 2004; May, 1999, cf. Ferreira, Alves & Tostes, 2009, p. 319). O primeiro quadro faz referência ao contributo de várias ciências para a evolução deste constructo, enquanto que o segundo, demonstra a sua evolução ao longo dos tempos.

Quadro 2 - Contributos de várias ciências para a evolução do conceito QVT (Fonte: Adaptado de França (1997;2003), cf. Serra, 2006)

Ciência	Contribuição no estudo da QVT
Saúde	Nesta área, a ciência tem procurado preservar a integridade física, mental e social do ser humano e não apenas actuar sobre o controle de doenças, gerando avanços biomédicos e mais expectativa de vida.

Ecologia	Vê o Homem como parte integrante e responsável pela preservação do sistema dos seres vivos e dos insumos da natureza.
Psicologia	Juntamente com a Filosofia, demonstra a influência das atitudes internas e perspectivas de vida de cada indivíduo no seu trabalho e a importância do significado intrínseco das necessidades individuais para o seu envolvimento no trabalho.
Sociologia	Resgata a dimensão simbólica do que é compartilhado e construído socialmente, demonstrando as suas implicações nos diversos contextos culturais e antropológicos da organização.
Economia	Enfatiza a consciência de que os bens são finitos e que a distribuição dos bens, recursos e serviços deve envolver, de forma equilibrada, a responsabilidade e os direitos da sociedade.
Administração	Procura aumentar a capacidade de mobilizar recursos para atingir resultados, num ambiente cada vez mais complexo, mutável e competitivo.
Engenharia	Elabora formas de produção voltadas para a flexibilização da manufactura, armazenamento de materiais, uso de tecnologia, organização do trabalho e controle de processos.

Quadro 3 - Evolução do conceito de Qualidade de Vida no Trabalho (Fonte: Nadler & Lawler, cf. Detoni, 2001, p. 48)

1 - QVT como uma variável (1959-1972)	Reacção do indivíduo ao trabalho. Investigava-se como melhorar a qualidade de vida no trabalho para o indivíduo.
2 - QVT como uma abordagem (1969-1974)	O foco era o indivíduo antes do resultado organizacional; ao mesmo tempo, pretendia-se trazer melhorias tanto ao empregado como à direcção.
3 - QVT como um método (1972-1975)	Conjunto de abordagens, métodos ou técnicas para a melhoria do ambiente de trabalho e torná-lo mais produtivo e satisfatório.
4 - QVT como um movimento (1975-1980)	Gestão Participativa e Democracia Organizacional como ideais do movimento de QVT.
5 - QVT como tudo (1979-1982)	Luta contra a competição estrangeira, baixa produtividade e outros problemas organizacionais.
6 - QVT como nada (futuro)	No futuro, poderá não passar de um “modismo” passageiro.

3.1.1 A CONTRIBUIÇÃO DAS TEORIAS CLÁSSICAS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PARA A EVOLUÇÃO DA QVT

Consideramos não poder falar em qualidade de vida no trabalho sem ter em atenção as teorias que contribuíram para os avanços no seu estudo. Na era da modernização industrial

com o aparecimento das máquinas, dá-se origem à denominada cadeia de montagem, que traz vantagens e desvantagens. Se por um lado, os trabalhadores vêem o seu esforço diminuir, por outro, acabam por perder a sua capacidade de saber-fazer e de autonomia. Neste contexto de mudança, surgem as teorias clássicas das organizações (Camara, Guerra & Rodrigues, 2007).

Frederick Taylor foi o pioneiro no estudo da organização científica do trabalho, que segundo ele, apresentava cinco princípios fundamentais, caracterizados essencialmente por cinco palavras-chave - planificação/concepção, metodologia, especialização, formação e supervisão. Assim, *“toda a responsabilidade pela organização do trabalho deve ser transferida do trabalhador para o gestor; devem ser usados métodos científicos para determinar a forma mais eficiente de realização do trabalho; devem ser seleccionados os melhores trabalhadores para as características do posto; os trabalhadores devem receber treino para poderem fazer o seu trabalho de forma eficiente; o desempenho dos trabalhadores deve ser monitorizado, de modo a garantir que são seguidos os procedimentos correctos e alcançados os resultados previstos”* (Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2005, p. 22). Procurava-se, com *“esta racionalização da organização do trabalho “uma melhor forma” (the one best way) de gerir internamente a organização”* (Camara, Guerra & Rodrigues, 2007, p. 82). O trabalho era então analisado cientificamente, pois *“procurava-se fazer da gestão uma “verdadeira” ciência adoptando um método e um rigor capazes de ombrear com os das outras ciências”* (Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2005, p. 22).

Existem muitas críticas a esta teoria, na medida em que, os trabalhadores não têm autonomia, são meros executores do trabalho que lhe indicam, cumprem ordens e não tem o poder de decisão, sendo constantemente supervisionados. Há actualmente muitas empresas que utilizam métodos tayloristas, não dando a oportunidade de decisão e autonomia aos seus trabalhadores. De acordo com Chiavenato (1993, p. 112), *“a Administração Científica restringiu-se às tarefas e aos factores directamente relacionados ao cargo e à função do operário. Muito embora a organização seja constituída por pessoas, deu-se muito pouca atenção ao factor humano”* (cf. Dias, 2001, p. 20). Por outro lado, Drucker (1972, p. 132) vem afirmar que a Administração Científica *“foi, assim, uma das ideias pioneiras, libertadoras. Sem ela, seria impossível o verdadeiro estudo dos seres humanos no trabalho”* (cf. Dias, 2001, p. 20).

Um outro autor desta escola clássica do estudo da organização do trabalho foi Henri Fayol. Ao contrário de Taylor este investigador não pretendia analisar metodicamente o trabalho e as tarefas respeitantes a cada função, preocupando-se antes com a sua organização administrativa, já que, *“o bom funcionamento do corpo social da Empresa depende de regras, leis e princípios que devem estar na base da função da administração, cujo papel não é intervir nos indivíduos mas na organização segundo determinados princípios”* (Camara, Guerra & Rodrigues, 2007, p. 83), sendo eles: o princípio da divisão do trabalho, o princípio da autoridade-responsabilidade, princípio da disciplina, princípios da

unidade de comando e da unidade de direcção, princípio da subordinação do interesse particular ao interesse geral, princípio da remuneração do pessoal, da centralização, da hierarquia, da ordem, da equidade, da estabilidade do pessoal, da iniciativa e princípio do espírito de corpo ou união do pessoal (Camara, Guerra & Rodrigues, 2007; Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2005; Ferreira, Neves, Abreu & Caetano, 1998). Pode dizer-se que, após um intervalo de tempo tão extenso, desde o surgimento desta teoria até à actualidade, estes princípios ainda se encontram actuais e válidos na gestão de qualquer organização. Concluindo, é possível perceber que a função administrativa assume, para Fayol, uma importância crucial, onde os conceitos de planeamento, organização, coordenação e controlo têm o papel principal.

A última teoria da escola da administração clássica abordada na presente dissertação é a teoria da Burocracia, da autoria de Max Weber. Entende-se por administração burocrática *“o exercício do controlo com base no conhecimento. É este o seu carácter especificamente racional”* (Weber, 1947, p. 339, cf. Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2005; Ferreira, Neves, Abreu & Caetano, 1998, p. 26). Os burocratas/gestores das organizações devem obedecer a uma série de regras para que as organizações de que são dirigentes se tornem burocráticas, ou melhor dizendo, se tornem na *“organização perfeita”*. Tais princípios assentam na obediência *“apenas aos deveres objectivos da sua função”*, à integração numa *“hierarquia firmemente estabelecida”*, bem como, à posse de competências sólidas. Os gestores burocratas devem ainda ser *“empregados em virtude de um contrato”*, *“nomeados com base em qualificações garantidas por exame ou diploma”* e ser *“pagos de acordo com uma remuneração fixa correspondente à sua posição”*. Por outro lado, entendem a *“função como a sua única e mais importante actividade”*, seguindo um percurso de carreira que esteja de acordo com o seu desempenho (com base na avaliação dos seus superiores), pelo que, se encontram *“sujeitos a disciplina e controlo estritos e uniformes”*, executando *“as suas funções de forma totalmente separadas dos meios de administração”* (Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2005, p. 26).

Em jeito de conclusão, *“Max Weber procura uma «organização perfeita», e fá-lo através de uma legitimação da gestão pela autoridade racional-legal e de uma forte hierarquização, que pressupõe uma clara separação entre a administração e a execução”* (Camara, Guerra & Rodrigues, 2007, p. 86). Para além desta separação entre administração e execução, a teoria da burocracia efectua também uma separação entre a realidade interior e exterior das organizações, centrando-se apenas na primeira, na realidade interna, visualizando as organizações como sistemas fechados. Ao afirmar que os burocratas devem entender a sua função como a actividade mais importante da sua vida torna-se também insensível às necessidades sociais dos seres humanos, assumindo então uma concepção mecanicista da organização.

3.1.2 A CONTRIBUIÇÃO DAS TEORIAS DA ESCOLA DAS RELAÇÕES HUMANAS PARA A EVOLUÇÃO DA QVT

Os modelos demasiado mecanicistas e fechados defendidos pelas teorias clássicas apresentadas acima, depressa encontraram oposição num movimento de mudança a que se deu o nome de movimento humanista ou Escola das Relações Humanas, por volta da década de trinta. Este movimento permitiu passar de uma visão desumanizada do trabalhador para uma visão humanista, sendo agora entendido como *“uma fonte de motivação e potencial disponível que poderia ser utilizado pelas organizações”* pelo que, *“o entendimento das motivações humanas e o respeito pelas necessidades sociais e individuais dos Colaboradores passaram a ser uma constante”* (Camara, Guerra & Rodrigues, 2007, p. 105). A nova abordagem preocupa-se com o trabalhador, ao nível da melhoria das suas condições de trabalho, passando a entender a organização como um sistema social cooperativo.

O movimento das Relações Humanas consolidou-se por meio de um conjunto de experiências numa indústria americana, a Western Electric em Hawthorne, que pretendiam averiguar as diferenças no nível de produtividade dos seus trabalhadores de acordo com maior ou menor iluminação. Seguindo o método científico e taylorista, foram criados dois grupos, um grupo experimental e um grupo de controlo. Os resultados obtidos foram surpreendentes, pois ambos os grupos aumentaram o seu desempenho, quando o que se esperava era que o grupo experimental (que sofria alterações de luminosidade) diminuísse o seu desempenho e o grupo de controlo (condições de luminosidade inalteradas) o mantivesse. Procurou-se então perceber o que estava na origem desta situação, pelo que, os dirigentes desta fábrica decidiram chamar Elton Mayo, que à época demonstrava uma perspectiva clínica da organização. Mayo e os seus colaboradores iniciam uma sequência de experiências e estudos, alterando as condições de trabalho dos operários, ao nível dos seus horários, períodos de descanso e sistema de remuneração, entre outros, obtendo exactamente os mesmos resultados. Mesmo com as alterações efectuadas, o nível de desempenho dos trabalhadores continuava a aumentar, o *“que veio pôr em causa os pressupostos básicos do comportamento humano, no qual assentava a organização científica do trabalho”* (Camara, Guerra & Rodrigues, 2007, p. 88). Deste modo, chegou-se à conclusão de que o desempenho e a produtividade dos trabalhadores sofrem mais influência ao nível emocional do que ao nível das condições do seu trabalho, ou seja, *“o comportamento das trabalhadoras foi alterado porque elas estavam a ser observadas pelos investigadores”* (Buchanan & Huczynski, 1997; Bluedorn *et al.*, 1986, cf. Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2005, p. 29). Este fenómeno ficou conhecido como o Efeito de *Hawthorne*, levando a que Mayo passasse a centrar os seus estudos na Western Electric no nível pessoal e emocional dos trabalhadores, observando os grupos informais presentes naquela empresa, o que permitiu verificar *“a necessidade de ver o processo de trabalho como uma actividade colectiva e cooperativa e não como uma actividade individualizada”* (Camara, Guerra & Rodrigues, 2007, p. 88). Neste sentido,

verifica-se também a *“necessidade de reconhecimento, segurança e pertença sentida pelo homem”* (Camara, Guerra & Rodrigues, 2007, p. 88).

Brown (1972, p.79), reúne as contribuições destas experiências e essencialmente, de Elton Mayo, para os avanços no estudo do comportamento humano e da qualidade de vida no trabalho. Assim sendo, Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso (2005, p. 30) defendem que *“a marca de Hawthorne na gestão permanece, até hoje, num conjunto de tópicos: a consideração do grupo (e não o indivíduo) como unidade de análise; a necessidade de conciliar as dimensões formal e informal da organização; a criação do modelo do Homem Social; a defesa da participação dos trabalhadores nas decisões que afectam o seu trabalho; o líder como elemento-chave para o moral e satisfação no grupo de trabalho; a importância de considerar o elemento humano e não apenas a eficiência como critérios de avaliação organizacional.”*

Concluindo, através desta experiência foi possível perceber a dimensão da carga afectiva e emocional que cada trabalhador carrega, e ao mesmo tempo, permitiu o avanço do estudo das necessidades e sua consequente hierarquização.

Outra teoria que também se insere na abordagem da Escola das Relações Humanas, e se enquadra quer no âmbito das teorias da satisfação quer no âmbito das da motivação, consiste na hierarquia das necessidades. Abraham Maslow é o grande nome desta perspectiva que defende a existência de cinco níveis hierárquicos de necessidades humanas, pelo que, só após as necessidades inferiores estarem satisfeitas é que as restantes necessidades se irão fazer sentir. Assim, *“as necessidades humanas estão organizadas numa hierarquia de valor ou premência, quer dizer, a manifestação de uma necessidade baseia-se geralmente na satisfação prévia de outra, mais importante ou premente. O homem é um animal que sempre deseja. Não há necessidade que possa ser tratada como se fosse isolada; toda a necessidade se relaciona com o estado de satisfação ou insatisfação de outras necessidades”* (Maslow, 1971, p. 338, cf. Dias, 2001, p. 20). Os cinco níveis hierárquicos de necessidades humanas são compostos, da base para o topo, por necessidades de tipo fisiológico (fome, sede, abrigo, repouso), necessidades de segurança (desejo de protecção, por exemplo), necessidades sociais (necessidades relacionadas com a vida social, família, amigos), necessidades de auto-estima (ser reconhecido, apreciado e respeitado) e, no topo da pirâmide hierárquica, necessidades de auto-realização (necessidade de aceder ao seu potencial máximo). Na Figura 3, é possível visualizar mais facilmente esta hierarquização.

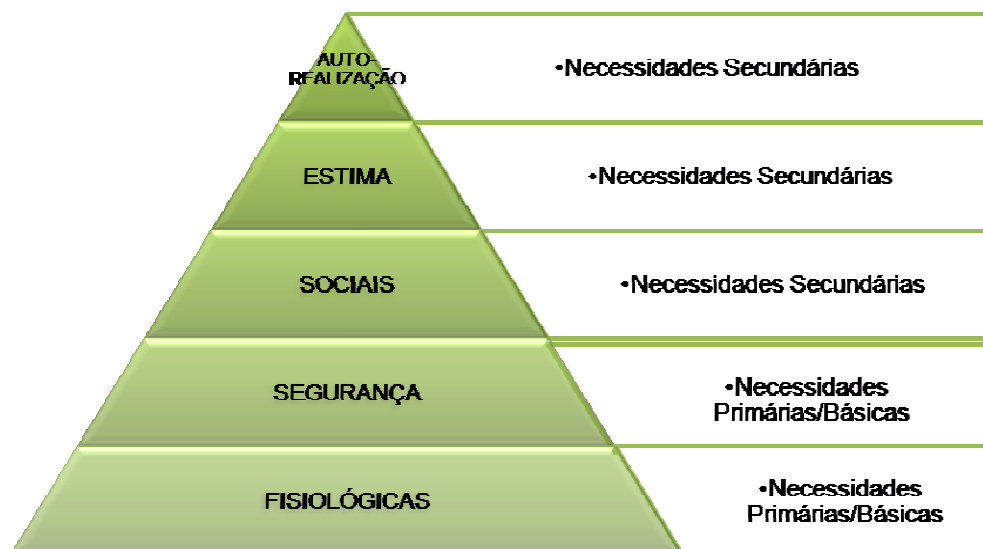


Figura 3 - Pirâmide das Necessidade Humanas (Maslow) (Fonte: Adaptado de Camara, Guerra & Rodrigues (2007))

De acordo com Chiavenato (2000), esta teoria tem como pressuposto que “o comportamento humano pode ter mais do que uma motivação”, pois “o comportamento motivado é uma espécie de canal pelo qual muitas necessidades podem ser satisfeitas (isoladas ou simultaneamente); nenhum comportamento é casual mas motivado e esta motivação implica na orientação para objectivo; e por fim, as necessidades humanas estão dispostas numa hierarquia de importância ou de importância, uma necessidade superior somente se manifesta quando a necessidade inferior for satisfeita” (Dias, 2001, p. 21).

No que se refere aos contributos desta abordagem humanista para as organizações e consequentemente, para a qualidade de vida no trabalho, os gestores devem ter em consideração “a identificação do nível de satisfação das necessidades dos seus subordinados, para, dessa forma, poderem responder à questão: como motivar os trabalhadores?” (Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2005, p. 105) Corroborando o que foi descrito acima acerca da experiência de Hawthorne, a presente teoria veio reforçar os seus resultados, ao introduzir a dimensão das necessidades de cariz secundário, pois até este momento, eram as necessidades primárias que tinham a primazia, através das teorias clássicas.

Na sequência da teoria das necessidades de Maslow, McGregor formulou a sua teoria, ou melhor, as suas teorias a que deu o nome de teoria X e Y. Este autor após uma pesquisa sobre o conteúdo das teorias clássicas decidiu que a sua teoria teria dois aspectos essenciais, a teoria X que corresponde a uma visão tradicional e negativa do homem trabalhador, correspondente aos modelos clássicos, e em oposição, a teoria Y que propõe uma visão mais optimista quer do homem quer do trabalho, enquadrando-se portanto na abordagem das Relações Humanas. Nos quadros seguintes (Quadros 4 e 5), serão expostos os princípios de cada teoria.

Quadro 4 - Princípios da Teoria X (McGregor) (Fonte: Adaptado de Camara, Guerra & Rodrigues (2007, p. 90))

<p>O homem:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Não gosta de trabalhar;▪ Tem necessidade de ser controlado e dirigido (não toma iniciativas pessoais);▪ Deve ser castigado, para dessa forma se obter dele o esforço que irá permitir atingir os objectivos da Empresa;▪ Deseja, fundamentalmente, segurança, tem poucas ambições e procura fugir das responsabilidades;▪ Não gosta de mudanças.

Quadro 5 - Princípio da Teoria Y (McGregor) (Fonte: McGregor, 1960, cf. Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2005, p. 43)

<p>Teoria orientada para a integração de objectivos individuais e organizacionais:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ O dispêndio de esforço físico e mental no trabalho é tão natural para o ser humano como o são o jogo ou o descanso;▪ O controlo externo e a punição não são os únicos meios de orientar as pessoas para os objectivos da organização. Desde que aceitem os objectivos, elas próprias serão responsáveis pelo (auto) controlo do seu comportamento;▪ A aceitação dos seus objectivos organizacionais depende das recompensas associadas ao alcance dos objectivos. A maior de todas é a satisfação pessoal;▪ Desde que lhes sejam dadas condições, as pessoas aprendem não apenas a aceitar, como também a procurar a responsabilidade;▪ Capacidades como a criatividade e a imaginação encontram-se distribuídas pela população de uma forma muito mais abundante do que é normal considerar-se. As organizações podem tirar partido desse facto para efeitos da resolução dos seus próprios problemas;▪ Nas condições da sociedade contemporânea, as capacidades das pessoas estão a ser usadas muito aquém dos seus limites.

Desta forma, “a Teoria X oferece à direcção uma desculpa fácil para um desempenho organizacional ineficiente, que seria devido à natureza dos recursos humanos com os quais temos de trabalhar. Se os empregados são preguiçosos, indiferentes, avessos a assumir responsabilidades, intransigentes, não criativos e não querem cooperar, a Teoria Y sugere que as causas se encontram nos métodos de organização e de controle de empregados na administração” (McGregor, 1980, p. 53-54, cf. Dias, 2001, p. 24).

Concluindo, a proposta defendida por McGregor consistiu num grande avanço para o estudo da Qualidade de Vida no Trabalho, já que, ao contrapor as duas vertentes do trabalho pretendia que os gestores e entidades patronais se apercebessem que deveriam proporcionar condições de trabalho satisfatórias que correspondessem às reais necessidades dos seus colaboradores, em ambientes propícios à possibilidade de auto desenvolvimento, autonomia e criatividade.

Finalizando a exposição de teorias que contribuíram para o desenvolvimento dos estudos e do conceito de qualidade de vida no trabalho, é relevante abordar a Teoria dos Dois Factores de Herzberg, que tal como a teoria anterior, surge na sequência da perspectiva de Maslow. Como o nome indica, a teoria em análise apresenta dois factores ou dois grupos de necessidades, denominados como factores higiénicos e factores motivadores. Os primeiros dizem respeito ao contexto de trabalho, sendo exemplo deles, os factores segurança, estatuto, vida pessoal, política da empresa, relações interpessoais, enquanto que os segundos têm como exemplos a responsabilidade, o reconhecimento e a realização, referindo-se portanto, ao conteúdo do trabalho. Deste modo, estes últimos factores apresentam um carácter intrínseco, “verdadeiramente motivador”, pelo que, podem ser comparados às necessidades ditas secundárias/superiores preconizadas por Maslow (cf. Figura 4). “*Produzem efeito duradouro de satisfação e de aumento de produtividade. Quando são óptimos elevam substancialmente a satisfação, quando são precários provocam ausência de satisfação*” (Ferreira, Neves, Abreu & Caetano, 1998, p. 138), “*geram as atitudes positivas mas não evitam as negativas*” (Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2005, p. 108). Pelo contrário, os factores higiénicos apresentam um carácter extrínseco e comparam-se às necessidades primárias de Maslow (cf. Figura 4). Assim, “*quando tais factores existem a um nível aceitável, apenas evitam a insatisfação, uma vez que a sua influência sobre o comportamento não consegue elevar de uma forma substancial e duradoura a satisfação (...)* evitam a insatisfação e são neutros em relação à satisfação” (Ferreira, Neves, Abreu & Caetano, 1998, p. 139), “*evitam as atitudes negativas mas não provocam as atitudes positivas*” (Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2005, p. 108).

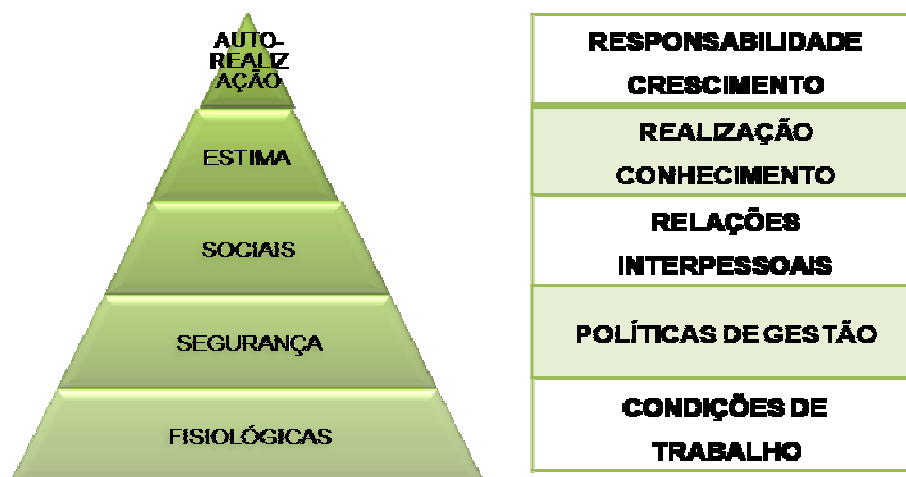


Figura 4 - Paralelismo entre os Factores de Maslow e de Herzberg (Fonte: Adaptado de Ferreira, Neves, Abreu & Caetano (1998, p. 138))

Por meio desta visão bifactorial, Herzberg chamou a atenção para os factores que apresentam influência na satisfação e/ou insatisfação dos trabalhadores, sugerindo “*algumas importantes modificações no desenho do trabalho, com reflexos positivos para a satisfação e para a produtividade organizacional*” (Ferreira, Neves, Abreu & Caetano, 1998, p. 140).

Concluindo, verifica-se um grande contraste entre as teorias abordadas. Enquanto que as teorias clássicas se debruçavam sobre a organização e administração do trabalho, vendo os trabalhadores como meros factores de produção, as teorias pertencentes ao movimento humanista têm como alvo de atenção o trabalhador e o bem-estar deste no ambiente de trabalho, sendo pioneiras na introdução dos conceitos de satisfação e motivação no meio laboral. No entanto, este movimento “*continuava a visar a eficácia no interior das organizações. O poder mantinha-se num centro de comando e, independentemente de no processo de organização do trabalho se começar a dar lugar ao trabalho em equipa, a estrutura hierarquizada mantinha-se. (...) Os objectivos, no fundo, permaneciam os mesmos: incrementar a sua produtividade, embora fosse através de um processo mais humanista*” (Camara, Guerra & Rodrigues, 2007, p. 105-106).

3.2 QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

Tal como sucede com o conceito de Qualidade de Vida, também o constructo de Qualidade de Vida no Trabalho apresenta uma enorme imprecisão conceptual, não se tendo encontrado ainda uma definição global e comum. A denotada impossibilidade de encontrar uma definição consensual deve-se essencialmente ao carácter heterogéneo, amplo, ambíguo e subjectivo do constructo em análise, uma vez que, engloba em si várias dimensões e/ou indicadores, podendo diferir de pessoa para pessoa. Cada sujeito, de acordo com a sua situação de vida quer pessoal quer profissional poderá definir, idiossincraticamente, a sua qualidade de vida no trabalho, que é assim percebida como “*aquilo que cada trabalhador acha que é*” (Ramos, 1996, p. 86, cf. Soares, 2008, p. 102). É ainda um conceito que sofre influência do momento político e ideológico por que foi passando ao longo da sua história. No entanto, Fernandes (1996, p. 43) denota que as várias tentativas de definição apresentam um aspecto em comum, a “*conciliação dos interesses dos indivíduos e das organizações, ou seja, ao mesmo tempo que*” a qualidade de vida no trabalho “*melhora a satisfação do trabalhador, melhora a produtividade da empresa*” (cf. Detoni, 2001, p. 41).

No entender de Bergeron (cf. Fernandes, 1996, p. 43), Qualidade de Vida no Trabalho consiste então “*na aplicação concreta de uma filosofia humanista pela introdução de métodos participativos, visando modificar um ou vários aspectos do meio-ambiente de trabalho, a fim de criar uma nova situação mais favorável à satisfação dos empregados e à produtividade da empresa*” (cf. Detoni, 2001, p. 42). Neste sentido, Albuquerque e França (cf. Detoni, 2001, p. 45; Vasconcelos, 2001, p. 25) defendem que a QVT representa um grupo de acções “*de uma empresa que envolve diagnóstico e implantação de melhorias e inovações de gestão, tecnológicas e estruturais, dentro e fora do ambiente de trabalho, visando propiciar condições plenas de desenvolvimento humano.*” Por sua vez, Pereira & Bernhardt (2004, p. 52), dizem que a QVT corresponde também ao “*bem-estar dos membros de uma organização, obtido através de um conjunto de valores compartilhados por todos e que serve de ponto referencial para as relações da organização com o ambiente interno e externo,*

visando a constante troca de benefícios entre esta e todos aqueles que a influenciam e por ela são influenciados” (cf. Nunes, 2008, p. 40). Mais recentemente, a qualidade de vida no trabalho tem sido entendida como “um constructo dinâmico e multidimensional que inclui conceitos tais como segurança laboral, sistema de recompensa, formação e oportunidades de avanço de carreira e participação na tomada de decisão”, podendo ser também definida como “(...) estratégias, operações e ambiente no trabalho que promovem e mantêm a satisfação dos trabalhadores, com o objectivo de melhorar as condições laborais para os mesmos e a eficácia organizacional” (Saraji e Dargahi, 2006, p. 8, cf. Nunes, 2008, p. 40). A definição de Qualidade de Vida Profissional, na perspectiva de Soares (2008) não significa exactamente o mesmo que qualidade de vida no trabalho, consistindo numa “experiência de bem-estar, secundária à percepção de equilíbrio entre as demandas ou cargas de trabalho e os recursos (psicológicos, organizacionais e reaccionais) disponíveis para enfrentá-las” (Guimarães, 2004; Soares, 2008). No entanto, na revisão bibliográfica efectuada, não se denota a referência a diferenças concretas, já que, o termo consensualmente utilizado é qualidade de vida no trabalho. No seguimento da tentativa de definição deste constructo, deve referir-se que são vários os investigadores que ao longo de diversos períodos se debruçaram sobre esta temática (cf. Anexo 1, p. 124).

As diversas concepções de Qualidade de Vida no Trabalho evidenciam, uma vez mais, que este é um conceito multidimensional, “que vem resgatar conceitos como motivação, satisfação, saúde e segurança no trabalho e envolve discussões recentes acerca de novas formas de organização do trabalho e novas tecnologias” (Sato, 1999, cf. Soares, 2008, p. 102). O homem é agora entendido como um ser activo, que tem as suas próprias ideias e opiniões e a quem deve ser dado algum espaço para que possa expressar a sua criatividade e autonomia. Na generalidade, as definições anteriores preconizam a qualidade de vida no trabalho por meio de duas vertentes ou finalidades, a obtenção de produtividade para a organização e a obtenção de bem-estar para o trabalhador. Finalizando, “os estudos sobre a QVT vieram englobar as investigações sobre motivação e satisfação laborais, factores ambientais e ergonómicos, dando uma visão mais completa da situação do homem relativamente ao trabalho (Müller, Rauski, Eyng & Moreira, 2005). Deste modo, a QVT, com o objectivo de estudar a satisfação do trabalhador, associada à motivação, baseia-se na humanização do trabalho e responsabilidade social da empresa” (Walton cit. por Quilici & Xavier, 2006, cf. Nunes, 2008, p. 44). No entanto, Quirino & Xavier afirmam que o estudo da qualidade de vida no trabalho é ainda muito complexo, na medida em que, se deve contemplar a “diversidade das preferências humanas e diferenças individuais, dos valores pessoais e o grau de importância que cada trabalhador dá às suas necessidades, implicando provavelmente um denotado custo operacional” (cf. Detoni, 2001, p. 51).

Assim, no estudo da qualidade de vida no trabalho devem ter-se em consideração um conjunto integrado de variáveis e dimensões, entre as quais, a motivação e satisfação laboral, vinculação e necessidade de manter o equilíbrio entre a vida profissional e pessoal, a eficácia e produtividade organizacionais, as condicionantes do ambiente socioeconómico e

laboral, o bem-estar físico, psicológico e social, as relações interpessoais, a participação do trabalhador no funcionamento da organização e na planificação das suas tarefas, a par da autonomia e tomada de decisões dos indivíduos sobre os seus respectivos postos de trabalho e no fundo, o desenvolvimento integral do trabalhador. Um outro aspecto a ter em conta consiste na análise dos métodos de gestão de recursos humanos da organização, e entender o trabalho como um recurso produtivo e não como um custo para a empresa. Por outro lado, e indo de encontro a factores mais actuais, devem considerar-se as questões relacionadas com a prevenção de riscos laborais, a cada vez maior necessidade de segurança e estabilidade no emprego, o reconhecimento pessoal e profissional dos trabalhadores, a importância dos canais de comunicação e do *feedback*, o desenvolvimento de carreiras profissionais, por meio de programas de formação contínua, trabalho em equipa, tendo como pano de fundo a cultura organizacional e a imagem corporativa da organização. Só assim será possível proceder à delimitação conceptual e teórica da qualidade de vida no trabalho, abordando o seu estudo em toda a sua amplitude e complexidade. Permitirá também a implementação de programas e estratégias de melhoria da QVT, que tem como principal finalidade a obtenção de uma maior humanização do trabalho, por meio da construção de postos de trabalho mais ergonómicos, autónomos, democráticos, criativos e formativos, que permitam aos trabalhadores a satisfação das suas necessidades. Neste sentido, Torres & Tomás (2002), partindo da análise de vários estudos acerca da qualidade de vida no trabalho, apresentam uma lista com os principais indicadores e dimensões que permitem a avaliação deste constructo, distribuindo-os por quatro níveis: individual, organizacional, nível das condições e meio ambiente de trabalho e ambiente sociolaboral (cf. Quadro 6). A nível individual, os autores pretendem salientar a qualidade de vida no trabalho percebida pelos trabalhadores, avaliado por variáveis de ordem mais pessoal. Quanto aos indicadores organizacionais, referem-se a variáveis directamente relacionadas com a organização, com o seu modo de gestão, autoritário ou democrático, entre outras. Os indicadores das condições e ambiente de trabalho referem-se ao ambiente de trabalho sentido na organização, através de variáveis como os cuidados com a saúde, higiene e segurança no trabalho, o nível de variedade das tarefas, a utilização de novas tecnologias e as condições de trabalho em geral. Por último, os indicadores do meio sociolaboral dizem respeito aos factores globais, que afectam quer a organização quer os trabalhadores, como por exemplo, factores económicos, políticos, sociais, tecnológicos e ecológicos. Avaliam então a qualidade de vida no trabalho tendo em conta a prevenção dos riscos laborais, a preparação da aposentação dos trabalhadores seniores, entre outros.

Quadro 6 - Níveis dos vários indicadores de Qualidade de Vida no Trabalho (Fonte: Adaptado de Torres & Tomás (2002))

<p>Indicadores Individuais</p>	<p>Satisfação laboral Expectativas/Motivação Atitudes e valores face ao trabalho Implicação, compromisso, centralização do trabalho</p>
---------------------------------------	---

	Qualidade de vida no trabalho percebida (pelo trabalhador)
Indicadores Organizacionais	Organização do trabalho, eficácia e produtividade Organograma, estrutura e funcionamento Cultura e mudança organizacional Participação e tomada de decisões Factores psicossociais Aspectos sociais, comunicação, clima laboral
Condições e Ambiente de Trabalho	Condições de trabalho Ergonomia Segurança e higiene Novas tecnologias Análise de funções Características e conteúdo do trabalho
Ambiente Sociolaboral	Qualidade de vida, saúde e bem-estar dos trabalhadores Condições de vida, pré-reforma, estilo de vida Variáveis sociodemográficas Factores socioeconómicos: políticas de emprego, segurança e estabilidade laboral Prevenção de riscos laborais

Na mesma ordem de ideias, Chiavenato (1999, p. 391) relata outros factores envolvidos na qualidade de vida no trabalho, sendo eles, *“a satisfação com o trabalho executado; as possibilidades de futuro na organização; o reconhecimento pelos resultados alcançados; o salário recebido; os benefícios auferidos; o relacionamento humano dentro do grupo e da organização; o ambiente psicológico e físico do trabalho; a liberdade e responsabilidade de decidir e as possibilidades de participar”* (cf. Vissani, Reis, Nogueira et al., 2002, p. 12). Por sua vez, Laurell e Noriega (1989), afirmam que *“a ideia de QVT envolve questões intrinsecamente ligadas às novas tecnologias e o seu impacto para a saúde e o meio ambiente; aos salários, incentivos e participação nos lucros das empresas; à criatividade, autonomia, grau de controle e quantidade de poder dos trabalhadores sobre o processo de trabalho”* (cf. Provazi, 2007, p. 64).

Conclui-se assim que este constructo, de cariz multidimensional, apresenta uma dimensão objectiva referente ao contexto organizacional em geral, mas também uma dimensão subjectiva, que pelo contrário, faz referência ao indivíduo, aos processos psicossociais que lhe estão inerentes para conseguir desenvolver-se no seu ambiente de trabalho. Assim, *“existem duas formas de medir a qualidade de vida nas organizações: de maneira objectiva, avaliando-se as condições materiais (disponibilidade de equipamentos, tecnologia, padrões de salário e benefícios, ambiente físico, entre outras); ou de maneira subjectiva, investigando a percepção dos trabalhadores sobre as condições objectivas (satisfatórias ou não-satisfatórias)”* (Detoni, 2001, p. 51). Por outro lado, verifica-se uma interdependência entre os elementos internos e externos ao trabalho, ou seja, a qualidade de vida no trabalho sofre influências, quer de factores laborais quer de factores extra-laborais

(questões familiares, tempo livre, amigos). E por último, considera-se que a QVT assume uma relação dialéctica entre os sujeitos trabalhadores e o seu ambiente de trabalho, pelo que, deve ser considerada à luz de uma perspectiva sistémica. Logo, *“QVT só faz sentido quando deixa de ser restrita a programas internos de saúde ou lazer e passa a ser discutida num sentido mais amplo, incluindo qualidade das relações de trabalho e suas consequências na saúde das pessoas e da organização”* (Limongi & Assis, 1995, cf. Provazi, 2007, p. 64).

3.3 MODELOS E INDICADORES DE QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

Na literatura acerca deste tema verifica-se a referência aos vários modelos, métodos e indicadores que permitem, de certa forma, definir a qualidade de vida no trabalho. Tais modelos têm diferentes origens e autores, iniciando-se a presente exposição por um dos modelos com maior reconhecimento na literatura e na investigação empírica.

3.3.1 Modelo de Richard Walton

Assim, o primeiro modelo a ser considerado consiste no modelo de Walton, que pretendia abordar o lado humano da organização, podendo mesmo incluir-se no seu modelo o conceito de responsabilidade social (Kanikadan, 2005), entendendo que a *“qualidade de vida no trabalho é resultante directa da combinação de diversas dimensões básicas do desempenho das actividades, e de outras dimensões não dependentes directamente das tarefas, capazes de produzir motivação e satisfação em diferentes níveis, além de resultar em diversos tipos de actividades e condutas dos indivíduos pertencentes a uma organização”* (Walton, 1973, cf. Detoni, 2001, p. 42). O presente modelo, de cariz multidimensional, é constituído por oito categorias ou critérios, e respectivos indicadores, e segundo Dias (2001, p. 31), tais categorias *“são as mais abrangentes para análise e percepção do trabalhador dentro de uma organização porque avaliam aspectos como autonomia, múltiplas habilidades, mobilidade social na organização de trabalho e segurança no emprego.”* A primeira categoria refere-se à compensação justa e adequada, pretendendo averiguar se a remuneração paga pelo trabalho realizado se encontra de acordo com o tipo e horário de trabalho, pelo que, encontramos como indicadores de qualidade de vida no trabalho a remuneração adequada, a equidade interna e externa. A remuneração adequada consiste, como já foi referido, na remuneração recebida pelo trabalho realizado, que deverá permitir ao trabalhador viver dentro dos padrões e necessidades socioeconómicos do meio em que vive e trabalha. Quanto ao indicador equidade interna, faz referência à comparação salarial entre os vários trabalhadores da mesma empresa. Pelo contrário, a equidade externa refere-se também à comparação salarial mas entre diferentes empresas, verificando se a remuneração *“é compatível com o mercado de trabalho”* (Detoni, 2001, p. 59). A segunda categoria diz respeito às condições de trabalho, referindo-se mais especificamente às condições de saúde,

segurança e higiene no trabalho, aos horários, e à quantidade de trabalho. Através de mudanças nestes pontos seria possível a melhoria das condições de trabalho, ou melhor, das condições de vida no trabalho. A terceira categoria refere-se à oportunidade de uso e desenvolvimento das capacidades dos trabalhadores, utilizando como principais indicadores as noções de autonomia, significado e identidade da tarefa (relevância que as funções desempenhadas pelos trabalhadores assumem para estes e para a própria organização), polivalência e a presença de *feedback* (que permita ao colaborador o reconhecimento das suas actividades, percebendo se efectuou correcta ou incorrectamente o seu trabalho). Segue-se a oportunidade de crescimento e segurança, verificando-se indicadores como a possibilidade de carreira (possibilidade de progresso e desenvolvimento profissional naquela organização, por meio de formação contínua e desenvolvimento de competências), crescimento pessoal e a necessidade de segurança no emprego (noção de estabilidade profissional cada vez mais necessária no mundo empresarial actual). Neste sentido, é indispensável também o factor de integração social na organização, focando aspectos como a igualdade de oportunidades dentro da organização, relação entre colegas e entre chefias, bem como o sentido de pertença e de comunidade para com a organização (orgulho de pertencer à organização, sentindo-se como parte integrante e alvo de cuidados perante esta). De acordo com *“Walton (1973, p.15), desde que o trabalho e a carreira são perseguidos tipicamente dentro da estrutura de organizações sociais, a natureza dos relacionamentos pessoais transforma-se numa outra dimensão importante da qualidade da vida no trabalho”* (cf. Freitas & Souza, 2008, p. 5). A sexta categoria faz referência aos direitos e deveres dos trabalhadores, sendo denominada como constitucionalismo. Deste modo, apresenta como indicadores a privacidade, a liberdade de expressão e os direitos dos trabalhadores, já que, *“um elevado nível de Qualidade de Vida no Trabalho está associado à existência de normas e procedimentos que estabelecem claramente os direitos e os deveres dos trabalhadores”* (Detoni, 2001, p. 60). A categoria seguinte dá pelo nome de trabalho e espaço total de vida, referindo-se ao equilíbrio que deve existir entre a actividade profissional e a actividade familiar, devendo ser proporcionadas condições que propiciem tal equilíbrio, visto que a *“experiência de trabalho de um indivíduo pode ter efeito negativo ou positivo sobre outras esferas da sua vida, tais como as suas relações com a família”* (Walton, 1973, cf. Detoni, 2001, p. 61). A relevância social da vida no trabalho consiste na última categoria, e diz respeito às consequências advindas de uma boa ou má gestão social por parte da organização, na medida em que, as suas acções serão avaliadas quer pelos seus colaboradores directos quer pela comunidade em que se insere. Surgem então indicadores como a imagem organizacional e a responsabilidade social da organização pela comunidade, mas também pela qualidade dos serviços prestados e pelos empregados, ao nível da gestão das suas políticas de recursos humanos. As categorias e respectivos indicadores encontram-se esquematizadas na Figura 5.

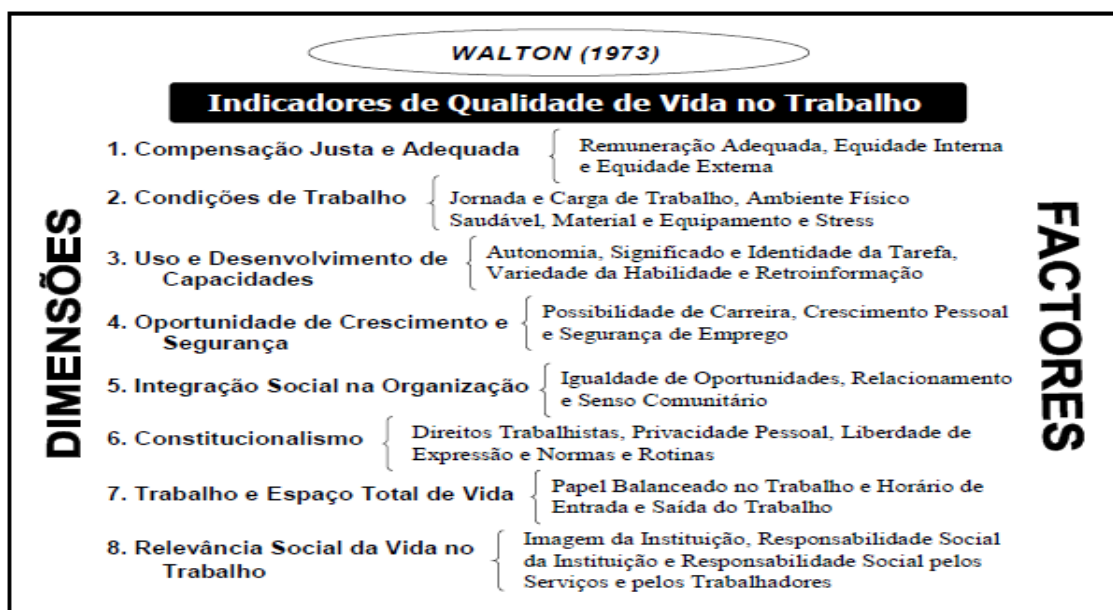


Figura 5 - Modelo de QVT, de Walton (1973) (Fonte: Adaptado de Fernandes, 1996, cf. Serra, 2006, p. 45)

Walton (cf. Dias, 2001, p. 33-34) defende que, por meio da adopção do seu modelo, “é possível reformular o trabalho de forma que, simultaneamente, aumente a oportunidade de usar e desenvolver as habilidades humanas e melhore a produtividade”; por outro lado, “a garantia rigorosa dos direitos dos trabalhadores envolve frequentemente, uma análise de compromissos entre duas situações, com a eficiência exigida da tarefa”; por último, “se os direitos dos empregados são mais reconhecidos deve ser porque acreditamos nestes direitos, ainda que eles reduzam a produtividade.”

Concluindo, este modelo é um dos mais utilizados na investigação empírica, talvez porque a sua abordagem vá desde “as necessidades básicas do ser humano até às condições da organização, passando pelas necessidades secundárias dos indivíduos, dando ênfase à sua auto-realização” (Goulart & Sampaio, 1999, cf. Kanikadan, 2005, p. 13).

3.3.2 Modelo de Hackman & Oldham (1975)

Estes autores elaboraram um modelo no qual a Qualidade de Vida e a Satisfação no Trabalho iria depender de vários factores inter-relacionados e dependentes entre si. Tais factores consistem nas características do trabalho, nos estados psicológicos críticos influenciados por estas e, por fim, nos resultados obtidos (mais eficácia, mais qualidade, melhor desempenho, e menores níveis de absentismo e rotatividade). Deste modo, os autores defendem que o trabalho e as funções inerentes a ele têm que possuir um “potencial motivador”, por meio de cinco características do trabalho, a variedade de competências na sua execução, a identidade e significado da tarefa, a autonomia e o *feedback* no trabalho. Um exemplo de uma função que permita variedade de competências poderá ser “o trabalho de um professor universitário, com actividades de docência, investigação, participação na

gestão da escola” (Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2005, p. 110). Segue-se a identidade da tarefa, que permite ao trabalhador sentir-se parte integrante do resultado do trabalho, já que, “*é por ter conduzido o trabalho do princípio ao fim que a pessoa se identifica com aquilo que produziu*” (Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2005, p. 110). Quanto ao significado do trabalho remete para o impacto deste na vida das outras pessoas, quer externa quer internamente à organização. Autonomia no trabalho é também importante, pois realiza o sentido de liberdade e de independência dos trabalhadores na execução das suas funções. Por último, o feedback, que consiste na informação acerca do desempenho dos colaboradores, fornecida pelas chefias, de modo a averiguar quais os pontos bons e menos bons desse desempenho, dando assim ao trabalhador a possibilidade de melhorar e desenvolver as competências em falta. Os estados psicológicos críticos surgem em consequência da existência das condições referidas anteriormente, fazendo com que haja reconhecimento do trabalho por parte dos sujeitos, que consideram então “*o seu trabalho como valioso e digno de ser feito*” (Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2005, p. 111). A responsabilidade reconhecida ou experimentada está relacionada com a sensação e o sentimento de responsabilidade individual sentido pelo colaborador quando tem liberdade e autonomia no seu trabalho. O conhecimento dos resultados encontra-se directamente relacionado com a característica *feedback* referida acima, sendo o “*grau em que a pessoa percebe quão eficazmente está a realizar o trabalho*” (Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2005, p. 111). O terceiro factor deste processo consiste nos resultados esperados, sendo eles a motivação e satisfação elevadas, eficácia e qualidade do trabalho e baixos níveis de absentismo e *turnover*. O processo termina com os denominados factores moderadores (conhecimentos e competências, necessidade de desenvolvimento e crescimento profissional e satisfação com o contexto), que pretendem explicitar “*a diferença de reacção de indivíduo para indivíduo face ao mesmo desenho do posto de trabalho*” (Ferreira, Neves, Abreu & Caetano, 1998, p. 273). No esquema abaixo, torna-se mais perceptível a relação entre tais factores (Figura 6).

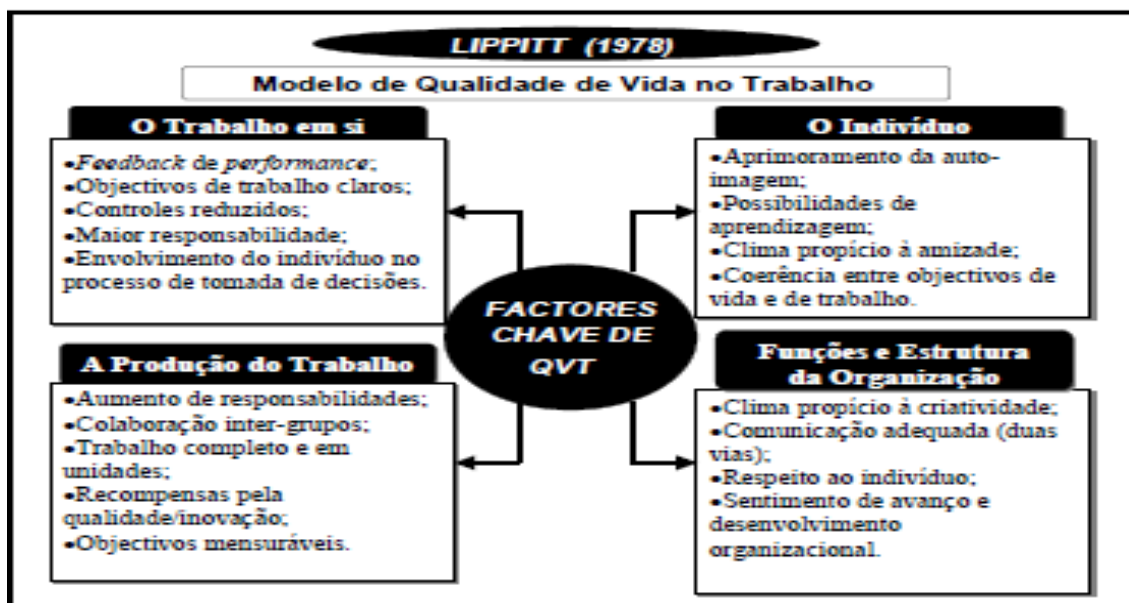


Figura 6 - Modelo de QVT, de Hackman & Oldham (1975) (Fonte: Adaptado de Fernandes (1996); Ferreira, Neves & Caetano, 2001, cf. Serra, 2006, p. 38)

Vários estudos demonstraram que “a presença destas características numa função tende a aumentar a motivação intrínseca dos empregados, bem como a satisfação geral face ao trabalho” e “têm uma influência relevante sobre o bem-estar psicológico dos trabalhadores” (Dodd & Ganster (1996); Jonge et al. (2001), cf. Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso (2005, p. 111). Conclui-se então que, neste modelo, “os autores sistematizaram as dimensões ou características do cargo que consideram ser determinantes na Qualidade de Vida no Trabalho, por serem capazes de oferecer recompensas intrínsecas e assim satisfazer os indivíduos no trabalho e automotivá-los para tarefas” (Vieira, 1996, p. 43, cf. Detoni, 2001, p. 53).

3.3.3 Modelo de Lippitt (1978)

Este autor construiu um modelo de qualidade de vida no trabalho ancorado em quatro factores-chave e respectivos critérios, com base nas variáveis e indicadores presentes no modelo de Walton, exposto acima. Tais factores consistiam no trabalho em si, na produção do trabalho, no indivíduo e nas funções e estruturas da organização (cf. Figura 7). Assim, encontram-se conjugados critérios quer a nível da satisfação das necessidades dos colaboradores quer da organização. Neste ponto de vista, é necessário que estas últimas “organizem as tarefas em função das características dos indivíduos, criem oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento dos trabalhadores, dêem poder aos trabalhadores para a tomada de decisões, criem uma cultura de reconhecimento pelo trabalho efectuado e meios para que os trabalhadores possam relatar o que produziram” (Sant’anna & Moraes, 1998, cf. Serra, 2006, p. 49).

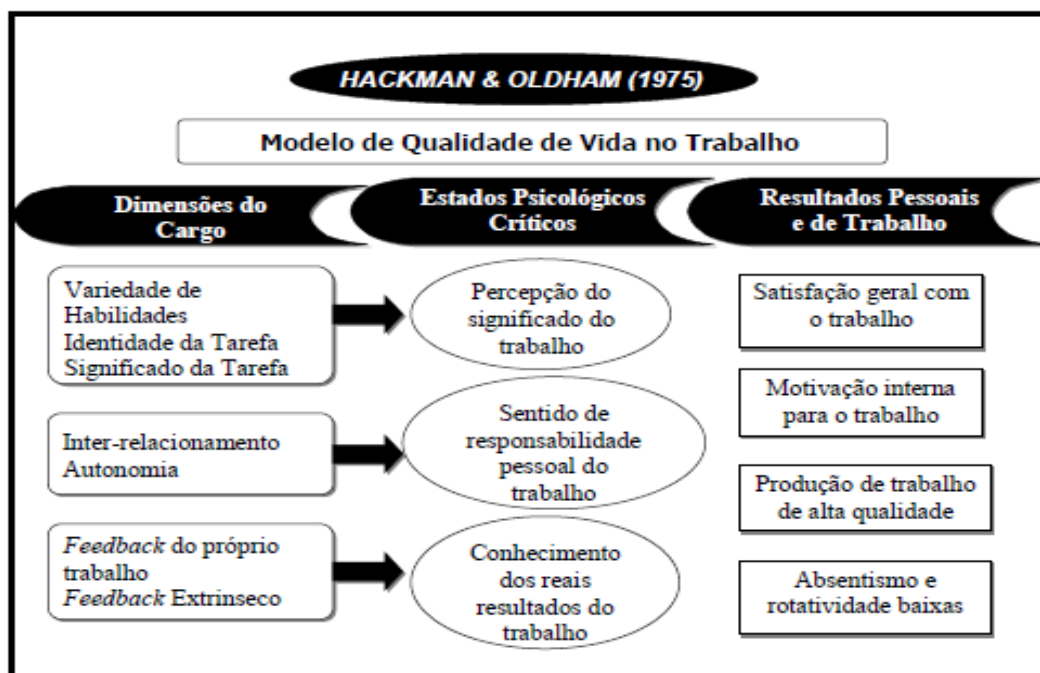


Figura 7 - Modelo de QVT, de Lippitt (1978) (Fonte: Adaptado de Sant'anna & Moraes, 1998, cf. Serra, 2006, p. 49)

3.3.4 Modelo de William Westley (1979)

Para Westley “o termo qualidade de vida no trabalho faz referência a uma série de factores provenientes do ambiente laboral, tendo, portanto, um sentido muito amplo. A amplitude deste conceito pode gerar dúvidas em relação aos seus limites. Para delinear a abrangência da qualidade de vida no trabalho, é preciso categorizar as mudanças que devem ocorrer nas organizações para que a qualidade de vida no trabalho se torne concreta” (Westley, 1979, cf. Pedroso, Pilatti & Picinin, 2010, p. 2). Assim, o modelo de Westley analisa a qualidade de vida no trabalho por meio de quatro indicadores ou dimensões, sendo elas, a dimensão política, económica, psicológica e sociológica. Na dimensão “política” são abordados aspectos como segurança e estabilidade no emprego, enquanto que o económico trata das questões de “justiça” no local de trabalho, ao nível da equidade salarial. Por sua vez, as dimensões psicológica e sociológica fazem referência aos conceitos de auto-realização e de participação, respectivamente. Na figura abaixo, encontram-se apresentados os indicadores de qualidade de vida no trabalho preconizados por este modelo (Figura 8).

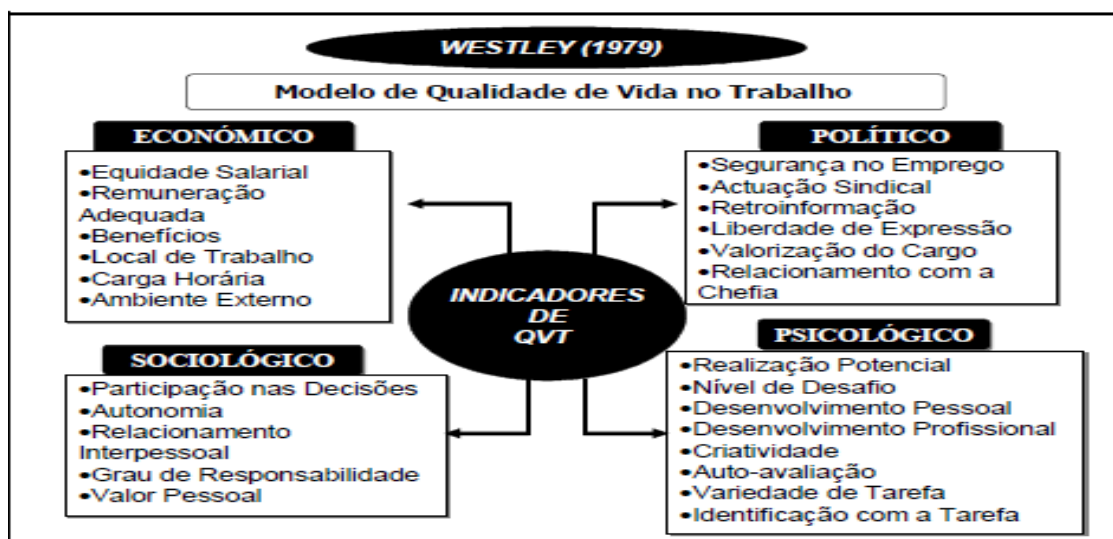


Figura 8 - Indicadores de QVT - Westley (1979) (Fonte: Adaptado de Fernandes, 1996, cf. Serra, 2006, p. 40)

Como afirma Dias (2001, p. 35), se estes indicadores não forem bem geridos, poderão causar problemas como insegurança, injustiça, alienação e anomia no ambiente de trabalho e, conseqüentemente, nos colaboradores da organização. De acordo com o autor (cf. Detoni, 2001, p. 54), “a insegurança e a injustiça são decorrentes da concentração do poder e da concentração dos lucros e conseqüente exploração dos trabalhadores. Já a alienação advém das características desumanas que o trabalho assumiu pela complexidade das organizações, levando a uma ausência do significado do trabalho e à anomia, uma falta de envolvimento moral com as próprias tarefas”, pelo que, “ (...) a qualidade de vida no trabalho é alcançada quando os postos de trabalho são humanizados a ponto de minimizar estas quatro problemáticas-chave” (Pedroso, Pilatti & Picinin, 2010, p. 2). De forma a fazer face a estas situações problemáticas, Westley propõe a descentralização do poder, o enriquecimento dos postos de trabalho, a remuneração justa, a participação dos colaboradores nos lucros e nos resultados, mais autonomia e *feedback* e também a formação de grupos e equipas de trabalho. Tais propostas e os diferentes problemas encontram-se expostos no quadro seguinte (Quadro 7).

Quadro 7 - Factores que influenciam a QVT (Fonte: Adaptado de Westley, 1979, cf. Freitas & Souza, (2008); Pedroso, Pilatti & Picinin, (2010)

Indicadores	Problema	Acções/Agente de resolução	Consequências	Propostas
Políticos	Insegurança	Partidos e posições políticas	Insatisfação Greves	Trabalho autónomo <i>Feedback</i> Participação

Económicos	Injustiça	União dos trabalhadores/sindicatos	Insatisfação Greves	Descentralização Participação Cooperação Remuneração adequada
Psicológicos	Alienação	Agentes de mudança	Descompromisso Absentismo e <i>Turnover</i>	Valorização das funções
Sociológicos	Anomia	Grupos e equipas de trabalho	Desinteresse Absentismo <i>Turnover</i>	Valorização das relações interpessoais Responsabilidade e intra-grupo

3.3.5 Modelo de Werther & Davis (1983)

Este modelo tem como principal característica a sua simplicidade, pois por meio de apenas três categorias consegue efectuar uma análise bastante completa dos factores físicos, psicológicos, sociais, intelectuais e profissionais, que podem influenciar a qualidade de vida no trabalho. Para Werther & Davis (1983), “*um bom trabalho é aquele que apresenta um cargo interessante, desafiador e compensador, e este deve ser estabelecido com a participação dos trabalhadores afectados, pois os cargos são o elo de ligação entre as pessoas e a organização*” (cf. Kanikadan, 2005, p. 18). Assim, para que o cargo obtenha as características defendidas pelos autores, deve ser analisado em função dos níveis organizacional, ambiental e comportamental, como é possível verificar na Figura 9.



Figura 9 - Modelo de Werther & Davis (1983) (Fonte: Adaptado de Fernandes, 1996, cf. Serra, 2006, p. 41)

Deste modo, o nível organizacional visa a eficiência, que será alcançada por meio de uma abordagem mecanicista, cujo resultado será a especialização numa função. Engloba ainda o fluxo de trabalho, ou seja, o equilíbrio entre as várias tarefas e a adopção de práticas de trabalho que reduzam o esforço e o tempo do trabalhador. Ainda a nível organizacional, devem ser considerados os objectivos, as actividades da organização, a sua departamentalização e as várias funções que a compõem. Por sua vez, o nível ambiental engloba os aspectos sociais, tecnológicos, culturais, económicos e políticos da envolvente organizacional, referindo-se também às habilidades e disponibilidade dos potenciais trabalhadores, na medida em que, *“o cargo não deve ser tão complexo, a ponto de haver dificuldade de se encontrar mão-de-obra qualificada para ocupá-lo, nem tão simples, que gere tédio e fadiga aos seus ocupantes”* (Medeiros, 2002, p. 39). Quanto ao nível comportamental, são tidas em consideração as necessidades dos recursos humanos da organização, ao nível da sua motivação e satisfação. Apesar da simplicidade do modelo, verifica-se uma incongruência entre os níveis organizacional, que visa a eficiência, e o nível comportamental, que por sua vez, visa a satisfação das necessidades dos sujeitos, pelo que, *“há uma certa contradição nos projectos de cargo, pois enquanto os factores organizacionais requerem maior especialização e autonomia mínima, os elementos comportamentais exigem maior autonomia, variedade de actividades e identidade de tarefa. Assim, tornar os cargos mais eficientes pode fazer com que se tornem menos satisfatórios e, da mesma forma, cargos mais satisfatórios podem ser ineficientes”* (Werther & Davis, 1983, cf. Medeiros, 2002, p. 40). Os autores recomendam ainda a constante evolução da análise e descrição dos cargos e funções, mas adoptando uma dimensão mais individual e específica, adaptando-se ao perfil de cada trabalhador.

3.3.6 Modelo de Belanger (1983)

Belanger analisa a qualidade de vida no trabalho por meio das variáveis trabalho em si, crescimento pessoal e profissional, tarefas com significado, funções e estruturas organizacionais abertas. Cada uma destas variáveis apresenta determinados elementos que as caracterizam, como é possível visualizar no quadro seguinte (Quadro 8).

Quadro 8 - Modelo de QVT, de Belanger (1983) (Fonte: Adaptado de Romanzini (2001))

Trabalho em si	Crescimento pessoal e profissional	Tarefas com significado	Funções e estruturas organizacionais abertas
Autonomia Variabilidade Criatividade Envolvimento <i>Feedback</i>	Formação Oportunidades de crescimento Relacionamento interpessoal Papéis organizacionais	Tarefas completas Responsabilidade Recompensas intrínsecas e extrínsecas Enriquecimento	Clima de criatividade Transferência de objectivos

3.3.7 Modelo de Huse & Cummings (1985)

Este modelo correlaciona a qualidade de vida no trabalho com a produtividade, assumindo como pontos-chave o bem-estar do trabalhador e a eficácia organizacional e também a participação dos trabalhadores nas decisões e problemas do trabalho. De acordo com os autores, para que estes objectivos se concretizem são necessários quatro programas: 1) a participação do trabalhador, ou seja, o envolvimento deste no processo de tomada de decisões nos vários níveis organizacionais; 2) a reestruturação do plano funcional, promotor da autonomia do trabalhador e do trabalho em grupos e equipas de trabalho; 3) as inovações nos sistemas de recompensas, de modo a minimizar as diferenças salariais e de estatuto dentro da organização; e 4) as melhorias no ambiente organizacional, ao nível das condições de trabalho dando especial atenção aos factores ergonómicos, de segurança e saúde, tendo também em consideração a flexibilidade horária.

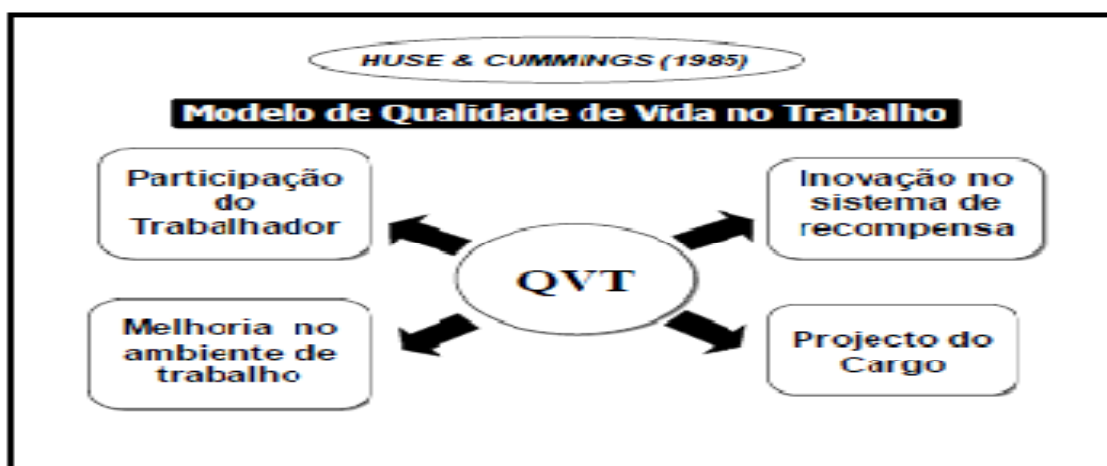


Figura 10 - Modelo de QVT, de Huse & Cummings (1985) (Fonte: Adaptado de Rodrigues, 1994, cf. Serra, 2006, p. 42)

Deste modo, a qualidade de vida no trabalho afecta, de modo positivo, a produtividade, por meio do aumento das capacidades, motivação e desempenho dos trabalhadores e pela melhoria na comunicação e coordenação entre os colaboradores e departamentos da mesma organização. Assim, se *“o funcionário tiver maior motivação, maior capacidade e maior coordenação, com certeza possuirá maior produtividade”* (Dias, 2001, p. 42).



Figura 11 - QVT e Produtividade, Huse & Cummings (1985) (Fonte: Adaptado de Rodrigues, 1994, cf. Serra, 2006, p. 42)

Em síntese, Huse e Cummings (1985) “observam que a baixa QVT causa crescente alienação, insatisfação do trabalhador, queda da produtividade e gera também comportamentos como abuso do álcool, absentismo, greves, entre outros (...) as intervenções em QVT podem ter um efeito directo sobre a produtividade pela melhoria da comunicação, da motivação e da carreira dos empregados. Elas podem também influenciar indirectamente a produtividade pelos efeitos da melhoria do bem-estar e da satisfação dos trabalhadores” (cf. Provazi, 2007, p. 64). Assim, de uma forma simples, estes autores abordam no seu modelo os

elementos essenciais no que diz respeito ao trabalho: o trinómio sujeito, trabalho e organização.

3.3.8 Modelo de Siqueira & Coleta (1989)

O modelo que é agora alvo de análise foi elaborado a partir das opiniões de vários trabalhadores acerca do que seria um bom ou mau emprego. Os seus autores vêem a organização como um sistema sociotécnico e definem como principais factores determinantes de qualidade de vida no trabalho, o trabalhador, as relações interpessoais, os colegas de trabalho, a chefia, o trabalho em si, a organização e as políticas de gestão de recursos humanos desta. No entanto, é o trabalhador o principal agente neste processo, pois “*é ele quem melhor pode identificar os factores que afectam positiva e negativamente a sua qualidade de vida no trabalho*” (Caixeta, 2003, p.39).

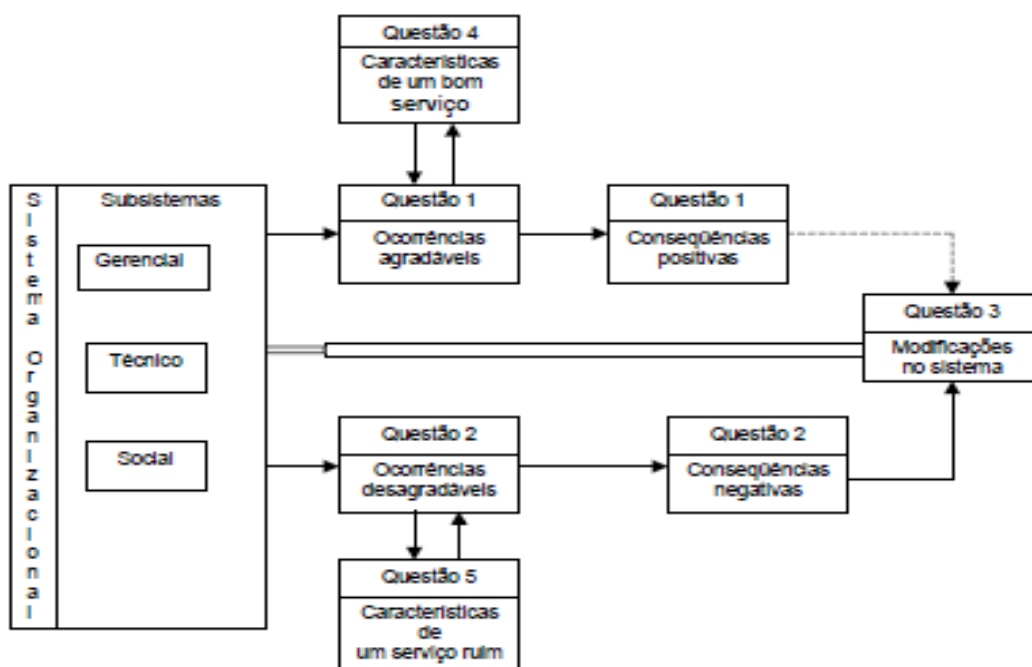


Figura 12 - Modelo de Siqueira & Coleta (1989) (Fonte: Adaptado de Siqueira & Coleta, 1989, p. 54, cf. Caixeta, 2003, p. 38)

Deste modo, QVT é entendida como “um conceito multidimensional envolvendo uma multiplicidade de factores e de variáveis no complexo sistema empresarial que, ao assumirem determinados valores, determinariam conseqüências positivas ou negativas à organização e às pessoas nelas envolvidas” (Siqueira & Coleta, 1987, p. 25, cf. Salles & Federighi, 2006, p. 269).

3.3.9 Modelo de Fernandes (1996)

Denominado como Auditoria Operacional de Recursos Humanos para a Melhoria da Qualidade de Vida no Trabalho, este modelo pretende avaliar a percepção dos funcionários da organização sobre a sua qualidade de vida, pois *“ninguém melhor do que o próprio ocupante do cargo é capaz de identificar as suas necessidades para desenvolver melhor o seu trabalho e elevar a sua QVT. E, evidentemente, é necessário mensurar a QVT para poder aperfeiçoá-la”* (Medeiros, 2002, p. 40). Assim, avalia também a satisfação ou insatisfação dos colaboradores quanto a determinados factores intervenientes na sua percepção de QVT, verificando quais desses factores ou variáveis necessitam de melhorias ou correcções para que a satisfação aumente ou se mantenha. Assim, o presente modelo é constituído por dez blocos e vários indicadores. O primeiro deles diz respeito à percepção do trabalhador quanto à sua qualidade de vida no trabalho, sendo uma questão introdutória. Seguem-se depois os blocos respeitantes à (in) satisfação com as condições de trabalho, saúde, moral, compensação, participação, comunicação, imagem da empresa, relação chefe-funcionário e organização do trabalho. No quadro que se segue (Quadro 9) encontram-se expostos os dez blocos, bem como, os seus indicadores.

Quadro 9 - Modelo de Fernandes (1996), Elaborado a partir de Dias (2001)

1.	Questão introdutória	Percepção do colaborador sobre a sua QVT.
2.	Condições de trabalho	Condições físicas do trabalho, ao nível de limpeza, arrumação, condições de insalubridade e segurança.
3.	Saúde	Satisfação quanto aos cuidados com a saúde por parte da organização - assistência aos colaboradores, assistência aos familiares, saúde ocupacional - a nível preventivo e remediativo.
4.	Moral	Satisfação com os aspectos morais e motivacionais dos colaboradores - relações interpessoais, reconhecimento/ <i>feedback</i> .
5.	Compensação	Satisfação quanto ao sistema de recompensa - remuneração base (equidade interna e equidade externa), remuneração variável, benefícios.
6.	Participação	Percepção sobre a participação nas actividades da organização que deve proporcionar condições propícias à criatividade, expressão e opinião de ideias.
7.	Comunicação	Avalia a eficácia do processo de comunicação interna - conhecimento dos objectivos organizacionais, meios de comunicação (jornal da empresa, por exemplo).
8.	Imagem da empresa	Avaliar a percepção dos trabalhadores quanto à sua identificação com a organização, quanto à imagem empresarial (interna e externa), e quanto à responsabilidade social desta.
9.	Relação chefe-funcionário	Pretende avaliar a (in) satisfação entre os colaboradores e os seus superiores.

10. Organização do trabalho	Analisa as novas formas de trabalho - inovação nos processos e métodos de trabalho, grupos de trabalho, flexibilidade horária e funcional.
-----------------------------	--

Através destes dez blocos de indicadores de QVT, é possível avaliar este constructo de um modo abrangente, flexível e funcional, pois tais factores não são estáticos, devem alterar-se e adaptar-se em função das características próprias de organização.

Fernandes (1996) sugere também uma espécie de guião de orientação para a implementação de programas de Qualidade de Vida no Trabalho, por meio de seis fases: preparação (recolha de informações), sensibilização (dos gestores para o comprometimento e envolvimento destes com o projecto), planeamento, execução (escolha do modelo de avaliação, que responda às necessidades da organização em causa), apresentação do relatório apreciativo (elaboração do guião da entrevista, recolha dos dados e posterior análise e interpretação dos resultados) e, por fim, o plano de acção (recolha de informação acerca da percepção dos colaboradores quanto à sua satisfação para com o trabalho e a organização, visando a melhoria da Qualidade de Vida no Trabalho), como é possível verificar na Figura 13.

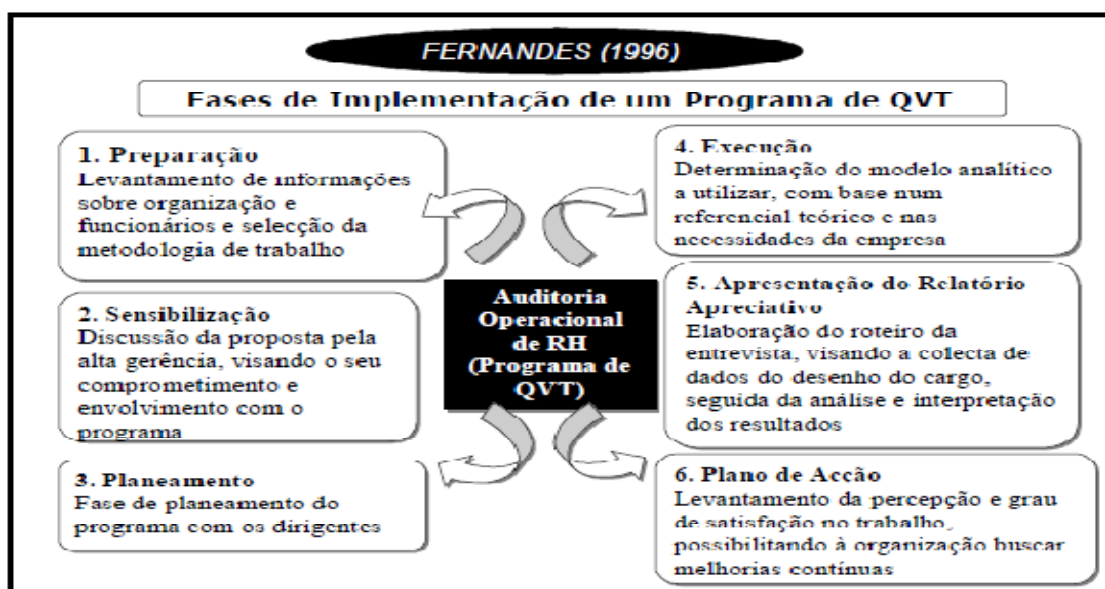


Figura 13 - Fases de Implementação de um Programa de QVT (Fonte: Adaptado de Fernandes, 1996, cf. Serra, 2006, p. 50)

3.3.10 Modelo conceptual de competências para a Qualidade de Vida no Trabalho e Modelo BPSO-96

O presente modelo assume uma perspectiva diferente dos modelos anteriores, já que estes se orientavam essencialmente para a valorização dos cargos, limitando-se à gestão tradicional e clássica. Torna-se então necessária a existência de um modelo que se insira nos modelos de gestão actual, orientados para as competências, quer da organização, quer dos colaboradores. Deste modo, Limongi-França apresenta um modelo que tem por base as

competências essenciais da organização ou os seus factores críticos de gestão: conceito e gestão de QVT, produtividade, legitimidade, perfil do gestor, práticas e valores e nova competência. Este modelo denomina-se como Competência do Bem-Estar Organizacional - BEO. Ao nível do indivíduo, surge o modelo de análise biopsicossocial e organizacional, BPSO-96.

Assim, entende-se por gestão da qualidade de vida no trabalho “o conjunto das acções de uma empresa que envolve a implantação de melhorias e inovações gerenciais, tecnológicas e estruturais do ambiente de trabalho” (Limongi-França, 1996, p. 8, cf. Kanikadan, 2005, p. 22; Kanikadan & Limongi-França, 2007, p. 62). Os estudos na área da qualidade de vida no trabalho incidem sobretudo nos aspectos técnicos do trabalho, não dando ênfase às questões de gestão, daí a necessidade do presente modelo apresentar esta variável como competência para a qualidade de vida no trabalho. Quanto ao factor produtividade, diz respeito ao processo produtivo em si, aos processos e formas de trabalho da organização e dos seus colaboradores, o que permitirá à organização a sua sobrevivência à competitividade sentida no meio empresarial. Neste sentido, Drucker (2000) defende que os trabalhadores da era actual, dita como era do conhecimento, deverão possuir competências ao nível do conhecimento da tarefa a realizar, assumindo a responsabilidade pela produtividade. E para além de possuírem tais competências têm determinadas necessidades, como a inovação, aprendizagem e ensino contínuos, a par do reconhecimento pelo seu papel activo na organização (e não um papel passivo, um custo para esta) (in Kanikadan, 2005, p. 30; Kanikadan & Limongi-França, 2007, p. 62). Legitimidade é o factor seguinte na cadeia de competências preconizada pelo modelo em análise, consistindo na “aceitação de decisões pela maioria, respeitando os direitos das minorias, ou seja, direitos, deveres, decisões, comportamentos e atitudes individuais ou específicos que devem ser aceites e considerados” (Milkovich & Boudreau, 1997, cf. Kanikadan & Limongi-França, 2007, p. 62). A competência perfil do gestor defende que este último é o “grande propulsor das competências e dos valores das organizações da era pós-industrial, viabilizando a gestão de QVT mais efectiva e consistente com as necessidades das pessoas e das empresas” (Limongi-França, 2003, cf. Kanikadan, 2005, p. 34), levando a organização que representa a um nível elevado de competência e superioridade no mercado empresarial actual, marcado pela competitividade. Relativamente ao factor competência práticas e valores é feita referência ao facto de nem sempre ser possível às empresas a construção de programas de qualidade de vida no trabalho formais. Na maioria das organizações que têm em consideração a qualidade de vida dos seus colaboradores encontram-se programas informais que abrangem vários níveis de análise, como por exemplo, programas de cessação tabágica, programas de nutrição, ginástica laboral, entre outros. E, se por um lado visam a melhoria da qualidade de vida dos colaboradores, por outro proporcionam à organização a redução dos níveis de absentismo, turnover e stresse laboral (Kanikadan, 2005). Por competência humana entendemos um “ (...) saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregue valor económico à organização e valor

social ao indivíduo” (Fleury, 2002, p. 56, cf. Costa, 2003, p. 73). Assim, a nova competência humana entendida por este modelo faz referência a um conjunto de elementos de foro pessoal, organizacional e socioeconómico, assumindo a necessidade de desenvolver um espaço organizacional que permita o desenvolvimento de novas competências e a transferência de conhecimentos.

O modelo BPSO-96 perspectiva a qualidade de vida no trabalho por meio do enfoque biopsicossocial, adoptando uma visão global do capital humano das organizações, considerando a dimensão biológica, psicológica, social e também organizacional. De referir que o conceito e modelo biopsicossocial foi adoptado pela OMS, na sua definição de saúde, que passou a ser considerada como *“um bem-estar físico, mental e social”* ao invés do conceito redutor de ausência de doença. Importa aqui enfatizar que *“analisar a QVT, a partir deste modelo, possibilita uma melhor compreensão dos factores psicossociais que interferem na saúde dos indivíduos no ambiente organizacional”* (França, 1996, cf. Serra, 2006, p. 43).

Deste modo, a dimensão biológica tem em consideração os aspectos físicos do ser humano relacionados com a ergonomia, factores nutricionais e de saúde e segurança. O nível psicológico é referente aos interesses, emoções, características de personalidade, memória, motivos, afectos e características da satisfação e confiança. Insere-se nesta dimensão a noção de Contrato Psicológico de Trabalho, *“um contrato informal, regido por um conjunto de expectativas de ambas as partes sobre as acções da outra parte, as quais determinam os comportamentos”* (Kanikadan, 2005, p. 42). Por sua vez, o factor social corresponde aos valores e crenças dos trabalhadores, aos seus hábitos de consumo, bem como ao papel que representam no seio da organização e no seio familiar, dando ainda relevância ao meio ambiente e à responsabilidade social da organização. Por último, temos a dimensão organizacional que envolve aspectos relacionados com a inovação e tecnologia, programas de formação e de gestão de carreira, e a imagem e cultura organizacionais.

Assim, a um nível qualitativo, é possível identificar, em cada uma das dimensões referidas, o significado de qualidade de vida no trabalho, as acções de melhoria e as dificuldades que os trabalhadores possam sentir, como é visível no quadro seguinte (Quadro 10).

Quadro 10 - Variáveis Biopsicossociais Qualitativas sobre o conceito de QVT (Fonte: Adaptado de Stefano et al., 2005, cf. Serra, 2006, p. 44)

VARIÁVEIS	SIGNIFICADO DE QVT	MELHORIAS	DIFICULDADES
Biológica	<input type="checkbox"/> Saúde <input type="checkbox"/> Segurança <input type="checkbox"/> Ausência de acidentes	<input type="checkbox"/> Sistema de alimentação <input type="checkbox"/> Ginástica laboral <input type="checkbox"/> Controle de doenças	<input type="checkbox"/> Existência de tarefas perigosas <input type="checkbox"/> Ausência por licenças médicas <input type="checkbox"/> Necessidade de alimentação e repouso
Psicológica	<input type="checkbox"/> Amor <input type="checkbox"/> Paz <input type="checkbox"/> Realização pessoal	<input type="checkbox"/> Valorização do funcionário <input type="checkbox"/> Desafios <input type="checkbox"/> Sistemas de participação	<input type="checkbox"/> Cobrança excessiva de resultados <input type="checkbox"/> Relacionamento entre os empregados <input type="checkbox"/> Falta de motivação e interesse
Social	<input type="checkbox"/> Confiança <input type="checkbox"/> Amizade <input type="checkbox"/> Responsabilidade	<input type="checkbox"/> Educação para o trabalho <input type="checkbox"/> Benefícios familiares <input type="checkbox"/> Actividades culturais e esportivas	<input type="checkbox"/> Falta de qualificação de profissionais <input type="checkbox"/> Condições culturais e económicas dos trabalhadores <input type="checkbox"/> Problemas familiares dos trabalhadores
Organizacional	<input type="checkbox"/> Investimento <input type="checkbox"/> Humanismo <input type="checkbox"/> Competitividade	<input type="checkbox"/> Clareza nos procedimentos <input type="checkbox"/> Organização geral <input type="checkbox"/> Contacto com o cliente	<input type="checkbox"/> Processos de produção/tecnologia <input type="checkbox"/> Pressão dos clientes <input type="checkbox"/> Preparo da documentação

Deste modo, Limongi-França efectuou, nas suas investigações, uma combinação entre os dois modelos anteriores, como se pode verificar no Quadro 11.

Quadro 11 - Modelo de Competências para a QVT vs. Abordagem BPSO-96 (Fonte: Adaptado de França & Kanikadan (2006); Kanikadan (2005))

		Visão Biopsicossocial			
		Biológica	Psicológica	Social	Organizacional
Factores críticos de gestão de QVT	Conceito de QVT				
	Produtividade				
	Legitimidade				
	Perfil do gestor				
	Práticas e valores				
	Nova Competência				

Em suma, o conjunto de modelos de avaliação de qualidade de vida no trabalho assume-se como o resultado de um esforço por parte dos seus autores de conceptualizar este constructo. Como é possível verificar através da sua análise, denota-se uma série de aspectos comuns à maioria dos modelos. Como refere Fernandes “*algo que parece ser comum a todos os autores na conceptualização da QVT é a conciliação dos interesses dos trabalhadores e os das organizações*” (cf. Nunes, 2008, p. 41). Assim, preocupações com a remuneração adequada e satisfatória, com a segurança e saúde no trabalho (condições físicas de trabalho que reduzam ao mínimo o risco de doenças ocupacionais e acidentes do trabalho) ou com o desenvolvimento das capacidades humanas, fazem parte deste vasto conjunto de elementos comuns aos vários modelos de QVT. Sendo o trabalhador o principal agente da qualidade de vida no trabalho, grande parte dos modelos defendem a existência de um espaço para o desenvolvimento das potencialidades do trabalhador, preocupando-se com a integração social e senso comunitário dentro das organizações, a par do respeito pela individualidade de cada trabalhador e preocupação com o equilíbrio família-trabalho, verificando-se ainda, a prevenção e preocupação quanto à participação dos indivíduos e à flexibilização de horários. Desta forma, Nadler e Lawler (1983), afirmam que estes projectos e modelos têm “*como elementos distintivos a preocupação com o impacto do trabalho nas pessoas, bem como na eficácia organizacional e a ideia de participação dos trabalhadores no processo de tomada de decisão e nos problemas organizacionais*” (cf. Nunes, 2008, p. 41). Apesar do primeiro modelo pertencer à década de setenta e o último já ao século XXI, os aspectos comuns agora referidos mantêm-se praticamente idênticos. Estes modelos foram sofrendo algumas alterações ao longo dos anos, de acordo com o desenvolvimento das teorias e perspectivas organizacionais. Actualmente, a perspectiva da qualidade de vida no trabalho tem o seu principal foco no capital humano, nos indivíduos que compõem a organização e se esforçam por ela, não sendo um custo mas sim uma mais-valia. Esta perspectiva leva a que os empregadores tenham cada vez mais em conta as necessidades dos trabalhadores, a sua motivação e satisfação, contribuindo assim para a melhoria da sua qualidade de vida (global e

profissional). Deste modo, *“os estudos sobre a QVT vieram englobar as investigações sobre motivação e satisfação laborais, factores ambientais e ergonómicos, dando uma visão mais completa da situação do homem relativamente ao trabalho”* (Müller, Rauski, Eyng & Moreira, 2005, cf. Nunes, 2008, p. 44).

3.4 QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO - ABORDAGEM EMPÍRICA

Qualidade de Vida no Trabalho é um constructo alvo de muitos estudos e investigações, correlacionando-se com diferentes variáveis como stresse, satisfação, motivação, responsabilidade social empresarial, entre outras. Devido à ausência de uma definição global de QVT, estas variáveis são também consideradas muitas vezes como indicadores da qualidade de vida no trabalho, sendo esta uma das principais dificuldades na sua investigação. Apesar de tais dificuldades, verifica-se a existência de um grande número de investigações em vários países e contextos laborais. Em Portugal são escassos os estudos que se dedicam à sua análise, ao contrário de muitos países europeus. No entanto, após a revisão de literatura efectuada é possível afirmar que é nos países da América do Norte, essencialmente no Brasil, onde há um maior número de investigações. Os contextos laborais e as amostras mais estudadas abarcam os professores, os profissionais de saúde (enfermeiros, médicos, psicólogos), os bancários, os operários e a função pública. Num estudo efectuado por Magri & Kluthcovsky (2007), com o objectivo de analisar a produção científica acerca do tema Qualidade de Vida no Trabalho, através da base de dados da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde - LILACS, os autores verificaram que os principais objectivos dos estudos analisados se concentravam na avaliação da qualidade de vida (geral ou no trabalho), seguida da discussão ou reflexão sobre a qualidade de vida no trabalho. No mesmo estudo, verificou-se que as populações mais estudadas são as dos profissionais da área de saúde, seguidos pelos professores, trabalhadores que sofrem de determinadas patologias, cuidadores de pacientes e, por último, trabalhadores em geral. Esta predominância dos estudos nos profissionais de saúde deve-se ao facto destes enfrentarem constantemente *“situações laborais de exposição aos mais diversos riscos, além de factores como stresse e fadiga, reforçando a necessidade de estudos de avaliação do nível da qualidade de vida desses profissionais”* (Magri & Kluthcovsky, 2007, p. 91).

Em consonância com a matéria exposta anteriormente, apresentamos os resultados de algumas investigações que tinham como objecto de estudo a qualidade de vida no trabalho correlacionada com o stresse e outras variáveis. Bonifácio, Freitas & Matos (2007) evidenciaram uma relação inversamente proporcional entre qualidade de vida no trabalho e stresse, pelo que, quanto mais positiva for a percepção de QVT por parte dos colaboradores, menor a possibilidade de sintomas de stresse. Este estudo foi realizado numa empresa pública do Brasil e tinha como principal objectivo perceber se existia alguma relação entre estes dois constructos e como se manifestava. Lipp & Tanganelli (2002) propuseram-se estudar o stresse e a qualidade de vida em juizes do Direito do Trabalho, verificando a existência de uma correlação significativa entre o stresse e o nível de qualidade de vida, essencialmente nas áreas da saúde e da afectividade. De acordo com os autores, esta é uma profissão muito stressante, *“idêntica à profissão mineira e maior do que a profissão de aviador”* (p. 545). Uma investigação realizada com o intuito de verificar qual a relação entre satisfação no trabalho e qualidade de vida identificou que a percepção de qualidade de vida no trabalho

nos indivíduos prediz a satisfação laboral destes. Os seus autores, Pereira & Sousa (2010) destacam a dinâmica indivíduo-organização, que *“tem um efeito preditivo na QVT, ou seja, os factores inerentes à dinâmica trabalho-trabalhador têm uma influência significativamente positiva na QVT”* (p. 1213). Ao nível da percepção de qualidade de vida global verifica-se uma homogeneidade nas respostas dos sujeitos, percepcionando a sua qualidade de vida como boa e muito boa. Medeiros (2002) utilizou o modelo de Werther & Davis (1983) na sua investigação de mestrado, numa empresa de construção civil, tendo encontrado as seguintes conclusões: ao nível dos elementos organizacionais, verifica-se uma maior insatisfação quanto aos indicadores compensação e comunicação (comunicação interna essencialmente); nos elementos ambientais verificou-se maior insatisfação sobretudo ao nível das condições físicas de trabalho, práticas de trabalho e disponibilidade de materiais e ferramentas de trabalho. Por último, nos elementos comportamentais verifica-se insatisfação quanto à ausência de oportunidades de participar na resolução de problemas e na tomada de decisões. Barros (2007) implementou um programa de ginástica laboral numa faculdade brasileira, pretendendo verificar quais os seus efeitos na qualidade de vida dos colaboradores. Assim, num total de 167 entrevistados, a QVT de 96 deles melhorou após a prática da referida ginástica, enquanto que cerca de 40 não sentiram nenhuma diferença. Contudo, conclui-se que a introdução de ginástica laboral naquele contexto universitário trouxe melhorias para os seus colaboradores. Em Portugal, Rego (2003), afirma que o seu *“trabalho procura responder a várias perguntas assim formuláveis em termos globais: será que as pessoas denotam níveis superiores de saúde, maior produtividade, mais elevado empenhamento, superior bem-estar afectivo no trabalho, menores intenções de abandono da organização e níveis inferiores de stresse quando consideram que as suas organizações são mais “autentizatórias”?”* (cf. Jornal UA Online, 2004). Durante cerca de dois anos, o autor levou a cabo a investigação empírica em 171 organizações de diferentes sectores de actividade e localizadas em diferentes pontos geográficos do país, obtendo uma amostra composta por 1505 sujeitos. Os resultados põem em evidência que: *“os colaboradores denotam melhor saúde e bem-estar no trabalho quando a organização se preocupa com a conciliação do trabalho com a vida familiar dos seus colaboradores; quando a organização cria condições para que as pessoas acompanhem a educação dos filhos; quando há equidade/justiça na organização; quando os bons resultados da organização são partilhados; quando a organização proporciona oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal aos seus colaboradores; quando os líderes actuam de modo justo, respeitador e digno; quando os líderes são credíveis e de confiança e sempre que a atmosfera da organização é amistosa”* (cf. Jornal UA Online, 2004; Serra, 2006, p. 58), o que traz consequências positivas para a produtividade, desempenho e saúde da e na organização. Partindo do Modelo Biopsicossocial, Mancini et al. (2004) correlacionaram QVT e responsabilidade social empresarial (RSE) em duas empresas de actividades distintas (sector financeiro e sector farmacêutico). Ambas possuíam programas de responsabilidade social, mas com algumas diferenças entre eles. No final do estudo identificou-se uma relação positiva entre estes dois constructos (Serra, 2006). Sant’Anna e Moraes (1998), após a análise de

vários estudos no âmbito da QVT elaboraram um resumo dos vários aspectos comuns entre eles, constatando que *“a satisfação com a compensação cresce com a idade, os ocupantes de cargos de chefia possuem uma QVT mais satisfatória que os seus subordinados, os trabalhadores com maior tempo de casa apresentam melhor ajustamento à instituição e melhor QVT que aqueles com menor tempo, trabalhadores com maior escolaridade revelam-se mais satisfeitos com factores mais intrínsecos, ou seja, com o conteúdo do trabalho, enquanto que trabalhadores com baixa escolaridade apresentam-se mais satisfeitos com factores de contexto (...) os homens tendem a atingir uma melhor QVT que as mulheres, os homens casados apresentam melhor QVT que os solteiros e divorciados, os trabalhadores dão maior importância ao salário directo que ao salário indirecto, e o aumento da automação gera insatisfação quanto ao ambiente social de trabalho”* (cf. Serra, 2006, p. 68-69). Ao nível do ensino, Marques & Paiva (1999) abordaram as variáveis qualidade de vida no trabalho, stresse e situação de trabalho em professores de duas instituições de ensino superior, de foro público e privado. Constatou-se que os professores da universidade pública apresentam níveis inferiores de QVT do que os professores da universidade privada. Quanto aos níveis de stresse foram considerados como normais ou baixos em todos os professores (Martins, 2007). Uma outra investigação na área da educação, de Silva (2001), pretendeu estudar a satisfação no trabalho dos gestores de várias escolas secundárias públicas, em Portugal, que evidenciou a sua satisfação com os resultados, o reconhecimento e as relações interpessoais, e insatisfação com os factores de autonomia, remuneração e gestão de pessoas. No Brasil, Souza (2001) estudou o nível de stresse e de QVT em professores que estavam a concretizar o seu mestrado, constatando níveis elevados e moderados de stresse (88% e 12%, respectivamente), e ausência de qualidade de vida na maioria dos professores. Actualmente, as universidades exigem aos seus colaboradores, neste caso, os professores, cada vez mais qualificações. Apesar das vantagens desta condição é evidente que a *“competitividade organizacional das universidades gera alta pressão temporal”* nos seus colaboradores (Martins, 2007, p. 26). Serra (2006) estudou a qualidade de vida no trabalho de 255 professores em treze instituições de ensino superior de Moçambique, denotando que estes apresentavam um nível médio a moderado de satisfação com a sua QVT, encontrando-se mais insatisfeitos ao nível do factor compensação justa e adequada. Na mesma investigação verificou-se que os professores pertencentes a instituições de ensino privadas apresentavam maiores índices de satisfação com a QVT do que os pertencentes a instituições públicas. Guimarães (2004), autora da validação brasileira do QVP-35 decidiu verificar qual o nível de qualidade de vida profissional dos colaboradores de uma instituição bancária obtendo como resultados a percepção de reduzido Apoio Organizacional, elevada Motivação Intrínseca e elevada Carga de Trabalho. Cortés-Rubio *et al.* (2003) pretendiam estudar a percepção de QVT em profissionais de saúde, num hospital de Madrid, onde verificaram que as colaboradoras do departamento administrativo apresentavam uma reduzida percepção de Apoio Organizacional, os médicos, enfermeiros, auxiliares e psicólogos tinham uma percepção mais elevada de Carga de Trabalho do que os restantes colaboradores da instituição. Verificou-se ainda que é o factor

Apoio Organizacional o que mais tem influência na Qualidade de Vida Profissional deste grupo profissional. Um último estudo, realizado em dois hospitais localizados em Espanha, da autoria de Fernández-Martínez *et al.* (2007), evidenciou uma fraca qualidade de vida profissional e um reduzido Apoio Organizacional, a par de uma Motivação Intrínseca mediana para enfrentar uma elevada Carga de Trabalho (Soares, 2008).

Concluindo, o estudo da qualidade de vida no trabalho deverá ser cada vez mais um dos objectivos dos investigadores da área da psicologia das organizações e gestores de recursos humanos, preconizada no século XXI, pela visualização do homem como um todo, como capital humano para a organização. Esta, por sua vez, deverá assumir a responsabilidade pelos seus colaboradores, quer ao nível da remuneração quer ao nível dos seus sentimentos e satisfação de necessidades.

4. O TRABALHO DOCENTE

De acordo com Good (1959) entende-se o docente como “1) *uma pessoa oficialmente encarregada de guiar ou de dirigir as experiências de alunos ou de estudantes, numa instituição pública ou privada; 2) pessoa que, devido à sua experiência rica ou excepcional e/ou aos seus estudos num domínio particular, pode contribuir para o crescimento e desenvolvimento de outras pessoas que entram em contacto com ela; 3) pessoa que terminou estudos profissionais oficialmente reconhecidos numa instituição de formação de mestres; 4) pessoa que instrui outros*” (cf. Landsheere, 1978, p. 21). Por sua vez, a Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura - UNESCO, compreende o conceito de docente como “*todas as pessoas que, nas escolas, têm a seu cargo a educação dos alunos*” (cf. Landsheere, 1979, p. 21).

Actualmente considera-se a docência como uma das profissões mais difíceis e que mais riscos comporta, seja a nível físico, psicológico e mesmo social, perceptível na preocupação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que a considerou, em 1982 “*como uma profissão de risco físico e mental*” (Chambel, 2005 p. 65, cf. Sorato & Marcomin, 2007, p. 34). Há décadas atrás, os professores eram vistos como uma das classes mais favorecidas da nossa sociedade, quer a nível económico-social quer a nível intelectual. Nas aldeias e vilas de outrora, os professores do ensino primário conjuntamente com os elementos do clero, eram vistos como os seus principais agentes culturais. Já nas cidades, eram os professores do ensino secundário, dos reconhecidos liceus, que detinham a primazia, pertencendo à elite social das metrópoles. No nosso quotidiano não revemos esta situação, ser professor tornou-se uma profissão de baixo estatuto, sendo entendida desta forma pelos próprios professores, o que se comprova com as evidências do estudo de Amiel (1980), em que, “*cerca de 50% não aconselhariam os seus filhos a seguir a carreira de docente*” (cf. Jesus, 2000, p. 29). Tal declínio ou perda de prestígio tem a sua origem em vários factores, entre eles, o processo de democratização e de obrigatoriedade do ensino, o que levou ao aumento do número de alunos, escolas e professores. Ao tornar a escolaridade obrigatória e gratuita para toda a população foi alcançado um dos objectivos primordiais no combate ao analfabetismo. Contudo, com a massificação do ensino surgem problemas a vários níveis: a escola passa a ser entendida não como um meio de desenvolvimento pessoal e intelectual, mas como uma obrigação e, com a necessidade de um maior número de docentes começam a ingressar nas escolas profissionais com qualificações não específicas para o ensino, relegando assim o carácter essencialmente vocacional desta profissão. Na mesma ordem de ideias, factores como um corpo docente maioritariamente do sexo feminino e cada vez mais jovem, para o qual a docência consiste muitas vezes no primeiro emprego de um largo número de recém-licenciados explicam também o declínio desta profissão. Os meios de comunicação social como a televisão por cabo e essencialmente, a internet têm também contribuído para esta situação uma vez que, se por um lado funcionam como um método de apoio ao estudo e à pesquisa, quer para alunos quer para professores, por outro, funcionam também como um

entreve ao ensino, proporcionando uma constante desvalorização do saber escolar e do papel do professor como transmissor de conhecimentos. Essencialmente, é a transformação dos valores sociais o factor que mais tem contribuído para esta situação. Hoje em dia, o estatuto social mede-se de acordo com a remuneração atribuída, negligenciando os valores ditos humanistas e intelectuais dos anos passados, onde os professores eram encarados como elementos essenciais da sociedade e da cultura das aldeias, vilas e cidades, apenas pelos seus conhecimentos, estudos e dedicação ao outro. De acordo com Esteve (1991) “*nos tempos actuais, o estatuto social é estabelecido sobretudo com base em critérios económicos, estando a desvalorização social associada à desvalorização salarial*” (cf. Jesus, 2000, p. 33).

4.1. O desenvolvimento profissional dos professores

O desenvolvimento do ciclo de vida profissional dos docentes tem sido alvo de vários estudos, com o intuito de perceber qual as mudanças vividas e sentidas por estes profissionais ao longo da sua carreira. Tais estudos inserem-se no quadro de investigação e teorização do desenvolvimento dos ciclos de vida humana, e segundo Cruz (1995, p. 159), “*o estudo da trajetória profissional do professor deve proporcionar uma visão integradora dos três domínios da sua biografia: a vida privada, a pública e a história colectiva*” (cf. Seco, 2002, p. 145).

Os alunos aparentam ter sempre a mesma idade, os professores, pelo contrário, vão envelhecendo. Esta constatação encontra-se patente numa analogia muito constante na literatura: no início da carreira docente, os professores apresentam uma reduzida diferença de idade relativamente aos seus alunos, condizente por exemplo, com a idade dos irmãos mais velhos destes. A meio da carreira porém, nota-se já uma diferença mais elevada, comparando-se então com a idade dos pais dos seus alunos, e na fase final, a diferença etária é ainda mais visível, fazendo-se então uma analogia entre a idade dos alunos e a idade dos seus avós (Vieira & Relvas, 2003).

Hubberman, uma das mais influentes investigadoras desta área, conceptualiza o ciclo de vida profissional docente mediante cinco fases (cf. Figura 14). A primeira delas consiste no período inicial da carreira (2/3 anos de serviço), em que se verifica uma acentuada **exploração** e análise dos papéis a desempenhar pelos docentes, a par da constante avaliação, por parte dos próprios, da sua competência profissional. A nova vivência, o “choque com a realidade” desconhecida do mercado de trabalho pode conduzir, de acordo com a autora, a três situações possíveis, a sobrevivência, a descoberta e a indiferença. Os professores enfrentam um novo mundo recheado de novas personagens, entre elas os colegas de trabalho, os alunos, os encarregados de educação. Do mesmo modo, vêm-se confrontados com as suas aspirações e ideais e a realidade das escolas e das práticas educativas. Quanto mais elevado se manifestar tal confronto maior será o sentimento de choque e de sobrevivência a esta nova realidade. Por outro lado, o momento de ingresso na profissão pode

ser vivido como um processo de descoberta e aprendizagem constante, repleto de responsabilidades, na medida em que, o professor é o agente responsável pela gestão do tempo e espaço da sala de aula, pela adequação dos seus métodos de ensino à escola onde se encontra inserido e gestão dos conteúdos programáticos ao longo do ano lectivo. Assim, ao descobrirem esta nova perspectiva, os docentes vão sobrevivendo e superando os obstáculos e resistências, pelo que, estes *“dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro”* (Huberman, 1995, p. 39, cf. Marques, 2007, p. 83). Poderá ocorrer ainda, um sentimento de indiferença quando os docentes não se conseguem identificar com a profissão, implicando-se pouco nas suas tarefas. Concluindo, a fase de exploração faz referência às dificuldades sentidas pelos jovens professores aquando da sua entrada na carreira docente, que como afirma Estrela (1992, p. 53), *“numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa e, por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade e pôr em causa as crenças e valores aceites pela sociedade. Quando alguém inicia a profissão docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com o dos seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar os seus procedimentos. É como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado”* (cf. Marques, 2007, p. 84). Após o período de iniciação e exploração, cerca dos 4/6 anos de serviço decorre uma nova etapa, a **estabilização**. Neste momento, os docentes têm já alguma experiência e sentem-se e são reconhecidos como professores, é o momento de comprometimento e identificação com a profissão. Assim, estes profissionais sentem-se mais competentes, mais autoconfiantes, verificando-se uma certa relativização dos insucessos, pois já possuem um maior domínio do processo de ensino. Vivem assim uma fase de tranquilidade e de aspirações profissionais, em que *“a autoridade se torna menos natural; as pessoas situam melhor os limites do que é de tolerar e fazem respeitar melhor esses limites, com mais segurança e espontaneidade. Resumindo: no seu conjunto, a fase de estabilização, acompanhando a par e passo a consolidação pedagógica, é percebida em termos positivos, se não mesmo em termos de pleno agrado, por aqueles que a vivem”* (Moskowitz e Hayman, 1974, cit por Cavaco, 1995, p.41, cf. Marques, 2007, p. 85). Uma vez que este processo de desenvolvimento profissional não é linear a toda a classe docente, a fase de estabilização pode acontecer mais cedo ou mais tardiamente dependendo do nível de identificação profissional de cada um. Existem também casos de profissionais que nunca estabilizam, visto não se identificarem verdadeiramente com a profissão. O próximo estágio decorre entre os 7/25 anos de trabalho docente e pauta-se pelo dinamismo, inovação e **diversificação** que os professores empregam nas suas tarefas e actividades profissionais. Adoptam novos métodos de ensino, mudam a sua forma de avaliar e reorganizam a sala de aula de acordo com o seu estilo pessoal, promovendo um relacionamento pedagógico e saudável com os seus alunos. No mesmo período profissional podem ainda surgir sentimentos contraditórios aos anteriores, quando os professores se *“colocam em questão”*, sentem-se cansados da rotina das aulas e não raras vezes, inibidos e frustrados pelas políticas educativas

vigentes. Então há a necessidade de análise dos anos transactos, das escolhas feitas de modo a perceber qual o caminho a seguir no futuro próximo. Finda a fase de questionamento surge, entre os 25/35 anos de serviço, o **conservadorismo**, uma etapa menos positiva do que as anteriores. Os docentes encontram-se descontentes com os alunos e com as políticas educativas e, de acordo com Cavaco (1995, p. 44), o “*nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam. As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objectivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até ao momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros*” (Marques, 2007, p. 87). Esta é então uma fase conturbada, em que os professores se distanciam dos seus alunos e do meio escolar, vivendo num contexto de auto-aceitação e serenidade. Em consequência do estágio anterior, provém o **desinvestimento** na profissão, por volta dos 35/40 anos de serviço. Encerra-se agora o ciclo da vida profissional dos docentes. Estes últimos vão-se libertando da escola e dos alunos, transferindo os seus interesses para o exterior desta, pensando mais neles próprios, investindo na sua vida pessoal. Procedem a um balanço do que foi o seu percurso ao longo da carreira, podendo este ser caracterizado pela serenidade (período vivido de forma integral e tranquila, pautado pela aceitação) ou amargura (período dificultado pela percepção de que ainda havia algo a fazer e já não há possibilidade). Estrela (1991, p. 125) corrobora o que foi referido acerca desta importante etapa, ao defender que “*no final da carreira profissional é frequente uma libertação progressiva do investimento no trabalho e uma maior consagração de tempo a interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão*” (Marques, 2007, p. 88). Na figura abaixo encontra-se representado o modelo agora explicitado.

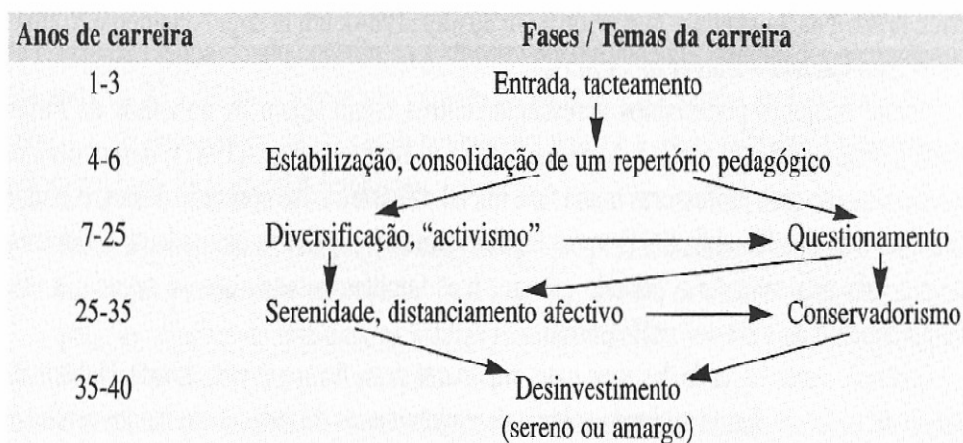


Figura 14 - Percurso do ciclo de vida profissional do professor do ensino secundário - Hubberman (Fonte: Hubberman, 1989, p. 23, cf. Marques, 2007, p. 89; Vieira & Relvas, 2003, p. 46)

O Modelo Organizacional de Fases do Desenvolvimento Profissional (Sikes, 1985) propõe estudar, com base nos estudos de Levinson (1979), a relação entre os ciclos/estações de vida e os estádios de carreira profissional. Assim, desenvolve-se desde cerca dos vinte e um aos setenta anos de idade (Alves, 2001; Vieira & Relvas, 2003; Ferreira, 2008). A primeira

etapa, reconhecida como “Entrada no Mundo Adulto”, considera o período decorrido entre os 21/28 anos de idade dos docentes. Os professores apresentam, neste momento, um reduzido comprometimento com esta profissão, entendendo-a como uma experiência e não uma definição ainda. É também nesta fase que se deparam com o “choque da realidade” docente, nomeadamente os problemas da manutenção da disciplina, o cumprimento dos conteúdos programáticos, entre outros aspectos. Essencialmente, sentem o contraste entre a realidade e a idealidade da profissão docente, o que leva a que este período seja aquele em que se verifica um maior nível de abandono. Conclui-se assim, que é nesta fase que os docentes irão “*explorar as hipóteses da vida adulta: manter abertas as opções, evitar grandes compromissos e maximizar as alternativas (...)*” (Levinson, 1979, p. 58, cf. Vieira & Relvas, 2003, p. 48). Segue-se a “Transição para os 30 anos”, compreendendo a idade dos 28 aos 33 anos, sendo esta a etapa decisiva a vários níveis. Os docentes avaliam a sua permanência na carreira docente, e traçam planos para o futuro, quer ao nível pessoal (questão da maternidade/paternidade) quer ao nível profissional (promoções/desenvolvimento curricular). A terceira fase vai desde os 33 aos 40 anos e denomina-se como “Assentando”, tendo como característica essencial o factor estabilização. Após as etapas anteriores, mais experimentais e de adaptação, os professores sentem-se cada vez mais envolvidos, enérgicos, ambiciosos e auto-confiantes no seu trabalho e nas suas competências, encontram-se portanto, no auge das suas carreiras. Ainda assim, as mulheres poder-se-ão sentir divididas entre os papéis que representam, o de profissionais e o de mãe/esposa. Por sua vez, os homens sentem um maior interesse por outros cargos dentro da escola para além da docência. Levinson (1979, p. 58) afirma que estes profissionais pretendem “*estabelecer um lugar na sociedade: para ancorar a sua vida com mais firmeza, desenvolver competências na profissão escolhida, tornar-se um membro valioso de um mundo valioso*” (cf. Vieira & Relvas, 2003, p. 48). Na quarta fase deste modelo, entre os 40 e os 50/55 anos de idade, verifica-se a transição da juventude para a maturidade dos docentes, visível nas mudanças da relação pedagógica que se torna mais parental. Por outro lado, há um maior número de professores com cargos de gestão e coordenação, pelo que os professores desta faixa etária são vistos pela comunidade escolar como as suas figuras de autoridade. Por último, os professores entre os 55 anos em diante sentem que é altura de se prepararem para a aposentação, sentem a comparação com os professores mais novos, mais actualizados e sentem também a mudança no modo como os alunos os encaram. Então, Ball & Goodson (1989, p. 54) defendem que “*a maior tarefa é preparar-se para a reforma (...) mesmo que a moral esteja em alta, a energia e o entusiasmo pelo trabalho estão muitas vezes em declínio*” (cf. Vieira & Relvas, 2003, p. 49).

Um outro investigador neste campo foi **Gonçalves** (1992) que no seguimento dos estudos de Hubberman construiu um modelo idêntico, com o intuito de investigar o desenvolvimento profissional dos professores do ensino primário (cf. Figura 15). O seu modelo é também constituído por cinco fases. A fase 1, o **início**, comporta os primeiros quatro anos

de serviço docente, e diz respeito ao entusiasmo e/ou desilusão que estes podem sentir com o choque da descoberta de uma nova realidade. A fase 2 dá pelo nome de **estabilidade**, e corresponde aos 5/7 anos de trabalho docente. É uma etapa caracterizada pela segurança que os professores sentem quanto ao seu desempenho. Dos 8 aos 14 anos de trabalho surgem algumas dificuldades no percurso dos profissionais de ensino, há uma **divergência** ou desequilíbrio entre aqueles que demonstram grande empenhamento e entusiasmo (divergência positiva) e aqueles que se demonstram saturados pela rotina (divergência negativa). A quarta fase vai dos 15 aos 25 anos de carreira e é determinada pela **serenidade** devida a um processo de auto-reflexão e também a um certo distanciamento afectivo. Após todos estes anos de experiência lectiva surge a calma e a consciência de elevado desempenho na realização das suas funções. Por último, há uma **renovação do interesse** mas também o **desencanto** que poderá ocorrer entre os 31 e 40 anos de serviço. O interesse ressurgue quando os docentes sentem que ainda têm muito a aprender com os seus alunos e colegas, querendo ainda investir na sua profissão. Contrariamente, outros professores encontram-se agora saturados, cansados e desejosos de recomeçar uma nova etapa da sua vida. A figura seguinte (Figura 15) esquematiza o modelo de Gonçalves (1992).

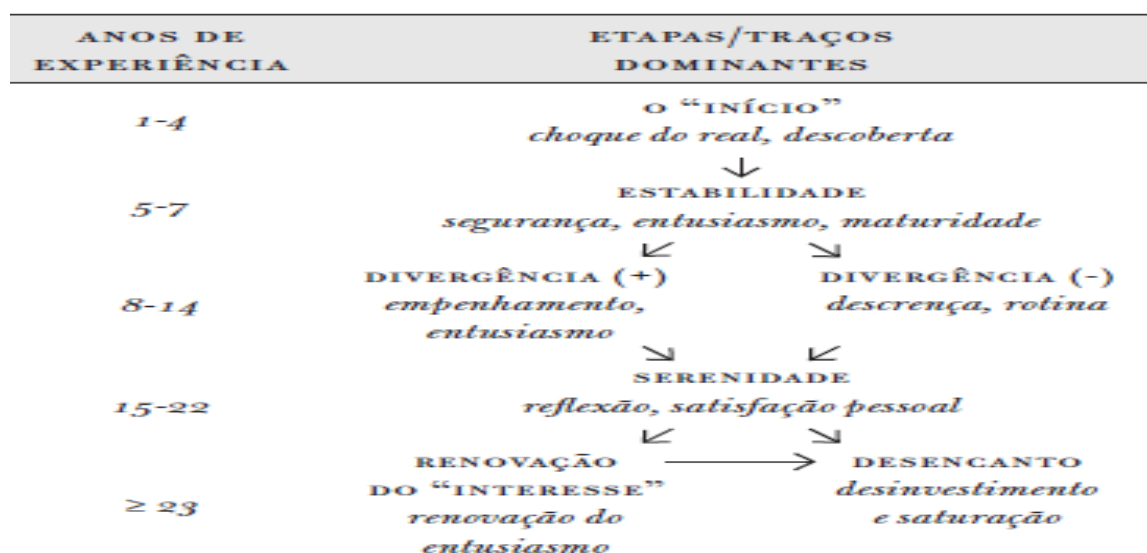


Figura 15: Percurso do ciclo de vida profissional dos professores do ensino primário - Gonçalves (Fonte: Gonçalves, 2000, p. 438, cf. Gonçalves, 2009, p. 25)

Lilian Katz (1972) apresenta, para o ciclo de vida profissional dos educadores de infância, um modelo constituído por quatro estádios: 1) Sobrevivência (até final do primeiro ano de serviço); 2) Consolidação (final do primeiro ano até ao terceiro/quarto ano); 3) Renovação (durante o quarto ano, perspectivando-se uma actualização a vários níveis); e 4) Maturidade (final do quinto ano de serviço como educador).

Fuller & Bown (1975) apresentam um modelo de apenas três fases, sendo a primeira delas denominada como o estádio de Sobrevivência, seguido do estádio de Mestria e, por último, o estádio da Estabilidade.

O modelo de Feiman (1982) compreende quatro etapas: 1) Pré-formação, onde os docentes são ainda alunos e apreendem um modelo de ensino e aprendizagem; 2) Pré-serviço, anterior à prática profissional, pode considerar-se aqui o ano de estágio; 3) Indução, englobando os primeiros anos de serviço, o “choque com a realidade” e o desenvolvimento de competências; e 4) Serviço, ao longo do tempo de carreira docente (cf. Jesus & Santos, 2004, p. 41).

O Modelo Cíclico de Carreira do Professor de Burke, Christensen, Fessler, McDonnell & Price (1987) é constituído por oito fases. A inovação presente neste modelo diz respeito ao facto de a sua primeira etapa ser ainda anterior à entrada na profissão. Consideram-se então as oito fases do presente modelo: 1) Preparação específica antes da prática profissional; 2) Indução ou socialização na profissão; 3) Desenvolvimento de competências; 4) Entusiasmo e crescimento; 5) Frustração na carreira e desilusão; 6) Estabilidade e estagnação; 7) Viragem (“wind-down”); e 8) Reforma.

Concluindo, o estudo do desenvolvimento da profissão docente e/ou do ciclo de vida destes profissionais oferece, de certa forma, uma indicação para a melhoria desta profissão. De modo a sustentar um padrão de excelência ao longo da carreira, os professores devem desenvolver-se mediante fases progressivas, aos períodos de insegurança e incerteza seguem-se períodos de segurança e maturidade. Deve assim prestar-se atenção ao incentivo à reflexão e renovação que conduzirá ao crescimento em cada fase. Todo este crescimento subjacente a cada fase irá colocar a ênfase no funcionamento em si da função professor e para que tal aconteça é necessário que toda a comunidade escolar, professores, administradores, educadores, trabalhem em conjunto, unindo os seus esforços (Ferreira, 2008).

4.2. A FUNÇÃO PROFESSOR

A profissão ou função de professor não consiste unicamente em dirigir-se à sala de aula e leccionar os conteúdos programáticos, bem pelo contrário. Actualmente o docente não se resigna à mera transmissão de conhecimentos, é-lhe exigido o desempenho de múltiplas tarefas, como a organização de actividades extracurriculares, a preparação das aulas, a correcção e avaliação dos trabalhos dos alunos, a preparação e participação em várias reuniões, receber os encarregados de educação e ainda, a preocupação com determinados problemas administrativos do seu estabelecimento de ensino. Torna-se difícil para estes profissionais delimitarem quais as suas reais funções dentro da profissão, na medida em que, a maior parte delas não são definidas por si ou porque não têm um papel activo na sua concepção. Paralelamente a esta indeterminação funcional, os professores deparam-se ainda com vários constrangimentos no seu dia-a-dia, ao nível do elevado número de alunos por turma, a sobrecarga horária (actividades lectivas e não lectivas), o reduzido ou mesmo inexistente material didáctico, entre outras. Deste modo, as funções do professor podem

agrupar-se em dois grupos, as funções ditas como clássicas ou tradicionais e as funções actuais. As primeiras dizem respeito a: 1) transmitir informações, 2) ministrar conhecimentos e valores e 3) classificar; enquanto que as segundas se referem a: 1) avaliar, 2) animar, 3) investigar e 4) moderar (Gil, 2007, p. 16). Esteve (1999, p. 100) constata assim que o “professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico dos alunos, da integração social e da educação sexual” (cf. Gil, 2007, p. 25). Consequentemente, as novas funções docentes podem agrupar-se em determinadas categorias e domínios, ao contrário do que sucedia anteriormente, onde tinha primazia a função/domínio cognitivo. De acordo com Patrício (1989, cf. Jesus, 2000) as funções docentes podem ser de foro pessoal, social, cívico, profissional, cultural e de substituição (da família). Uma outra conceptualização parte de Gran, Fritzell & Lofqvist (cf. Landsheere, 1978, p. 17) que classificam as funções docentes em cinco factores: socioemocional, cognitivo, método-material, cooperação e desenvolvimento. Redireccionando para a citação acima ambas as classificações se enquadram na perfeição, na medida em que, os professores são agora (mais) responsáveis pela promoção do desenvolvimento pessoal, social e cognitivo dos seus alunos, transmitindo-lhe conhecimentos, ajudando a integrá-los na sociedade cívica e no mundo profissional. Por outro lado, têm ainda como tarefa a escolha dos métodos/materiais pedagógicos melhor adequados aos diferentes conteúdos, alunos e turmas, apresentando ainda um papel activo na construção da ponte entre a escola e as famílias dos alunos. Nos quadros abaixo (Quadro 12 e Quadro 13) encontram-se dispostas as funções agora referidas e a sua respectiva definição.

Quadro 12 - As novas funções docentes (Patrício) (Fonte: Patrício, 1989, cf. Jesus, 2000, p. 38)

Função Pessoal	Realização do educando como sujeito
Função Social	Integração do educando na sociedade
Função Cívica	Tornar o educando consciente das estruturas institucionais
Função Profissional	Orientação dos educandos para o sistema de ocupações úteis da sociedade
Função Cultural	Integrar o educando no património da comunidade
Função “Suplência”	Ocupar-se educativamente das crianças e dos jovens

Quadro 13 - As novas funções docentes (Gran, Fritzell & Lofqvist) (Fonte: Gran, Fritzell & Lofqvist, cf. Landsheere, 1978, p. 17)

Factor Socioemocional	Funções do docente relativas à promoção do desenvolvimento social e emocional do aluno
Factor Método-material	Funções e aptidões referentes aos métodos e materiais pedagógicos
Factor Cooperação	Trabalho com os outros adultos no interior e no exterior da escola
Factor Desenvolvimento	Funções referentes ao próprio desenvolvimento do docente e

	ao da escola
Factor Cognitivo	Funções do docente relativas à promoção do desenvolvimento dos conhecimentos do aluno

Como consequência da existência destas novas funções o trabalho do professor intensifica-se, ficando este sem tempo para a sua tarefa fulcral, o ensino. Tal intensificação deve-se também à burocratização que se faz sentir no meio escolar, os professores sentem-se constrangidos perante as expectativas internas, ao nível dos órgãos de gestão das escolas, e externas, desta feita ao nível dos alunos, encarregados de educação e do próprio Ministério da Educação. Os próprios docentes (participantes num estudo de Hargreaves (1998, p. 140)) afirmam: *“estamos a ter de preencher tantos papéis que quase me apetecia desistir (...) Temos que elaborar planos para tudo o que fazemos (...). Gastamos imenso tempo sentados a escrever (...). Temos que prestar muitas contas por tudo o que fazemos”* (cf. Gil, 2007, p. 29). Esta situação de sobrecarga de trabalho e de indefinição funcional faz com que estes profissionais se sintam cada vez mais insatisfeitos com a sua profissão, factor corroborado com os resultados obtidos no estudo realizado por Dias & Queirós (2010), onde se denotou, num universo de 203 docentes, que algumas das principais causas de insatisfação consistiam no reduzido tempo disponível para a família (25%), nas questões relacionadas com as atitudes dos encarregados de educação, nas alterações ao Estatuto da Carreira Docente e na política de Avaliação de Desempenho (18%).

Uma outra questão importante que decorre das situações explicitadas acima diz respeito às contradições e estereótipos que a classe docente enfrenta o que dificulta (ainda mais) a acção e trabalho dos professores. Destes é esperado possuírem competências e capacidades pedagógicas de nível elevado mas são as próprias faculdades e o sistema de ensino que não o potenciam. E a multiplicidade de funções que têm de desempenhar retiram-lhes a oportunidade de especialização numa determinada área, desgastando a sua imagem, na medida em que, é comum pensar que qualquer um poderia desempenhar o seu papel. Espera-se ainda que os professores mantenham a disciplina e exijam respeito por parte dos seus alunos, mas também que seja afectuoso com eles. Tal situação dependerá dos alunos, das turmas, do clima vivenciado no estabelecimento de ensino e até mesmo do meio envolvente a este, pelo que nem sempre se poderá demonstrar a afectividade “exigida” pelas directrizes. Uma outra directriz do mundo do ensino é a promoção da igualdade e da democratização para com os alunos e a demais comunidade escolar. No entanto, o sistema de ensino assume-se por si só como um sistema de selecção e diferenciação em virtude de critérios de classificação de excelência e quantificação. E a contradição mais premente está presente no facto de a educação, contrariamente ao que os consecutivos governantes defendem, continuar a ser vista como uma despesa e não um lucro, já que, *“verifica-se frequentemente que o discurso político de considerar a educação como prioridade, não se traduz nos investimentos feitos a este nível”* (Perrenoud, 1991, cf. Jesus, 2000, p. 42). Ainda na mesma ordem de ideias, surge uma outra ambiguidade dentro desta profissão, relacionada com o facto da população em

geral querer ver nos professores o lado amigo e afectuoso e não compreendendo os seus problemas e dificuldades, que perpassam para o exterior dos estabelecimentos de ensino sobretudo por meio da comunicação social.

Ao falar em complexidade de funções e/ou indefinição funcional da profissão docente e de todas as ambiguidades e contrastes que a caracterizam falamos também na noção de crise de identidade ou crise da profissão docente, pois tal como refere Vila (1988a) *“os professores sentem dificuldade em definir e delimitar os objectivos e prioridades na sua actividade profissional (...)”* (cf. Vieira & Relvas, 2003, p. 33). Entende-se por crise de identidade o desfasamento sentido entre o eu real e o eu ideal dos docentes, ou seja, aquando da sua formação inicial nas faculdades os docentes perspectivam o universo do ensino de acordo com os conhecimentos e práticas que vão adquirindo, mas ao entrar verdadeiramente neste mundo deparam-se com uma outra realidade, com uma série de tarefas que têm que desempenhar e para as quais não foram ou não se sentem preparados. Mas a crise de identidade não é apenas consequência do choque com a realidade docente, mas sim de todos os factores anteriormente enunciados, como a imagem social cada vez mais desgastada desta profissão, e a noção de que a docência é uma profissão exaustiva, ambígua e conflituosa. Assim, nas palavras de Ana António (2004, p. 113, cf. Gil, 2007, p. 34) é urgente e deveras *“conveniente que as funções dos professores sejam definidas, isto é, que se perceba a distinção entre o que lhe é exigido e o que lhe é pedido”* (...) para que os professores não se sintam *“perdidos, alienados de si, sem saberem o que são, para onde vão, o que fazem e o próprio sentido do que fazem”* (Carrolo, 1997, p. 24, cf. Gil, 2007, p. 31).

Concluindo, a função professor não se assume de todo como uma função unidimensional mas antes pluridimensional, complexa e até mesmo de risco, pelo que, *“os professores correm o risco de esgotamento físico ou mental sob o efeito de dificuldades materiais e psicológicas associadas com o seu trabalho. Estas dificuldades, além de chegarem a afectar a saúde pessoal, parecem constituir uma razão essencial dos abandonos que se verificam nesta profissão”* (OIT, 1981, p. 123, cf. Vieira & Relvas, 2003, p. 34). A mesma OIT (1981) sugere ainda algumas indicações para que o ambiente e actividade dos professores se torne mais agradável, eficaz e gratificante: deve ter-se cada vez mais em consideração o número de alunos por turma, para que se promova o ensino personalizado e se evite a sobrelotação; o material pedagógico deve ser revisto e actualizado continuamente assim como outros recursos indispensáveis ao trabalho docente e à inovação; e na elaboração dos horários lectivos deve ter-se em considerável atenção todos os factores que determinam a soma do trabalho do professor (Seco, 2002, p. 74).

5. STRESSE

O conceito de stresse provém do latim, dos termos *stringere* e *strictus*, cujo significado consistia em deformar, esticar e tenso, restrito, respectivamente. Consiste assim numa palavra inglesa que tem como significado pressão e tensão. Este “conceito foi-se alterando ao longo dos tempos, sendo que no século XIX se referia à força externa, pressão ou tensão a que são submetidas pessoas ou objectos, resistindo aos seus impactos” (Guillén Gestoso, 2005, cf. Pocinho & Capelo, 2009, p. 353).

Existem várias perspectivas na definição deste constructo, podendo ser compreendido como resposta, estímulo, ou então como forma de interacção entre os dois elementos anteriores, numa lógica processual/transaccional.

Na primeira categoria percebe-se o stresse como variável dependente, na óptica da medicina e da fisiologia. Esta é considerada como a perspectiva pioneira no estudo do stresse, tendo origem nos estudos de Hans Selye, referido por muitos autores como o “pai do stresse”. Tal perspectiva vai de encontro à primeira definição de stresse, inicialmente designado como Síndrome Geral de Adaptação (SGA) que representava “a propensão do organismo para reagir de forma idêntica a estímulos muitos diversos” ou “a resposta não-específica do organismo a qualquer agente nocivo” (Selye, 1980, cf. Cunha, Rego, Cunha & Cardoso, 2005, p. 194; Ramos, 2001, p. 49). É então um “conjunto de reacções fisiológicas ou psicológicas do indivíduo perante determinados estímulos stressores” (Ernesto, 2008, p. 10), que poderá apresentar três fases: reacção de alarme, estágio de resistência e estágio de exaustão. A reacção de alarme, também reconhecida como reacção de luta-fuga, ocorre para nos defender em situações de ameaça e apresenta duas sub-fases, a fase inicial de choque e a fase de contra-choque. Na primeira, ocorre a surpresa e a resposta de ansiedade perante o estímulo, enquanto que na segunda se verifica a reacção de adaptação, por meio de formas de lidar com o estímulo stressor, enfrentando-o ou passiva ou activamente. No estágio de resistência verifica-se a substituição da fase anterior, encontrando-se agora os sujeitos preparados para a “total adaptação ao agente indutor de stresse” (Ramos, 2001, p. 49), restabelecendo portanto o equilíbrio. Assim, à medida que o organismo se vai adaptando, a resistência vai diminuindo, o que vem demonstrar a capacidade de readaptação e resiliência que o nosso organismo possui. A última fase consiste no estado de exaustão ou esgotamento, que ocorre quando os sujeitos já não têm mais capacidade de reacção. Apesar da capacidade de resistência e readaptação anteriormente referida, esta não se manifesta de modo intemporal, o que dá origem à exaustão, sobretudo se a situação stressora se manifestar de forma prolongada e intensa. Pode assim efectuar-se a comparação entre estas três fases e o processo de desenvolvimento do mal-estar docente: “primeiro, as exigências profissionais excedem os recursos adaptativos do professor, provocando stress (alerta); segundo, o professor tenta corresponder a essas exigências, aumenta o seu esforço (resistência); por fim, aparecem os sintomas que caracterizam o mal-estar propriamente dito (exaustão)” (Pereira, 2004, p. 4). As três fases agora explicadas completam a Síndrome Geral de

Adaptação e formam, de certa forma, um paradoxo, pois ao *“utilizar a nossa capacidade de resistência ao limite, com vista à adaptação e sobrevivência, estas ficam também ameaçadas, precisamente pela exaustão da nossa capacidade de resistência”* (Ramos, 2001, p. 50). Ainda quanto a esta perspectiva cabe ressaltar os dois tipos de stresse defendidos por Selye, o *eustress* (stresse agradável e benéfico para os sujeitos) e o *distress* (stresse desagradável), demonstrando que não se pode encarar o stresse apenas com uma conotação negativa, pois nem sempre os seus efeitos são nocivos para os sujeitos. Na opinião de Vaz Serra (1999, p. 16) *“em situações intermédias o stress pode ser útil porque se torna propulsivo, ou seja, constitui uma fonte de impulso que faz com que o indivíduo tome decisões e resolva problemas, ajudando-o a melhorar o seu funcionamento e as suas aptidões. O stress, neste sentido, traz algum sabor à vida e pode constituir-se um incentivo de realização profissional e pessoal”* (cf. Pocinho & Capelo, 2009, p. 353), pelo que, o stresse é aqui entendido como *eustress*. Por outro lado, o *distress* assume-se como stresse desagradável, mal-estar, enquadrando-se nesta perspectiva por meio das três fases agora explicadas.

Se a primeira perspectiva entendia o stress como variável dependente ou resposta, outra há que entende este conceito como estímulo e variável independente, onde se procura identificar quais os potenciais agentes indutores de stresse, defendendo que certos acontecimentos têm mais probabilidade de induzirem stresse, produzindo uma reacção orgânica. As condições físicas (calor, fraca luminosidade) e as psicológicas (relações interpessoais, diversificação funcional) podem ser alguns desses factores. Assim, o stresse é entendido como uma *“condição ambiental externa ao indivíduo que perturba o seu funcionamento regular”* (Ernesto, 2008, p. 10). Apesar da novidade e evolução trazida por esta perspectiva o facto de relegar as diferenças individuais em detrimento das condições externas consiste numa das suas principais fraquezas.

A última perspectiva vê o stresse como um processo dinâmico, uma interacção entre os estímulos stressores, externos ao sujeito, e as respostas deste (correlacionando então as duas perspectivas anteriores), pelo que, *“o stresse não está, portanto, nem na pessoa nem na situação, mas antes na interacção entre as duas”* (Cunha, Rego, Cunha & Cardoso, 2005, p. 196), sendo este um processo de cariz voluntário, automático e emocional. Ao ser confrontado com as exigências dos estímulos stressores o indivíduo procede a uma avaliação destas (avaliação cognitiva), verificando se excedem os seus recursos para lidar com elas (estratégias de *coping*). Nesse caso surge o fenómeno stresse. Lazarus, no seu Modelo Transaccional, propõe três tipos de avaliação cognitiva dos estímulos, a avaliação primária, a avaliação secundária e a reavaliação. Na primeira os sujeitos estimam a ameaça avaliando qual o impacto no seu bem-estar; por meio da avaliação secundária, os sujeitos avaliam de novo a ameaça mas com o intuito de perceber qual o modo como poderão enfrentá-la; por último, a situação de stresse é reavaliada, iniciando-se um novo ciclo, por meio da informação proveniente das respostas iniciais dos sujeitos ao enfrentar o estímulo stressor (positivas ou negativas).

Explicitadas as diferentes perspectivas no modo de percepcionar o stresse, entende-se o mesmo como *“um tipo particular de relação entre a pessoa e o(s) seus meio(s), marcada pela percepção de exigências que cobrem ou excedem os seus recursos de coping e que pode perigar o seu bem-estar; Esta discrepância - entre o que a pessoa sente que lhe é pedido e o que julga poder dar - é sinalizada pelo organismo, em toda a sua globalidade e totalidade, isto é, aos níveis fisiológico (imunológico, neuronal, hormonal), psicológico (emocional, cognitivo, comportamental) e social (família, trabalho, comunidade)”* (Ramos, 2001, p. 57). Verifica-se na literatura uma enorme falta de consenso quanto à definição deste constructo, encontrando-se várias conceptualizações e tentativas de definição, que apresentam algumas diferenças entre si. Tal situação é devida ao elevado número de disciplinas que se dedicam ao seu estudo (Buunk, 1998). No entanto, as conceptualizações e diferentes modos de percepcionar o stresse são na generalidade efectuadas por meio das três perspectivas explicitadas anteriormente.

5.1 STRESSE NO TRABALHO

Percepcionado de várias formas diferentes, stresse no trabalho pode ser entendido como as reacções dos colaboradores a factores de ameaça no seu ambiente laboral (Arnold & Feldman, 1986). O Instituto Nacional para a Segurança e Saúde no Trabalho (NIOSH), nos EUA, assume o stresse como um conjunto de *“reacções físicas e emocionais negativas que se produzem quando as exigências do trabalho não estão de acordo com as capacidades, os meios ou as necessidades do trabalhador”* (NIOSH, p. 6).

A par do stresse em geral, também o stresse no trabalho se caracteriza pela sua natureza dual, de carácter positivo ou negativo, o eustresse e o distresse respectivamente. Algumas situações de mudança organizacional poderão consistir numa situação de stresse positivo, pois representam um novo desafio e novas perspectivas de desenvolvimento profissional, por exemplo. Por outro lado, determinados acontecimentos representam situações de ameaça, provocando grande ansiedade e tensão nos sujeitos. Na opinião de Camara, Guerra & Rodrigues (2007) o denominado stresse positivo deve ser antes encarado como um desafio essencial à vida humana e ao bom desempenho no trabalho. Então, e em consequência do que foi discutido anteriormente, constatamos que o stresse para além da sua natureza dual apresenta ainda uma outra característica - a inevitabilidade. Todas as pessoas, em determinados momentos da sua vida, são confrontadas com potenciais situações de stresse, quer seja na sua vida pessoal como na profissional. Concluindo, *“o stresse é um fenómeno adaptativo dos seres humanos que contribui, de certo modo, para a sua sobrevivência, para um adequado rendimento nas suas actividades e para um desempenho eficaz em muitas esferas da vida. O que pode tornar-se nocivo é que o stress seja excessivo e difícil de controlar”* (cf. Martins, 2004, p. 258).

Como nos foi possível constatar, a noção de stresse no trabalho existente na literatura encontra-se dependente da percepção subjectiva de cada investigador que se

dedica ao seu estudo. Perante tal situação não nos é possível apresentar uma definição geral deste conceito mas antes referir um conjunto de ideias centrais quanto ao mesmo. Assim, as situações de stresse no trabalho são, na sua generalidade, desencadeadas pelas características e exigências próprias de cada trabalho ou função. O trabalho e/ou a organização assume-se então, como uma potencial fonte de pressão, que terá consequências para o indivíduo a nível psicológico, fisiológico e comportamental. Por sua vez, a organização sofre também consequências, ao nível da produtividade, por exemplo. Uma outra ideia geral está patente no facto da percepção de stresse (no trabalho) ser de ordem subjectiva, ou seja, diferentes sujeitos poderão percepcionar a mesma fonte de pressão ou stressor com reacções e intensidade diferentes. Deste modo, os sujeitos participam activamente no processo de stresse pois por intermédio das suas estratégias de coping tentam solucionar o seu problema. E ainda, as respostas de stresse sofrem influência de dois elementos essenciais, as relações interpessoais e as características individuais próprias de cada pessoa (Ramos, 2001; Cunha, Rego, Cunha & Cardoso, 2005).

5.2 MODELOS TEÓRICOS DE STRESSE NO TRABALHO

Com vista à promoção de estratégias de gestão e redução do stresse em contexto laboral, bem como ao desenvolvimento dos seus respectivos quadros teóricos, foram vários os investigadores que se dedicaram ao estudo deste fenómeno desenvolvendo e implantando modelos teóricos referentes a este constructo, entre os quais, o Modelo IRS/*Social Environment Model*, Modelo dos Acontecimentos de Vida, Modelo dos Processos do Stresse no Trabalho, Modelo de Ajustamento Pessoa-Ambiente, Modelo Exigências do Trabalho-Controlo, Modelo Vitamina e Modelo Desequilíbrio entre Esforço e Recompensa (ERI).

5.2.1 Modelo IRS/*Social Environment Model*

Desenvolvido no Instituto de Investigação Social (Institute for Social Research-IRS) da Universidade de Michigan o presente modelo apresenta as seis categorias/variáveis directamente envolvidas no processo de stresse no trabalho: ambiente objectivo, ambiente subjectivo, *strains*, doença, pessoa em si e suporte social. Entende-se por ambiente objectivo o ambiente laboral concreto, as características físicas do local de trabalho. Em contrapartida, o ambiente subjectivo, de nível emocional, faz referência às percepções (negativas) que os colaboradores possuem acerca do seu ambiente de trabalho, os denominados *stressors*¹, que por sua vez poderão levar aos *strains*². Estes últimos, se persistentes, poderão causar graves problemas de saúde, seja a nível físico, seja a nível psicológico e emocional. São ainda

¹ “Acontecimentos ou propriedades dos acontecimentos (estímulos) que induzem stresse nas pessoas que os enfrentam (e.g., conflitos entre as exigências familiares e as do trabalho; sobrecarga de trabalho)” (Cunha, Rego, Cunha & Cardoso, 2005, p. 196).

² “(...) respostas psicológicas, físicas ou comportamentais dos indivíduos aos stressors (...)” (Cunha, Rego, Cunha & Cardoso, 2005, p. 196).

consideradas neste modelo duas variáveis moderadoras, os próprios sujeitos e o suporte social, ou seja, as relações interpessoais que estes vão construindo. Moderadoras na medida em que, os sujeitos possuem características genéticas, demográficas e de personalidade próprias que influenciarão, positiva ou negativamente, as suas percepções e os seus estados de saúde, tal como a percepção de suporte social que possuem, por parte do contexto laboral ou familiar. Enunciando de um outro modo, “o ambiente objectivo do trabalho é avaliado de forma subjectiva pelos indivíduos e é em função das suas percepções negativas que se registam respostas fisiológicas, comportamentais e emocionais que podem influenciar a sua saúde física e mental (...) as avaliações dos sujeitos, bem como as suas respostas e consequente estado de saúde/doença são influenciadas tanto pelas suas características pessoais como pelas *suas relações interpessoais*” (Ramos, 2001, p. 65).

Sendo um dos modelos de stresse no trabalho mais reconhecido e utilizado são várias as apreciações existentes acerca dele, de ordem positiva e negativa. O lado positivo encontra-se na inclusão das variáveis moderadoras, evidenciando o lado personalizado e vivencial do processo de stresse. Por outro lado, a sua avaliação empírica torna-se complexa, uma vez que explica teoricamente como se desenvolve o processo de stresse no trabalho mas é limitado quanto à explicitação da origem deste fenómeno. Apesar de evidenciar a pessoa como uma variável moderadora, por meio das suas características pessoais, não clarifica de forma concreta o seu papel interveniente no combate ao stresse, não clarificando portanto o conceito de *coping*³. Este modelo vê-se ainda limitado por não referir com clarividência a relação entre stresse no trabalho (respostas de stresse) e produtividade.

5.2.2 Modelo dos Acontecimentos da Vida

A presente perspectiva defende que determinados acontecimentos ou situações que ocorrem na vida e que requerem uma adaptação encontram-se correlacionados com o aparecimento e/ou desenvolvimento de problemas de saúde. Os investigadores responsáveis por esta conclusão, Holmes & Rahe (1967) procederam à elaboração de uma lista constituída por 43 acontecimentos de vida, a que deram o nome de Escala de Reajustamento Social (cf. Anexo 2, p. 126). Os acontecimentos de vida representados em tal Escala encontram-se ordenados de acordo com o seu potencial de adaptação, ou seja, o seu “custo” para os sujeitos - as unidades de mudança de vida. Assim, o “*desenvolvimento de sintomas físicos de stresse será directamente proporcional ao número e severidade das unidades de mudança de vida vividas num determinado período de tempo*” (Cunha, Rego, Cunha & Cardoso, 2005, p. 197; Cachapa, 2007, p. 77), ou seja, quanto mais esforço for dispendido com vista ao ajustamento ao acontecimento de vida, maior será a probabilidade de ocorrência de sintomas de stresse.

³ “(...) *estratégias utilizadas para enfrentar os stressors e reduzir ou anular o desequilíbrio por eles causados (...)*” (Cunha, Rego, Cunha & Cardoso, 2005, p. 203).

Com o intuito de avaliar quais os efeitos de acontecimentos/mudanças, desta feita em contexto organizacional, Naismith efectuou uma reformulação na escala anterior, que passou a ser constituída por 31 Acontecimentos de Mudança Organizacional, entre eles, um factor essencial no estudo do stresse no trabalho - os acontecimentos críticos da função (acrescentado por Eden (1982, cf. Cunha, Rego, Cunha & Cardoso, 2005, p. 198)). Entende-se por acontecimentos críticos da função os momentos de maior esforço e adaptação por parte dos colaboradores, como sejam os períodos de avaliação de desempenho.

À parte do elevado poder explicativo e carácter interventivo deste modelo, que após quarenta anos continua a servir como instrumento em várias investigações, deve ser feita referência ao facto de não abordar as ocorrências diárias que se prolongadas no tempo poderão levar a níveis de stresse tão ou mais elevados do que as listadas. Nem todas as situações presentes na escala têm a mesma ponderação para todas as pessoas, existindo mesmo algumas delas que não possuem carga suficientemente significativa para que seja considerado um nível elevado de reajustamento.

5.2.3 Modelo dos Processos do Stresse no Trabalho

O modelo agora em análise tem como principal finalidade verificar quais as consequências do efeito de stresse no trabalho no desempenho dos colaboradores, o que vem colmatar as limitações do primeiro modelo de stresse referenciado (Modelo IRS). Na mesma ordem de ideias do modelo anterior e de acordo com a perspectiva transaccional de stresse, este modelo pauta-se pela percepção de um desajuste entre o contexto de trabalho e as situações que nele ocorrem e a sua capacidade de lidar com elas. O stresse no trabalho é assim entendido como um processo cíclico cujo ponto de partida consiste numa determinada situação (Fase A) que irá ser percebida pelo sujeito (Fase B) por meio de um processo de avaliação cognitiva. Se tal avaliação resultar numa resposta negativa (Fase C), as consequências do stresse serão também negativas, fazendo com que o comportamento dos sujeitos resulte na diminuição do seu processo de rendimento/produtividade (Fase D). Na figura abaixo (Figura 16) encontra-se representada visualmente esta seqüência.

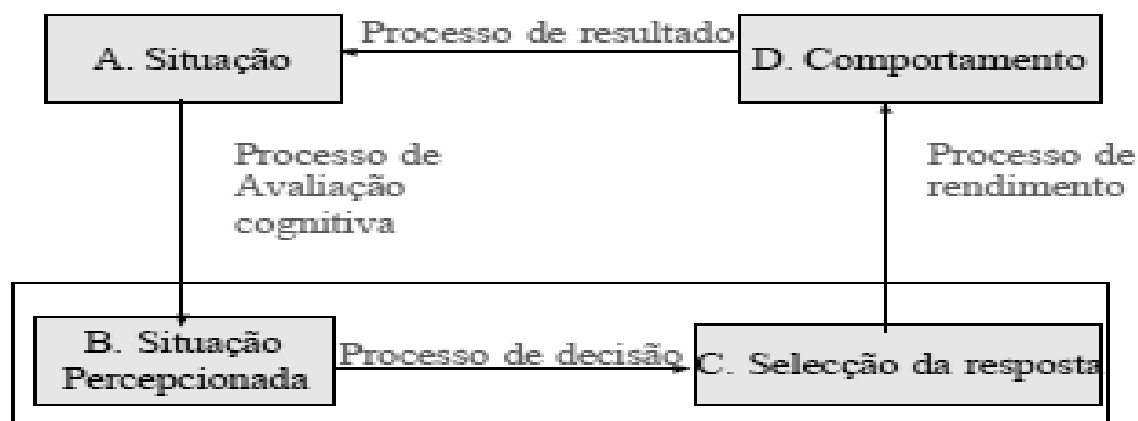


Figura 16 - Modelo dos Processos do Stresse no Trabalho, de Mcgrath (1976) Fonte: Ramos (2001, p. 66)

Uma conclusão inerente ao presente modelo diz respeito ao carácter de subjectividade que o stresse assume, na medida em que, a ênfase se encontra colocada na pessoa em si, que age em conformidade com as suas avaliações e decisões. De referir ainda a sua contribuição no alcance de uma definição de stresse no trabalho como um “*desequilíbrio substancial (percepcionado) entre exigências e capacidade de resposta, nas condições em que o insucesso na satisfação dessas exigências acarreta importantes consequências (percepcionadas)*” (Baker, 1988, cf. Ramos, 2001, p. 67), permitindo assim uma clarificação etiológica do mesmo.

5.2.4 Modelo de Ajustamento Pessoa-Ambiente (Person-Environment Fit Model)

Tal como o modelo transacto, este modelo, da autoria de French et al. (1974), insere-se nas perspectivas transaccionais e mediadoras do fenómeno stresse. Então, a interacção e o consequente processo de ajustamento ou desajustamento que ocorre entre as variáveis ambientais e as características pessoais determinará a ocorrência ou não da situação de stresse. Numa primeira situação de desajustamento é referida a ocorrência de divergência entre as motivações pessoais para o trabalho e a satisfação das mesmas proporcionadas pelo trabalho. Por outro lado, o desajuste pode também ocorrer em consequência da discrepância entre as exigências do trabalho e as competências pessoais de cada um, seja pelo excesso de competências e reduzidas exigências do trabalho ou o inverso.

Ao ter como elemento central a pessoa, o que por si só é uma mais-valia, este facto assume-se também como uma limitação na medida em que tem a sua base em interpretações subjectivas. Por outro lado, as relações entre os desajustamentos referidos não são devidamente clarificadas pelo modelo, pelo que este se assume como um instrumento com pouca utilidade ao nível da sua previsibilidade.

5.2.5 Modelo Exigências do Trabalho-Controlo (Demand-Control-Model)

“*Os sintomas de doença cardíaca eram mais comuns em indivíduos com trabalhos que comportavam elevadas exigências e sobre os quais possuíam reduzido poder de decisão*” (Karasek & Theorell, 1990, cf. Ramos, 2001, p. 69). Foi este o ponto de partida para a estruturação do modelo em análise. Uma das suas principais finalidades é a promoção de um guia de acção para a melhoria da qualidade de vida no trabalho, pois para além de enfatizar a necessidade premente de redução dos níveis de stresse laboral realça ainda a importância da motivação, crescimento e aprendizagem no interior das organizações. Tal como a designação do modelo indica, há dois elementos essenciais envolvidos no processo de stresse, as exigências do trabalho e o controlo/latitude de decisão. Por exigências de trabalho entende-

se as solicitações e obrigações que este exige, enquanto que a latitude de decisão ou controlo se refere ao poder de decisão que os sujeitos detêm, quer seja na escolha das competências a utilizar na realização das suas funções, quer seja quanto ao seu poder de decisão e autonomia na execução das tarefas e outros processos de trabalho. A combinação dos elementos anteriores resulta em quatro tipos de trabalho: trabalhos de alto stresse, trabalhos de baixo stresse, trabalhos activos e trabalhos passivos. Desta forma, quando as exigências do trabalho são elevadas e o controlo baixo os sujeitos estão propensos a trabalhos com alto teor de stresse, com risco de problemas de saúde a nível psicológico e físico (trabalhos de alto stresse). Em contraposição, os trabalhos de baixo stresse apresentam exigências reduzidas e controlo de decisão elevado. O modelo postula ainda que a aprendizagem, a motivação e o crescimento pessoal ocorrem se as exigências de trabalho e o controlo forem ambos elevados, consistindo assim no tipo de trabalhos activos. Pelo contrário, os trabalhos passivos têm lugar quando as exigências são reduzidas e o controlo elevado, pelo que, não permitem a aquisição e desenvolvimento de novas competências como os anteriores, verificando-se mesmo a perda ou enfraquecimento das competências. Na figura abaixo (Figura 17) encontra-se a representação gráfica do modelo de Karasek.

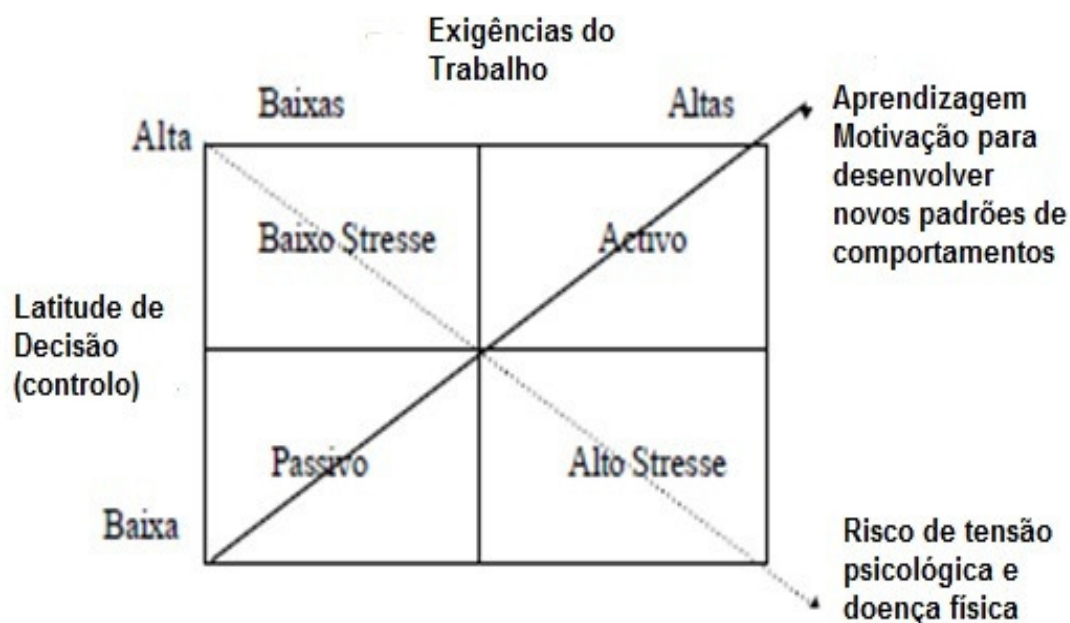


Figura 17 - Modelo Exigências do Trabalho-Controlo (Fonte: Karasek et al. (1981); Karasek & Theorell (1990), cf. Ramos, 2001, p. 69)

Posteriormente, o modelo sofreu algumas alterações com o acréscimo de três novas categorias, a noção de suporte social, exigências físicas do trabalho e insegurança profissional, passando a denominar-se como modelo exigência-controlo-suporte. Entendendo-se o suporte social como o conjunto de interações e relações sociais existentes no contexto de trabalho, este poderia assim funcionar como variável moderadora das exigências de trabalho conjuntamente com a latitude de decisão ou controlo. Consequentemente, a par dos quatro tipos de trabalho já referidos surgem agora quatro tipos de trabalhador - líder

participante, herói “cowboy”, camarada obediente e prisioneiro isolado. O primeiro, líder participante, apresentará elevados níveis das três dimensões, enquanto que o herói “cowboy” apresenta suporte social diminuto mas exigências e controlo elevados. Já o camarada obediente possui quer exigências elevadas quer suporte social e reduzido controlo. Opostamente, exigências elevadas mas controlo e suporte social reduzidos constituirão a figura do prisioneiro isolado.

5.2.6 Modelo Vitamina (Vitamin Model)

Desenvolvido por Warr (1987) tem como premissa base a analogia entre as características do trabalho e a utilização de vitaminas, defendendo que a saúde mental é afectada pelas características do trabalho do mesmo modo que as vitaminas afectam a saúde física (Buunk et al., 1998, p. 154). Assim, as características de trabalho são denominadas como vitaminas psicológicas de trabalho, tendo sido identificadas nove delas. A ausência ou excesso das seis primeiras - exigências do trabalho, autonomia, suporte social, possibilidade de utilização de competências, variedade de competências e *feedback* - terá consequências negativas na saúde mental. Quanto às características restantes - segurança, remuneração e significado da tarefa - quanto mais presentes, maior será o nível de saúde mental.

5.2.7 Modelo Desequilíbrio entre Esforço e Recompensa (Effort-Reward Imbalance - ERI)

O presente modelo transmite-nos a noção de desequilíbrio entre o esforço dispendido pelos colaboradores no exercício das suas funções e as recompensas que obtêm por esse mesmo esforço. Estas últimas poderão ser de ordem monetária e social, assumindo três tipos - remuneração, estima e oportunidades de carreira. O stresse ocorre se um elevado esforço não for recompensado na mesma medida. Existe assim um défice de reciprocidade entre dar e receber, ocorrendo o stresse. Esta situação pode levar os sujeitos ao risco de problemas de saúde e tensões emocionais elevadas.

Deste modo, o modelo ERI evidencia possíveis soluções para que as situações de reciprocidade laboral decorram sem desajustamentos e, conseqüentemente, com o mínimo de riscos para a saúde física e mental dos trabalhadores. Tais soluções encontram-se relacionadas com a promoção de um melhor ambiente de trabalho, por meio da implementação de um sistema de recompensas não monetárias, como por exemplo, a flexibilização do horário de trabalho, construção de creches para os filhos dos colaboradores, assinatura de protocolos com várias instituições, ao nível da saúde e do bem-estar. Outras medidas poderão consistir na promoção de sistemas de participação, ao nível dos processos de decisão mas também participação nos benefícios e lucros da empresa. Devem ainda ser implementadas medidas que fomentem o desenvolvimento pessoal e profissional dos

colaboradores, como cursos de formação proporcionados pela própria organização, contribuindo também para uma maior estima e consideração pelos trabalhadores e pelo seu desempenho ao longo da carreira.

Concluída a explicitação dos modelos teóricos de stresse no trabalho, torna-se impreterível abordar quais as principais causas, sintomas e consequências deste fenómeno, bem como as variáveis individuais e organizacionais que influenciam o processo de stresse em contexto laboral.

5.3 FONTES, VARIÁVEIS MODERADORAS, RESPOSTAS/SINTOMAS E CONSEQUÊNCIAS DO STRESSE NO TRABALHO

As fontes de stresse dizem ao respeito aos antecedentes e causas, aos motivos que levam ao aparecimento das situações de stresse e classificam-se como internas/extraorganizacionais ou externas/organizacionais. Por fontes internas entendem-se as tensões e obrigações a que os indivíduos estão sujeitos, sendo tais tensões impostas por eles mesmos, ao nível por exemplo, do seu elevado sentido de responsabilidade, perfeccionismo, culpabilização, preocupação com a carreira, equilíbrio vida-trabalho e os seus objectivos de vida (pessoal e profissional), podendo denominar estas duas últimas características como situações de stresse extratrabalho. Por sua vez, as fontes externas consistem nas tensões e obrigações impostas pelo meio envolvente, ao nível de problemas financeiros, familiares, sociais e laborais. As principais fontes externas de stresse referidas na literatura dizem respeito às várias condicionantes do mundo laboral, entre elas, as características do papel e da tarefa, o estilo de liderança, as relações de trabalho, a estrutura e clima organizacional, bem como as condições físicas do trabalho. No quadro abaixo (Quadro 14), encontram-se descritas as potenciais fontes de stresse presentes numa organização.

Quadro 14 - Fontes de stresse externas/organizacionais (Fonte: Adaptado de Camara, Guerra & Rodrigues (2007); Cunha, Rego, Cunha & Cardoso (2005); Buunk (1998); Arnold & Feldman (1986))

Fontes Stresse	Descrição
Características do papel e da tarefa	Ambiguidade e conflito de papéis, imprecisão da definição das responsabilidades dos trabalhadores; Falta de variedade ou ciclos de trabalho curtos, trabalho fragmentado ou menor, subutilização das competências, alto nível de incerteza.
Estilo de liderança	Estilos autocráticos e autoritários reconhecidos como potenciais fontes de stresse
Relações de trabalho	Isolamento social ou físico, relações deficientes com os superiores, conflitos interpessoais, falta de apoio social.
Estrutura	Quando centralizada: maior insatisfação e pressão nos

	colaboradores, falta de participação no processo de decisão; Descentralizada: maior satisfação e menor tensão.
Clima organizacional	Comunicação, justiça organizacional.
Condições físicas do trabalho	Poluição atmosférica e sonora, temperatura, humidade, questões ergonómicas.
Variáveis associadas ao tempo	Trabalho por turnos, horários rígidos, horas imprevisíveis, períodos longos ou demasiado curtos.
Mudanças no trabalho	Iminência de despedimentos/demissões, excesso de promoções, perda de controlo, transformações contínuas e repentinas, ausência de mudança.

Os dois tipos de *stressors* abordados não assumem um papel passivo, influenciam-se mutuamente, já que, “os problemas do quotidiano extra-laboral não ficam à porta da organização, e os problemas de génese organizacional não se podem congelar no seio da organização, impedindo-os de influenciarem o resto da vida dos indivíduos” (Cunha, Rego, Cunha & Cardoso, 2005, p. 201).

Certas características poderão apresentar um efeito mediador entre os efeitos das causas de stresse e as respostas a estas, podendo classificar tais características como pessoais ou situacionais. As principais características pessoais são referentes ao tipo de personalidade, ao *locus* de controlo e aos estilos de *coping*. As características situacionais encontram-se relacionadas com o suporte social. Relativamente à influência do tipo de personalidade no processo de stresse, algumas pessoas concebem elas próprias as suas fontes de stresse, devido aos seus padrões de comportamento rígidos, agressivos, ambiciosos e competitivos. É devido a tais diferenças que se verificam reacções díspares aos mesmos *stressors*. Vários estudos demonstram que a relação entre uma determinada fonte de stresse e a consequente resposta ocorre sobretudo em sujeitos com determinadas características de personalidade (Buunk, 1998), como o padrão de comportamento tipo A. Este último pauta-se essencialmente por um sentido de emergência, impaciência, competitividade, elevado envolvimento no trabalho e hostilidade, o que o correlaciona com o aparecimento e desenvolvimento de problemas cardíacos. E no parecer de Friedman & Rosenman (1974, cf. Bopp, 2003, p. 16) assume-se como “um complexo acção-emoção que pode ser observado em qualquer pessoa que está agressivamente envolvida numa luta crónica e incessante para atingir mais e mais em menos e menos tempo”. O *locus* de controlo diz respeito à crença dos sujeitos quanto à origem dos vários acontecimentos de vida. Se acreditarem que tais acontecimentos são causados por eles próprios diz-se que possuem *locus* de controlo interno. Pelo contrário, se acreditarem que a causa teve origem em factores externos como o acaso, destino, sorte ou chefias, diz-se possuírem um *locus* de controlo externo. Deste modo, perante uma fonte de stresse são os indivíduos com *locus* de controlo interno que estão mais propensos a enfrentá-la com menores níveis de ansiedade. Por último, o *coping* refere-se às acções e estratégias dos sujeitos para lidar com as situações de stresse. Existem vários estilos de *coping* que variam de situação

para situação, e essencialmente, de pessoa para pessoa. Alguns desses estilos encontram-se focados na emoção e orientados para a diminuição ou eliminação do estado de tensão emocional associado ao problema. Outros centram-se no problema e estão orientados para a resolução directa deste, por meio do estabelecimento de um plano de acção. As primeiras estratégias podem incluir comportamentos como técnicas de relaxamento, aumento da actividade física, redução do perfeccionismo, aumento do suporte social, aumento da tolerância à ambiguidade, mas também comportamentos como aumento do consumo de tabaco e álcool, na medida em que, dependendo de cada sujeito, poderão ser considerados como uma forma de relaxamento reduzindo a ansiedade sentida. As estratégias focadas no problema apresentam comportamentos como a clarificação de papéis, gestão do tempo, delegação de competências, estratégias de trabalho em grupo e, em situações extremas, a demissão. O suporte social, ao nível das características situacionais, assume-se como um elemento fulcral na mediação dos processos de stresse, por meio do apoio da família, amigos, colegas de trabalho, chefias e subordinados. Podem distinguir-se quatro tipos de suporte social, o apoio emocional abrangendo a empatia, a afectividade e a confiança, o apoio instrumental que por sua vez, engloba a ajuda directa dos outros. Através do apoio informacional os sujeitos recebem conselhos e sugestões, enquanto que ao nível do apoio avaliativo se procede à comparação social que seja relevante para a avaliação pessoal dos sujeitos.

Em resposta às fontes de stresse surge o estado de stresse propriamente dito que se manifesta por meio de sintomas que poderão ser ou não observáveis, bem como imediatos ou prolongados no tempo. As respostas de stresse são-nos apresentadas de acordo com três categorias - fisiológicas, psicológicas e comportamentais. A nível fisiológico, o organismo humano ressent-se perante uma situação stressante através de sintomas como doenças cardíacas, hipertensão, aumento dos níveis de colesterol, doenças gastrointestinais, dores de cabeça e de costas, alergias, ácido úrico, cansaço físico em geral, aumento da frequência de gripes e constipações, podendo também contribuir para o aparecimento ou desenvolvimento de doenças cancerígenas. No que concerne aos sintomas psicológicos, os indivíduos apresentam-se insatisfeitos, tensos, ansiosos, deprimidos, emocionalmente instáveis, frustrados e fatigados. Apresentam ainda dificuldades de concentração, dificuldades em tomar decisões, insónias, alterações de humor e perturbações de personalidade. As respostas comportamentais compreendem sintomas como aumento do consumo de álcool, cafeína e tabaco, mau relacionamento interpessoal, aumento do absentismo, rotatividade, greves, aumento do número de erros e de acidentes e alterações significativas nos papéis conjugais, parentais e sociais.

O stresse, considerado como “*a potência da oportunidade mas também a iminência do risco*” (Cardoso, 1997, p. 3, cf. Ramos, 2001, p. 59), transporta consigo nesta sua última vertente, a dor, o sofrimento, e graves consequências a nível individual, mas também

organizacional. Assim, é a saúde física e mental dos indivíduos que sofre maiores consequências negativas de stresse, ao nível de doenças em praticamente todos os sistemas do organismo, resultando em estados depressivos, ansiosos, perturbações de foro sexual, insónias e esgotamento (*burnout*). As consequências organizacionais de stresse são o reflexo das consequências individuais, que se fazem sentir através dos enormes custos infligidos às organizações, directa ou indirectamente. Deste modo, as organizações são confrontadas com custos resultantes do aumento do número de acidentes de trabalho, erros de produtividade, pagamento de indemnizações, participações de assistência médica, a par do aumento das taxas de absentismo e de *turnover*, já que, estima-se “*que cerca de 60% da totalidade do absentismo é devido ao stresse (...) os trabalhadores que sentem o seu trabalho como stressante têm uma probabilidade duas vezes superior de mudar de emprego do que aqueles que não têm esta sensação*” (cf. Camara, Guerra & Rodrigues, 2007, p. 286). De modo indirecto as organizações ressentem-se ainda com a diminuição da satisfação e motivação dos seus colaboradores, bem como com o desgaste das relações interpessoais no local de trabalho que consequentemente levam a falhas na comunicação e dificuldades significativas no processo de decisão. Concluindo, as consequências abordadas reflectem-se naturalmente na diminuição da produtividade, qualidade e eficácia da organização.

6. STRESSE DOCENTE

A profissão docente, como já foi referido anteriormente, está a atravessar uma crise de identidade. O stresse assume-se assim como um dos factores com maior influência no desenvolvimento desta situação. Daí o interesse de professores, sindicatos, investigadores, comunicação social e sociedade em geral nesta temática.

O ensino insere-se no grupo das profissões caracterizadas pelo “*emotional labor*”, na medida em que, os professores, no desempenho das suas funções deparam-se com uma enorme corrente de exigências emocionais, ao lidar com os vários *stakeholders* do meio escolar, nomeadamente os alunos, colegas de trabalho, administradores, funcionários, pais e encarregados de educação (Serra & Carvalho, 2010). Tal característica implica o recurso a estratégias de gestão das emoções implicadas, o que pode contribuir para que esta seja considerada como uma das áreas profissionais cada vez mais stressantes da nossa sociedade. No relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) acerca do “Emprego e Condições de Trabalho dos Professores” referiu-se-lhe como “*profissão de risco de esgotamento físico e mental*” sendo o stresse “*uma das principais causas de abandono da profissão docente*” (cf. Pinto, Lima & Silva, 2003, p. 181). Na mesma ordem de ideias, Gold & Roth (1993) declaram que “*a docência é uma das três profissões mais stressantes, apresentando sintomas semelhantes aos experimentados pelos soldados em combate*” (cf. Ernesto, 2008, p. 7). Dada esta situação, percebe-se o porquê da evolução do estudo do stresse no campo da docência, desde os anos 70 até à actualidade, pelo que nos deparamos na literatura, com um elevado número de investigações, nacionais e internacionais. Na sua generalidade, têm como principal

objectivo perceber quais as causas e os efeitos da percepção de stresse nos professores e no meio envolvente a eles, de modo a prevenir e/ou reduzir e eliminar os seus riscos, potenciando o bem-estar destes profissionais.

Entende-se o stresse no contexto docente como a vivência “*por parte do professor de emoções desagradáveis, como a tensão, frustração, ansiedade, raiva e depressão, resultantes de aspectos do seu trabalho*” (Kyriacou, 1987, cf. Vieira & Santos, 2003, p. 36). O stresse docente é muitas vezes confundido com um outro conceito, o de mal-estar docente. Na verdade, o stresse é tido como um indicador ou factor potenciador deste constructo, que por sua vez diz respeito aos efeitos conjuntos das situações que afectam a vida profissional e a personalidade dos docentes, abarcando assim diversos conceitos como stresse, insatisfação, absentismo, desinvestimento, abandono da profissão, entre outros. Assim, ao mal-estar docente corresponde a perspectiva negativa do stresse - distresse. Contrariamente, o eustresse terá correspondência com o bem-estar docente, ou seja, o conjunto de estratégias de confronto e resolução dos problemas que permitem aos docentes resistir às dificuldades da profissão potenciando o seu desempenho.

6.1 MODELO DE STRESSE DOCENTE

Kyriacou & Sutcliffe, baseados na conceptualização teórica do modelo transaccional de stresse de Lazarus traçaram o seu próprio modelo com o intuito de prever as reacções de stresse dos docentes (cf. Figura 18). De acordo com os autores, os potenciais *stressors* classificam-se como materiais ou psicológicos. A nível material referem-se, por exemplo, ao elevado número de alunos por turma, e a nível psicológico à qualidade das relações com os colegas de trabalho. Os *stressors* antecedem a resposta de stresse, mas sofrem influência dos mecanismos de *coping* e das características individuais de cada docente. A resposta de stresse (física, psicológica ou comportamental) ocorre se as estratégias ou mecanismos de *coping* forem desadequadas. Numa situação de prolongada exposição ao stresse poderão ocorrer respostas e sintomas crónicos, como o esgotamento ou *burnout* - a resposta mais extrema de stresse.

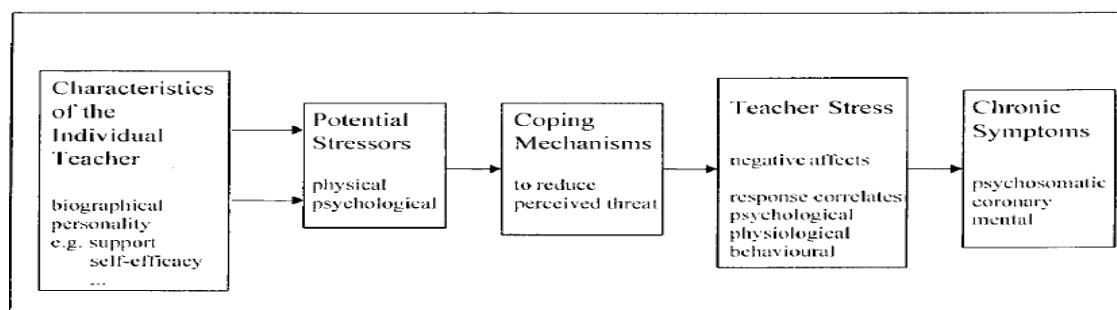


Figura 18 - Modelo de stresse docente (Fonte: Kyriacou & Sutcliffe (1978a, p. 3, cf. Dick & Wagner, 2001, p. 244))

6.2 FONTES, VARIÁVEIS MODERADORAS, RESPOSTAS E CONSEQUÊNCIAS DO STRESSE DOCENTE

O estudo dos factores antecedentes à resposta de stresse no campo do ensino, as suas causas, encontra-se dependente da perspectiva de cada investigador que os vai categorizando de várias formas. Encontramos assim na literatura referência a factores de stresse docente externos e internos, de primeira e segunda ordem, organizacionais, sociais e ainda individuais. Contudo, teoricamente quase sempre apresentam o mesmo significado, pelo que, aos factores externos/internos de Goupil (1985) ou Fravetto (1985) correspondem os factores de primeira/segunda ordem de Esteve (1992) e os factores organizacionais/sociais de Pinto (2003) e Schwab (1995) (*in* Picado, 2007; Silva, Morgado & Gomes, 2009; Vieira & Relvas, 2003; Pinto, 2003). Deste modo, na perspectiva de Goupil, as fontes externas de stresse consistem essencialmente no comportamento dos alunos, relações interpessoais e mobilidade no trabalho. As fontes internas, intrínsecas aos professores, são traduzidas por meio das expectativas, atitudes e auto-conceito destes. Na opinião de Fravetto as causas externas do stresse dizem respeito às relações entre professores e alunos e o contexto social. Por sua vez, as causas internas relacionam-se com o nível de ansiedade e de envolvimento dos docentes na sala de aula (questão da impossibilidade de prever o comportamento dos alunos), a par das complexas e actuais condições de trabalho desta classe profissional (Vieira & Relvas, 2003; Picado, 2007). Na óptica de Esteve (1992), os factores geradores de stresse classificam-se como de primeira ordem e segunda ordem. Os primeiros, influenciam directamente a actividade do professor, enquanto que os segundos têm uma influência indirecta sobre o seu envolvimento e eficiência, tratando-se dos condicionalismos do contexto docente. Como factores de primeira ordem o autor faz referência aos recursos materiais e condições de trabalho, à violência nos estabelecimentos de ensino e à intensificação do trabalho docente. Por outro lado, as transformações no papel dos professores, as contradições, estereótipos e imagem desgastada desta profissão e os objectivos do sistema educativo dizem respeito aos factores de segunda ordem (Vieira & Relvas, 2003). Na mesma ordem de ideias, Pinto (2003) faz a distinção entre duas classes de antecedentes organizacionais e sociais. Ao nível organizacional, menciona a sobrecarga de trabalho, o défice de recursos e a pressão temporal a que estes profissionais estão sujeitos. Já a nível social, são referidas as transformações no trabalho docente que conduziram à crise de identidade desta actividade profissional. Schwab (1995) identifica três categorias de fontes geradoras de stresse: organizacionais, que têm em consideração as dificuldades advindas do conflito e ambiguidade de papéis; sociais, alusivas às expectativas e ilusões que a sociedade civil tem para com a classe docente; individuais, que relevam para as características pessoais que muitas vezes se encontram na génese do stresse docente, como o *locus* de controlo e a personalidade (Vieira & Relvas, 2003). Uma perspectiva com algumas diferenças das anteriores é a de Ramírez (2001, p. 51) que identifica diferentes causas de stresse de acordo

com a experiência de trabalho dos docentes. Assim, o autor relata como potencial *stressor* os processos de aprendizagem por tentativa e erro que estes profissionais enfrentam neste período da carreira, a par da elevada implicação e envolvimento pessoal, e da sensação de constante fracasso e incompetência, sobretudo ao nível do relacionamento professor-aluno. Nos professores com mais anos de serviço, o autor refere alguns dos factores já mencionados nas perspectivas anteriores, tais como, o excesso de trabalho, a insegurança laboral e a mobilidade tão característica da classe docente.

Terminamos com o reconhecimento de sete áreas problemáticas quanto às causas de stresse na profissão docente: 1) mau ambiente na escola; 2) comportamento inadequado dos alunos; 3) más condições de trabalho; 4) preocupações pessoais dos professores; 5) relações com os encarregados de educação; 6) pressões de tempo; e 7) formação inadequada (cf. Melo, Gomes & Cruz, 1997, p. 59).

Kyriacou & Sutcliffe (1987), no seu modelo de stresse docente (cf. Figura 18) utilizava os mecanismos de *coping* e as características individuais como as suas variáveis moderadoras. As estratégias de *coping* encontram-se estratificadas em três categorias, de acordo com Latack (1986): estratégias de confronto ou controlo, estratégias de evitamento ou fuga e estratégias de gestão dos sintomas. As primeiras fazem referência às acções e reavaliações das potenciais situações de stresse proactivamente, ou seja, o professor confronta directamente o problema, pensando por exemplo, nas mudanças que pode efectuar para reverter a situação. As estratégias de evitamento consistem no afastamento ou fuga ao conflito. Os docentes podem apresentar pensamentos do género “com o tempo vai passar” ou “o trabalho não é tudo”. Como gestão dos sintomas as principais estratégias resumem-se à ocupação dos tempos livres, para a melhoria e alívio de tais sintomas, recorrendo à prática de exercício físico, sessões de relaxamento, entre outras (Vieira & Relvas, 2003; Picado, 2007; Pocinho & Capelo, 2009). O *locus* de controlo, o auto conceito e a auto-eficácia são exemplos de características individuais que intervêm no processo de resposta ao stresse. Os docentes com um *locus* de controlo interno demonstram menores níveis de stresse na profissão ao contrário dos que apresentam um *locus* de controlo externo, na medida em que, estes últimos pensam que os acontecimentos se devem a factores incontroláveis. No que concerne ao autoconceito, Garcia (1993, p. 247, cf. Ramírez, 2001, p. 81) define-o como as percepções que a pessoa tem acerca de si mesma e das suas competências em diversos domínios. No campo do ensino este é um factor de extrema importância pois se os professores possuírem boas percepções suas bem como do seu desempenho e auto-eficácia os níveis de stresse destes profissionais serão mais reduzidos. Relativamente à noção de auto-eficácia, Grau, Salanova, e Peiró (2001, cf. Pocinho & Capelo, 2009, p. 357) afirmam que esta “*modera as relações entre as fontes de stress e as suas consequências, no sentido em que baixos níveis de autoeficácia estão associados a maiores níveis de stress vivido*”. Deste modo, o sentido, elevado ou não, de auto-eficácia dos docentes irá permitir-lhes um papel activo no exercício

da sua actividade. Concluindo, os docentes dispõem de um conjunto de recursos pessoais, interpessoais, organizacionais e comunitários face aos estímulos stressores.

As respostas de stresse docente podem assumir vários sintomas, de ordem biofisiológica, psicológica e comportamental. Os sintomas biofisiológicos mais frequentes são a ocorrência de problemas de saúde como hipertensão arterial, enxaquecas, fadiga, perda de apetite, insónias, dificuldades gastrointestinais, entre outras. Os sintomas psicológicos observam-se no constante distanciamento afectivo, na impaciência, irritabilidade, frustração, dificuldades de concentração, apatia, perda de auto-controlo na sala de aula e diminuição da auto-estima. Ao nível comportamental, os professores recorrem ao absentismo, alteração de hábitos, abuso de álcool, tabaco, adoptando ainda uma postura conflituosa (Vieira & Relvas, 2003; Rita, Patrão & Sampaio, 2010).

A abordagem ao estudo das consequências do stresse docente tem decorrido de acordo com duas vertentes - as consequências ao nível da saúde/doença e as consequências motivacionais/comportamentais. Nas primeiras encontramos o esgotamento e cansaço físico permanente, o risco de ansiedade contínua, depressão, e a reacção mais extrema de stresse, *burnout*. Este consiste num tipo de resposta crónica ao stresse prolongado e acumulado no contexto laboral, causando transtornos ao nível do bem-estar, físico e psicológico, dos professores. A principal diferença entre *burnout* e stresse reside no facto deste último poder ser entendido ou como positivo ou como negativo, enquanto que o *burnout*, como reacção extrema, apresenta sempre um carácter negativo. Quanto às consequências de ordem motivacional, falamos do abandono da profissão docente, insatisfação profissional, desempenho docente mais pobre, entre outros. Em jeito de conclusão, o stresse provoca nos docentes “*intensa necessidade de sono, de silêncio, de um ambiente desprovido de estímulos sensoriais; modificações cinestésicas, curvaturas musculares, sensação de peso corporal; modificação da actividade cerebral, lentidão, modificação do humor, desinteresse, alterações da atenção e da concentração intelectuais; aparição de uma sensação de tristeza, desânimo e abatimento, com uma penosa impressão de vazio. Podem então surgir numerosos transtornos funcionais, variáveis consoante os sujeitos, de ordem digestiva, genital ou cardiovascular*” (Amiel, 1984, p. 138-139, cf. Vieira & Relvas, 2003, p. 40).

6.3 STRESSE NO TRABALHO (DOCÊNCIA) - ABORDAGEM EMPÍRICA

O estudo do stresse no trabalho é um dos principais temas abordados na investigação empírica na área da Psicologia do Trabalho e das Organizações, daí a diversidade de estudos e investigadores presentes na literatura. Rui Mota Cardoso, fundador e presidente do Instituto de Prevenção do Stresse e Saúde Ocupacional (IPSSO), numa entrevista à Revista dos Professores Portugueses, entende que “*todas as profissões que privilegiam a relação interpessoal, carregadas de conteúdo emocional e responsabilidade são particularmente vulneráveis ao stresse*” (2006, p. 23), suscitando por isso grande interesse na comunidade

científica. Referimos como áreas profissionais que se enquadram na definição anterior, a saúde e a docência. De acordo com a nossa revisão bibliográfica, o estudo do stresse na profissão docente teve início na década de setenta, como comprovam as investigações de Kyriacou & Sutcliffe (1978^a) em Inglaterra. Esteve (1991) na Espanha, Martins (2005; 2007), no Brasil, Cruz (1988), Jesus (1992; 2000), Pinto (2000; 2003; 2005), Vieira & Relvas (2003), Gomes (1997; 2006; 2009), Picado (2007), Pocinho & Capelo (2009), Rita, Patrão & Sampaio (2010), em território nacional, são exemplo de investigadores cujos trabalhos têm incidido no stresse e mal-estar docente. Alguns destes trabalhos pretendem verificar quais os efeitos do stresse nos professores e na restante comunidade escolar, bem como as relações existentes entre este constructo e outras variáveis como a satisfação, motivação, tempo de serviço, mobilidade, suporte social, características pessoais, auto-eficácia, qualidade de vida no trabalho, entre outras. Por outro lado, procuram identificar as potenciais causas, consequências e níveis de incidência do stresse nos professores. As conclusões obtidas por alguns trabalhos com objectivos semelhantes aos descritos serão agora apresentadas. Um estudo realizado pelo Instituto de Prevenção do Stresse e Saúde Ocupacional - IPSSO 2000 - compreendeu uma amostra de 2108 docentes e evidenciou que um em cada três professores do nosso país sente a sua profissão como stressante (Ernesto, 2008; Rita, Patrão & Sampaio). Na mesma ordem de ideias, Pinto, Lima & Silva (2003) verificaram que num total de 777 docentes, 54% percebem a docência como uma actividade muito ou extremamente geradora de stresse. Cruz (1988), um dos primeiros teóricos nacionais a abordar esta temática apresenta resultados na ordem dos 50%, com os docentes a experienciar “bastante” ou “muito stresse” (Vieira & Relvas, 2003). A análise à questão “Em termos gerais a minha actividade provoca-me...” presente no Questionário de Stresse nos Professores (QSP), revelou que 45% dos participantes demonstraram níveis significativos a muito elevados de stresse, 46,8% níveis moderados e 7,4% níveis diminutos, numa amostra constituída por 94 docentes. A mesma questão, desta feita na investigação de Gomes, Montenegro et al. (2006), composta por 127 professores, obteve um *score* de 40% no que os autores denominaram como índices globais de stresse. As comparações com estudos internacionais demonstram diferenças e semelhanças algo significativas. Assim, se no estudo de Cruz (1988) referenciado acima o nível de stresse percebido nos professores portugueses era de 50%, num estudo realizado em Inglaterra era de 25%. Por sua vez, na pesquisa de Punch & Tuettemann (1990), 574 professores australianos, manifestaram um nível de stresse extremamente elevado, “*o dobro do que seria de esperar na população geral*” (cf. Jesus, 2000, p. 46). Noventa e cinco docentes do País de Gales apresentam uma percentagem de 72,6 quanto a níveis moderados de stresse e 23,2 para níveis elevados, num estudo conduzido por Fontana & Abrouserie (1993). Na Novazelândia, Manthei & Gilmore (1996), por meio de um estudo longitudinal com duração de quatro anos e 652 participantes evidenciaram níveis de stresse muito a extremamente stressante (26,1%) (Ernesto, 2008). De volta à investigação nacional, Pocinho & Capelo (2009) pretendendo avaliar a vulnerabilidade ao stresse de 54 docentes a leccionar na Região Autónoma da Madeira, verificaram que apenas 20,4% destes se sentiam vulneráveis,

enquanto que os restantes 79,6% não manifestavam vulnerabilidade alguma. No entender das autoras, serão necessários mais estudos do mesmo género naquela região, visto os resultados obtidos apresentarem diferenças muito significativas, comparativamente com os estudos realizados no Continente. De referir também os ensaios de Prick (1989), relativamente à satisfação com a profissão docente em vários países europeus, onde se aponta que o nível mais baixo de satisfação pertence aos docentes portugueses (Gil, 2007; Jesus, 2000). Desta forma, “os professores relatam um dos mais altos, e muitas vezes mesmo os mais altos, níveis de stresse profissional” (Kyriacou, 1987, cf. Vieira & Relvas, 2003, p. 35). Até este ponto referimo-nos ao nível de stresse percebido pelos participantes nas diferentes investigações, pelo que não foram ainda identificados quais os principais factores potenciadores de stresse na docência. Deste modo, em consonância com os resultados obtidos por Pinto, Lima & Silva (2003), as principais fontes de stresse residem nos problemas relativos aos alunos (o mau comportamento e a desmotivação destes) e nas pressões de tempo. De igual modo, Boyle et al. (1995), indica a sobrecarga de trabalho, o comportamento dos alunos e as relações com colegas como as principais causas de stresse docente. Também Jesus e colaboradores (1992) identificam no seu estudo as duas primeiras causas relatadas no estudo anterior (Vieira & Relvas, 2008). O Sindicato de Professores da Zona de Lisboa (SPZL) desenvolveu um estudo longitudinal de cinco anos que lhe permitiu reconhecer alguns factores de stresse docente, entre eles, o elevado número de alunos por sala de aula, as condições físicas da instituição de ensino, a responsabilidade pelo êxito escolar e a instabilidade da carreira docente. Os comportamentos inadequados/indisciplina (52%), trabalho burocrático (34%) e carreira docente (26%) consistem nos principais factores de stresse identificados por Gomes, Montenegro et al. (2006) em professores do 3º ciclo e ensino secundário, do distrito do Porto. Conclusões idênticas foram alcançadas por Correia, Gomes & Moreira (2010) indicando a indisciplina (62,7%), as políticas disciplinares inadequadas (54,1%), o trabalho burocrático (53,3), as pressões de tempo (30,8%), a preocupação com a carreira docente (26,6%) e as questões em torno das capacidades dos alunos (21,4%) como as fontes de stresse nos professores do ensino básico, no distrito de Braga. Pocinho & Capelo (2009) apontam de igual modo, os comportamentos inadequados/indisciplina e as pressões de tempo como os factores mais relatados pelos docentes como causas do seu stresse. Por outro lado, o factor trabalho burocrático é percebido como aquele que menos contribui para a ocorrência de stresse. Uma questão muito citada na literatura faz referência à uniformidade/intensidade do stresse docente ao longo do ano lectivo, pois existem evidências de que o stresse é mais intenso no início e no final do ano lectivo e no final de cada período, facto comprovado pelos próprios professores: “É sempre no início do ano que há estas situações de stress. Depois há a situação de stress que é nas avaliações, na altura do Natal, a correr de um lado para o outro” (cf. Venâncio, Carmo, Mendes, Liberato & César, 2000, p. 208). Relativamente às diferenças de género, estado civil, idade e tempo de serviço, pode dizer-se que o stresse ocorre com maior frequência nas docentes, pessoas solteiras, de idade inferior a 25 anos de idade e com menor tempo de serviço (Freitas, 1999, in Picado, 2007, p.

128). Vieira & Relvas (2003) afirmam que os professores solteiros apresentam níveis mais elevados de stresse, assim como os docentes das grandes cidades. A correlação entre o género e os factores constituintes do QSP demonstra que as mulheres padecem de níveis mais elevados de stresse quando este se encontra associado às pressões de tempo, mas também ao trabalho burocrático e administrativo. Quanto à experiência de stresse relacionada com o tempo de serviço, os autores afirmam que os professores com mais de nove anos de trabalho docente têm mais queixas do que os novatos, relevando assim os comportamentos inadequados e as diferentes capacidades dos alunos (Gomes, Montenegro et al. (2006). Ainda quanto ao género, as mulheres são mais vulneráveis ao stresse do que os homens, como demonstram Pocinho & Capelo (2009). No mesmo estudo, não foram encontradas evidências quanto a diferenças entre docentes casados e solteiros. Verifica-se também na literatura referência a diferenças entre o nível de ensino leccionado e a percepção de stresse. Assim, o 1º ciclo do ensino básico não é considerado tão stressante como os restantes, sendo mais comum a existência de mal-estar e stresse docente no 2º e 3º ciclos e no ensino secundário, cuja motivação é também inferior (Vieira & Relvas, 2003; Jesus, 2000). Os professores do ensino secundário sentem mais dificuldades ao nível das elevadas exigências, responsabilidades e expectativas que caracterizam actualmente esta profissão. Por sua vez, os docentes do ensino básico encontram maiores obstáculos na gestão do relacionamento entre pais, alunos e escola (Rita, Patrão & Sampaio, 2010). Uma determinada consequência de stresse, como já vimos, poderá ser o desejo de abandono da profissão, pelo que, Cruz (1988, *in* Jesus, 2000) afirma que se lhes fosse ainda possível, cerca de 35% professores portugueses mudariam de profissão, a par de docentes suíços e belgas que não voltariam a escolher esta profissão (Huberman, 1989; Lens, 1994, *in* Jesus, 2000). Tal como Cruz, Gomes, Montenegro et al. (2006) questionaram os seus participantes acerca da vontade de mudar de profissão ou abandono desta nos próximos cinco anos, cujos resultados demonstram que 25% não voltaria a optar pelo ensino, enquanto que 19% manifesta desejo elevado de abandono num curto espaço de tempo, o que se deve aos sentimentos de maior pressão temporal e ao excesso de trabalho.

Concluimos a abordagem empírica do stresse docente com um perfil-tipo do profissional de ensino stressado: idade média de 35-40 anos, mulher, com um sentido de responsabilidade e de envolvimento no trabalho muito intenso (Gómez & Sierra, 1990, *in* Ramírez, 2001). Acrescentamos ainda outras características: docente contratado, que lecciona níveis de ensino mais elevados, entre outras.

III. CORPO EMPIRICO

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Como vimos no decorrer do corpo teórico, esta é uma temática de grande interesse, envolvendo constructos de carácter multidimensional, o que possibilita o estudo e análise de vários outros conceitos, como satisfação, qualidade de vida, absentismo, autoconceito, auto eficácia, permitindo ao mesmo tempo a sua compreensão a vários níveis: organizacional, visto tratar de questões do foro da psicologia do trabalho e das organizações com a preocupação pelo bem-estar dos docentes no seu ambiente de trabalho; educacional, devido ao contexto laboral da população em estudo, o contexto escolar; e também a um nível orientado para a saúde e bem-estar destes profissionais.

Deste modo, quer a qualidade de vida no trabalho quer o stresse ocupacional são termos de extrema importância na actualidade da profissão docente. Como vimos, o stresse pode trazer graves problemas aos docentes e também às instituições de ensino, o que por si só consiste já numa situação de extrema importância. Deste modo, é necessário um mínimo de qualidade de vida no trabalho que possa potenciar uma maior satisfação no trabalho e ao mesmo tempo, quem sabe, níveis mais reduzidos de stresse. Assim, surge-nos uma questão: será que a qualidade de vida no trabalho irá afectar o desempenho e os níveis de stresse dos docentes, ou será o stresse a afectar a qualidade de vida no trabalho dos mesmos, ou ainda ambos se influenciam mutuamente?

Desta forma, no decorrer do corpo empírico da presente dissertação, iremos no capítulo um, fazer uma breve apresentação e justificação da problemática em análise, referindo quais os objectivos e hipóteses que pretendemos alcançar. Ainda no mesmo capítulo, definimos o desenho e tipo de estudo, bem como a identificação das variáveis de investigação. Já num segundo capítulo, partimos para a abordagem metodológica da investigação, fazendo referência aos participantes e respectiva caracterização, aos instrumentos de mensuração utilizados e procedimentos de toda a investigação. A referência à análise estatística será efectuada no terceiro capítulo, seguindo-se-lhe a apresentação, análise e discussão dos resultados nos capítulos quatro e cinco. Terminamos com o capítulo seis, as conclusões obtidas.

1.1 Objectivos e hipóteses

A presente investigação tem como objectivo geral conhecer a relação existente entre a Qualidade de Vida no Trabalho e o Stresse Ocupacional na profissão docente e avaliar a presença de stresse e dos seus principais factores na percepção de qualidade de vida no trabalho.

Consequentemente, pretende-se:

- ✓ Identificar os factores que afectam a qualidade de vida profissional dos docentes;
- ✓ Identificar os principais factores de stresse docente;
- ✓ Avaliar os efeitos das variáveis pessoais e profissionais - género, idade, habilitações, nível de ensino, vínculo profissional, desejo de abandono da profissão docente, nível de satisfação - na percepção de stresse e percepção de qualidade de vida profissional;

- ✓ Avaliar a relação entre a percepção geral de qualidade de vida no trabalho e os níveis globais de stresse sentidos pelos docentes;
- ✓ Identificar um perfil tipo do docente em stresse e/ou com reduzida qualidade de vida no trabalho.

Após a designação do problema de investigação, formulação dos objectivos e identificação das variáveis implicadas no estudo, é agora fulcral a apresentação e formulação das hipóteses, já que, *“não há observação ou experimentação que não assente em hipóteses. Quando não são explícitas, são implícitas, ou (...) inconvenientes”* (Quivy, 1998, p. 118, cf. Marques, 2007, p. 154). Assim, as nossas hipóteses encontram-se formuladas do seguinte modo:

H1: A percepção de stresse e a percepção de qualidade de vida profissional apresentam uma correlação negativa;

H1.1: Professores com maior nível de stresse apresentam menor qualidade de vida no trabalho;

H1.2: Professores com percepção de maior qualidade de vida no trabalho apresentam menores níveis de stresse;

H2: Professores do sexo feminino apresentam níveis mais elevados de stresse;

H3: Professores de faixas etárias mais elevadas apresentam níveis mais elevados de stresse;

H4: Professores casados apresentam menores níveis de stresse;

H5: Professores de níveis de ensino mais elevados apresentam maiores níveis de stresse;

H6: Professores pertencentes ao quadro de escola e quadro de zona pedagógica apresentam menores níveis de stresse;

H7: Professores com menor tempo de serviço docente percebem maior nível de stresse;

H8: A percepção de stresse é maior nos professores que apresentam um desejo de abandono da docência mais elevado;

H9: Professores insatisfeitos com a sua profissão apresentam maiores níveis de stresse;

H10: Professores do sexo masculino apresentam maior percepção de qualidade de vida no trabalho;

H11: Professores com mais idade apresentam menor percepção de qualidade de vida no trabalho;

H12: Professores casados apresentam maior percepção de qualidade de vida profissional;

H13: Professores de níveis de ensino mais elevados apresentam menor percepção de qualidade de vida no trabalho;

H14: Professores contratados têm uma menor percepção de qualidade de vida no trabalho;

H15: Professores com mais tempo de serviço apresentam uma menor percepção de qualidade de vida profissional;

H16: A percepção de qualidade de vida no trabalho é menor nos professores que sentem um maior desejo de abandono;

H17: Professores insatisfeitos com a sua profissão têm uma menor percepção quanto à sua qualidade de vida profissional;

1.2 Tipo de Estudo

De acordo com Sousa, Driessnack & Mendes (2007) “o desenho de pesquisa é o arcabouço ou guia utilizado para o planeamento, implementação e análise do estudo”. Assim, o nosso estudo apresenta design de tipo não experimental, pois pretende “descrever, diferenciar ou examinar associações, ao invés de procurar relações directas entre variáveis, grupos ou situações” (*idem*). Assume também um carácter transversal visto a relação entre as variáveis que avalia ser efectuada num único momento. É então uma investigação de tipo correlacional descritivo que “descreve variáveis e as relações que ocorrem naturalmente entre as mesmas” (*idem*), utilizando metodologia quantitativa.

1.3 Definição das Variáveis

Entende-se por variável qualquer característica de um organismo, ambiente ou situação experimental que pode variar de organismo para organismo, de ambiente para ambiente ou de situação para situação (Christensen, 2000), subdividindo-se assim em variáveis independentes e dependentes. As primeiras dizem respeito à variável manipulada pelo investigador, consistindo assim numa das causas do presumido efeito. Pelo contrário, a variável dependente consiste na resposta do organismo, mede a influência da variável independente.

Deste modo, e em consonância com os objectivos propostos acima, na presente investigação consideramos como variáveis dependentes a qualidade de vida no trabalho e o stresse docente e como variáveis independentes as variáveis género, idade, habilitações literárias, estado civil, vínculo laboral, nível de ensino, nível de satisfação actual e desejo de abandono.

2. MÉTODO

Nesta parte apresentamos os participantes que compõem a amostra da nossa investigação, sendo efectuada a caracterização desta. Serão ainda considerados os instrumentos e materiais utilizados, assim como os procedimentos realizados no decorrer do estudo.

2.1 Participantes

A amostra do presente estudo é constituída por 74 participantes de vários grupos disciplinares, a leccionar no ensino básico, ensino secundário e ensino profissional de três escolas

dos distritos do Porto, Vila Real e Braga, em que, 54 pertencem ao sexo feminino e 20 ao sexo masculino. Ao nível da graduação etária, a idade dos sujeitos participantes encontra-se compreendida essencialmente entre os intervalos de [30-39] e [40-49] anos, com valores percentuais de 33,8% e 37,8%, respectivamente. Relativamente às habilitações literárias 58 docentes são licenciados, 6 pós-graduados, 4 bacharéis, 4 mestres e 2 doutorados. No quadro abaixo (Quadro 15) encontra-se a apresentação destes dados.

Quadro 15 - Caracterização da amostra

Variável	Total	
	N	%
Sexo		
Feminino	54	73
Masculino	20	27
Idade		
[20-29]	7	9,5
[30-39]	25	33,8
[40-49]	28	37,8
[≥ 50]	14	18,9
Número de Filhos		
0	28	37,8
1	16	21,6
2	26	35,1
>2	4	5,4
Estado Civil		
Solteiro	17	23,0
Casado/União de Facto	50	67,6
Divorciado	7	9,5
Habilitações Literárias		
Bacharelato	4	5,4
Licenciatura	58	78,4
Pós-Graduação	6	8,1
Mestrado	4	5,4
Doutoramento	2	2,7

Prosseguimos com a caracterização da amostra em termos profissionais. Quanto ao tipo de vínculo profissional, as respostas dos docentes foram registadas de acordo com quatro categorias: contratado não profissionalizado (1,4%), contratado profissionalizado (25,7%), quadro de zona pedagógica (2,7%) e quadro de escola (70,3%). Uma outra característica em estudo diz respeito ao tempo de serviço na profissão, onde se mostra elevada a percentagem de professores com tempo de serviço superior a 20 anos (31,1%), seguindo-se os docentes com tempo de serviço considerado entre 16 e 20 anos (23,0%) e 11 a 15 anos de serviço (17,6%). Observamos, quanto ao nível de ensino leccionado, que à excepção do 1º ciclo do ensino básico todos os níveis de ensino se encontram representados, sendo os 2º e 3º ciclos conjuntamente com o ensino secundário aqueles com maior

expressão. No que respeita ao horário lectivo semanal da nossa amostra, verificamos que 48,6% dos docentes têm um horário superior a 22 horas e 47,3% entre as 12/22 horas semanais. Em resposta à questão “Que outros cargos desempenha na escola”, 32,4% docentes referiram não terem nenhum outro cargo para além do de professor no estabelecimento de ensino, 29,7% assumem ter a função de director(a) de turma e 18,9% referem outros cargos (Quadros 16, 17, 18, 19 e 20).

Quadro 16 - Caracterização profissional da amostra - Vínculo Laboral

	N	%
Contratado não profissionalizado	1	1,4
Contratado profissionalizado	19	25,7
Quadro de Zona Pedagógica	2	2,7
Quadro de Escola	52	70,3

Quadro 17 - Caracterização Profissional da amostra - Anos de serviço docente

	N	%
< 5	10	13,5
5 a 10	11	14,9
11 a 15	13	17,6
16 a 20	17	23,0
> 20	23	31,1

Quadro 18 - Caracterização Profissional da amostra - Nível de ensino leccionado

	N	%
2º Ciclo Ensino Básico	16	21,6
2º e 3º Ciclo Ensino Básico	4	5,4
3º Ciclo Ensino Básico	13	17,6
3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário	17	23,0
Ensino Secundário	8	10,8
Ensino Profissional	3	4,1
Ensino Secundário e Ensino Profissional	9	12,2
3º Ciclo Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Profissional	3	4,1
2º e 3º Ciclo Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Profissional	1	1,4

Quadro 19 - Caracterização Profissional da amostra - Horário Lectivo Semanal

	N	%
6-11 horas	3	4,1
12-22 horas	35	47,3
> 22 horas	36	48,6

Quadro 20 - Caracterização Profissional da amostra - Cargos desempenhados na escola

	N	%
Órgão de gestão	1	1,4
Director de turma	22	29,7
Coordenador de grupo/área disciplinar	6	8,1
Coordenador de departamento	2	2,7
Outros	14	18,9
Coordenador de grupo/área disciplinar e Director de turma	1	1,4
Coordenador de departamento e Director de turma	4	5,4
Nenhum	24	32,4

2.2 Material

Utilizaram-se três questionários, o primeiro de cariz genérico, o “**Questionário das Características Pessoais e Profissionais**” (cf. Anexo 3, p. 127), com o objectivo de recolher informação ao nível das características pessoais como o sexo, a idade, as habilitações, o número de filhos e também a recolha de informação ao nível da situação profissional questionando os docentes acerca do grupo disciplinar e nível de ensino que leccionam, bem como o tempo de serviço, horário lectivo e outros cargos que possam desempenhar na escola. Neste questionário encontram-se ainda três últimas questões relativas ao “*Nível de satisfação profissional actual*” (questão 13), ao “*Desejo de abandonar a actual escola nos próximos cinco anos*” (questão 14) e ao “*Desejo de abandonar a docência nos próximos cinco anos*” (questão 15), ancoradas numa escala Likert de 1 (Muito Elevado) a 5 (Muito Fraco). O presente questionário foi desenvolvido a partir de várias ideias presentes na revisão bibliográfica efectuada para o efeito, sendo estas três últimas questões, provenientes do estudo da autoria de Gomes, Silva, Mourisco, Mota & Montenegro (2006), apresentando um índice de fidelidade de 0,83.

O **Questionário de Stresse nos Professores (QSP)** da autoria de Gomes, Silva, Mourisco, Mota & Montenegro (2006); Gomes, Montenegro, Peixoto & Peixoto (2008), visa identificar as potenciais fontes de stresse na profissão docente. O presente questionário foi adaptado por Gomes & colaboradores (2006, 2007) a partir dos trabalhos realizados por Cruz & Freitas (1988), Cruz & Mesquita (1988) e Kyriacou & Sutcliffe (1978). A sua primeira versão era constituída por 27 itens. Posteriormente, foi apresentada uma versão final com 36 itens distribuídos por seis factores (Gomes et al., 2009, p. 2).

Assim, o Questionário de Stresse nos Professores é constituído por duas partes distintas. A primeira destina-se a avaliar os níveis globais de stresse dos professores, numa escala que varia entre 0 (Nenhum Stresse) e 4 (Muito Stresse). Na segunda, são incluídos 36 itens correspondentes a diferentes fontes de stresse, sob a forma de uma escala tipo Likert de 0 (Nenhum Stresse) a 4 (Muito Stresse), distribuídos por seis factores: 1) Comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos (itens 1, 7, 13, 19, 30, 33, 36), referentes aos problemas de comportamento dos alunos e às dificuldades dos professores gerirem a indisciplina na sala de aula (ex.: “*Nível de barulho bastante*

elevado nas aulas”). 2) Pressões de tempo/excesso de trabalho (itens 3, 9, 15, 21, 26, 32), enfatizando as dificuldades sentidas pelos docentes quanto ao tempo dispendido para a preparação das aulas, cumprimento dos programas e das demais tarefas que esta profissão acarreta (ex.: “*Falta de tempo para aprofundar o estudo de temas curriculares*”). 3) Diferentes capacidades e motivações dos alunos (itens 4, 10, 16, 22, 27, 34), reflectindo acerca das dificuldades vividas pelos professores no decorrer do processo de aprendizagem de alunos com diferentes níveis de dificuldades e conseqüentemente, na construção de diferentes objectivos para os mesmos (ex.: “*Falta de iniciativa e vontade de trabalhar por parte dos alunos*”). 4) Carreira docente (itens 6, 12, 18, 24, 29, 35) pretendendo caracterizar alguns dos aspectos da carreira docente que mais afectam (negativamente) este grupo profissional (ex.: “*Falta de estabilidade e segurança na carreira*”). 5) Trabalho burocrático/ administrativo (itens 5, 11, 17, 23, 28), apresenta as atitudes dos docentes quanto a tarefas de foro administrativo que lhes sejam delegadas (ex.: “*Deveres e obrigações administrativas*”). 6) Políticas disciplinares inadequadas (itens 2, 8, 14, 20, 25, 31) que aborda as contrariedades sentidas pelos docentes relativamente à aceitação, por parte dos alunos e respectivas famílias, da sua figura de poder e autoridade, bem como das políticas e recursos disciplinares de que dispõem (ex.: “*Falta de participação nas decisões disciplinares a tomar*”).

Relativamente às qualidades psicométricas do questionário, num dos últimos estudos em que o presente questionário foi utilizado, efectuou-se uma análise da consistência interna de cada um dos seus factores, obtendo-se os seguintes resultados: 1) Comportamento inadequado/indisciplina dos alunos - *alpha* de 0,90; 2) Pressões de tempo/excesso de trabalho - *alpha* de 0,86; 3) Diferentes capacidades e motivações dos alunos - *alpha* de 0,76; 4) Carreira docente - *alpha* de 0,78; 5) Trabalho burocrático/administrativo - *alpha* de 0,93; 6) Políticas disciplinares inadequadas - *alpha* de 0,86 (Correia, Gomes & Moreira, 2010, p. 1479).

Quanto à sua cotação, os valores totais de cada sub-escala calculam-se somando os itens de cada dimensão, dividindo-se depois o valor encontrado pelo número de itens que a constituem. Assim, os resultados obtidos em cada dimensão podem variar entre um mínimo de zero e um máximo de quatro, em que os valores máximos representarão níveis mais elevados de stresse.

O **Questionário de Vida Profissional (QVP-35)** (cf. Anexo 4, p. 130) construído inicialmente por Cabezas (1999) e validado para a população brasileira por Guimarães *et al.* (2004), é uma medida multidimensional de Qualidade de Vida no Trabalho, sendo um dos instrumentos de avaliação específica deste constructo. Pretende identificar e avaliar a percepção dos profissionais acerca das suas condições de trabalho. É constituído por 35 itens, respondidos numa escala Likert de 1 a 10, com as categorias “Nada” (valores 1 e 2), “Pouco” (valores 3, 4, e 5), “Bastante” (valores 6, 7 e 8) e “Muito” (valores 9 e 10). Tais itens encontram-se distribuídos por oito dimensões: A) Desconforto relacionado com o trabalho (DRT - 5 itens). B) Apoio Organizacional (AO - 10 itens). C) Carga de Trabalho (CT - 5 itens). D) Recursos relacionados com o trabalho (RRT - 4 itens). E) Apoio Social (AS - 3 itens). F) Motivação Intrínseca (MI - 4 itens). G) Capacitação para o trabalho (CRT - 3 itens). H) Percepção sobre a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT - 1 item).

No estudo que permitiu a validação para a população brasileira, o QVP-35 apresentou um elevado grau de consistência interna, tendo sido obtido um *alpha* de 0,86 para a primeira dimensão (DRT); 0,83 para a segunda e terceira dimensões (AO e CT); 0,72 para a dimensão RRT; 0,79 na dimensão AS; 0,75 para as dimensões MI e CRT; e, 0,82 na sua última dimensão, QVT. Este instrumento apresentou ainda, “*características satisfatórias de confiabilidade e validade*” (Guimarães et al., 2004).

As dimensões descritas acima foram depois agrupadas em três factores, consideradas como as escalas principais: Apoio Organizacional (AO) composta por doze itens (6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 24, 26) referentes ao apoio prestado pelas organizações aos seus profissionais (ex.: “*Satisfação com o salário*” (item 10) e “*Autonomia ou liberdade de decisão*” (item 24)). O factor Motivação Intrínseca (MI) apresenta 10 itens (21, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32 e 33) preocupa-se com a motivação percebida por cada sujeito quanto ao seu trabalho (ex.: “*Vontade de ser criativo (a)*” (item 27) e “*Motivação (vontade de melhorar no trabalho)*” (item 30)). O factor Carga de Trabalho (CT), constituído por 12 itens (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 19, 20, 22 e 34), enfatiza aspectos relacionados directamente com a execução das funções inerentes ao posto de trabalho e respectivas consequências (ex.: “*Falta de tempo para a vida pessoal*” (item 3) e “*Conflitos com outras pessoas*” (item 5)). De referir ainda, a existência de uma outra sub-dimensão, que não pôde ser incluída em nenhuma das anteriores, consistindo no item 35 (“*Percepção sobre a Qualidade de Vida no Trabalho*”) denominada como Qualidade de Vida no Trabalho.

Relativamente à cotação o QVP-35 apresenta resultados nas oito dimensões e nos três factores referidos acima. O procedimento de cotação é o mesmo para ambas, sendo obtido por meio da soma dos itens que compõem cada dimensão, e posterior divisão do valor encontrado pelo número de itens que a constituem, de modo a encontrar a média. Assim, os resultados obtidos em cada dimensão podem variar entre um mínimo de um e um máximo de dez, em que os valores máximos representarão níveis mais elevados de qualidade de vida no trabalho.

2.3 Procedimentos

Passamos a relatar os procedimentos realizados no decorrer da investigação. Após a definição das variáveis e do problema de investigação, o próximo passo consistiu na pesquisa, recolha e aquisição dos instrumentos e materiais que permitissem a avaliação das variáveis definidas anteriormente. Para o constructo qualidade de vida no trabalho, obteve-se, após o contacto com a autora da validação brasileira e posterior autorização da mesma (via email), o “Questionário de Vida Profissional” (QVP-35) (Guimarães et al., 2004). Quanto ao constructo de stresse docente foi possível a obtenção do “Questionário de Stresse nos Professores” (QSP) (Gomes, 2009), após o contacto com o autor e assinatura de uma declaração com as regras e directrizes de utilização deste instrumento. Relativamente ao primeiro questionário foi necessária a alteração, em alguns itens, de algumas palavras (por se encontrarem em português brasileiro) de modo a uma melhor percepção por parte dos participantes. O “Questionário de Stresse nos Professores” manteve-se inalterado.

Foi ainda elaborado o “Questionário de análise das Características Pessoais e Profissionais” que possibilitou a recolha de dados acerca dos sujeitos participantes do estudo, tais como, idade, grau de escolaridade, nível de ensino, tempo de serviço, entre outras.

Os três questionários foram depois agrupados pela seguinte ordem: “Questionário das Características Pessoais e Profissionais”, “Questionário de Stresse nos Professores” e “Questionário de Vida Profissional”.

Posteriormente, procedeu-se à elaboração de um pedido de autorização (cf. Anexo 5, p. 131) aos responsáveis pelos estabelecimentos de ensino onde pretendíamos efectuar a aplicação dos questionários, sendo que três estabelecimentos dos distritos de Vila Real, Porto e Braga concederam a sua aprovação para o início da aplicação.

Em meados do mês de Maio do corrente ano deu-se início à distribuição dos questionários nos estabelecimentos de ensino. Os questionários foram sempre entregues a um funcionário que ficou responsável pela distribuição e recolha dos mesmos, de acordo com as explicitações dadas pelos responsáveis da investigação. O primeiro questionário apresentava uma introdução onde eram explanados os objectivos da investigação, bem como a garantia de confidencialidade e anonimato dos participantes. Neste sentido, foi fornecido conjuntamente com os questionários um envelope onde os docentes participantes depois de responderem colocavam o seu questionário, devolvendo-o depois devidamente fechado, sendo este aberto apenas pelos responsáveis da investigação.

Depois de aplicados os questionários, os dados foram tratados e analisados no *Statiscal Package for Social Sciences* (SPSS 17.0), tendo sido efectuados análises estatísticas a vários níveis.

3. ANÁLISE ESTATÍSTICA

Primeiramente, efectuamos análises descritivas aos níveis globais de stresse e de qualidade de vida no trabalho, e aos itens de cada um dos questionários que pretendiam avaliar as nossas variáveis dependentes e algumas características profissionais. Foram depois efectuadas análises inferenciais (t Student para Amostras Independentes, ANOVA e Correlação de Pearson). Verificamos ainda a normalidade da distribuição por meio do teste Kolmogorov-Smirnov (KS), o que nos possibilitou o recurso a estatística paramétrica.

4. RESULTADOS

Observamos os valores obtidos quanto aos níveis globais de stresse sentido pelos docentes no decorrer da sua profissão. Assim, verificamos que cerca de 39,2% dos docentes assumem experienciar níveis bastante elevados de stresse e 36,5% níveis moderados. Por sua vez, apenas 2,7% dos docentes constituintes da amostra afirma experienciar pouco stresse na sua profissão (Quadro 21).

Quadro 21 - Níveis globais de stresse docente (QSP)

	N	%	Média	Mín.	Máx.
Pouco stresse	2	2,7%	2,80	1	4
Moderado stresse	27	36,5%			
Bastante stresse	29	39,2%			
Elevado stresse	16	21,6%			
Total	74	100			

Relativamente à percepção global de qualidade de vida no trabalho, observa-se que 39,3% dos docentes demonstram ter pouca qualidade de vida no trabalho e 10,8% muita qualidade de vida no trabalho (Quadro 22).

Quadro 22 - Percepção global de Qualidade de Vida no Trabalho

	N	%	Média	Mínimo	Máximo
Nenhuma	6	8,2	5,69	1	10
Pouca	29	39,3			
Bastante	31	41,9			
Muita	8	10,8			
Total	74	100,0			

De modo a obter resultados mais detalhados acerca dos factores que contribuem para a percepção de stresse relativamente elevada referida acima, efectuamos uma análise aos itens que compõem a segunda parte do Questionário de Stresse nos Professores. Notamos que os itens respeitantes aos problemas com os alunos na sala de aula, ao excesso de tarefas administrativas, às pressões externas ao desempenho profissional docente, ao nível das pressões temporais e das políticas disciplinares são aqueles que mais contribuem para um nível elevado de stresse. Assim sendo, foi efectuada uma nova análise, desta feita aos seis factores potenciais de stresse, de modo a perceber se os itens identificados anteriormente se enquadravam com os principais factores de stresse. Assim os factores que potenciam níveis de stresse mais elevados dizem respeito, por ordem crescente, ao trabalho burocrático/administrativo ($x=2,98$), políticas disciplinares inadequadas ($x=2,87$), comportamentos inadequados/indisciplina ($x=2,83$), pressões de tempo/excesso de trabalho ($x=2,81$), carreira docente ($x=2,71$) e diferentes capacidades e motivações dos alunos ($x=2,51$). No quadro seguinte (Quadro 23) encontram-se melhor descritos estes valores.

Quadro 23 - Factores potenciais de stresse

	Mín.	Máx.	Média
Diferentes capacidades e motivações dos alunos	1	4	2,51
Carreira Docente	0	4	2,71
Pressões de tempo e excesso de trabalho	1	4	2,81
Comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos	0	4	2,83

Políticas disciplinares inadequadas	0	4	2,87
Trabalho burocrático/administrativo	1	4	2,98

A mesma análise foi efectuada para as dimensões de qualidade de vida no trabalho do Questionário de Vida Profissional. No Quadro 20 encontram-se descritas os valores médios obtidos pelos sujeitos nas oito dimensões do QVP-35. Estes percebem ter pouca Carga de Trabalho ($x=2,97$), pouco Desconforto relacionado com o Trabalho ($x=5,09$), pouco Apoio Organizacional ($x=5,15$), muita capacidade para realização do seu trabalho ($x=6,83$), Apoio Social ($x=6,90$), Recursos relacionados com o trabalho ($x=6,98$), muita Motivação Intrínseca ($x=7,13$) e muita Qualidade de Vida no Trabalho ($x=5,69$), num total possível de 10 (Quadro 24).

Quadro 24 - Classificações oito dimensões QVP-35

Legenda: DRT (Desconforto relacionado com o trabalho); AO (Apoio Organizacional); CT (Carga de Trabalho); RT (Recursos relacionados com o trabalho); AS (Apoio Social); MI (Motivação Intrínseca); CRT (Capacitação para Realização do Trabalho); QVT (Qualidade de Vida no Trabalho)

	DRT	AO	CT	RT	AS	MI	CRT	QVT
N	74	74	74	74	30	74	74	74
Missing	0	0	0	0	44	0	0	0
Média	5,09	5,15	2,79	6,98	6,90	7,13	6,83	5,69
Mín.	2	2	1	3	2	2	3	1
Máx.	10	9	4	10	10	10	10	10

São ainda consideradas as dimensões agrupadas do mesmo questionário, os seus factores ou escalas principais - Apoio Organizacional, Motivação Intrínseca e Carga de Trabalho. No quadro abaixo (Quadro 25) encontram-se expostos os resultados obtidos, através dos quais percebemos que os docentes da nossa amostra percebem muita Motivação Intrínseca ($x=7,14$), muita Carga de Trabalho ($x=5,59$) e pouco Apoio Organizacional ($x=5,31$).

Quadro 25 - Classificações três factores QVP-35

	Apoio Organizacional	Motivação Intrínseca	Carga de Trabalho
N	74	30	74
Missing	0	44	0
Média	5,31	7,14	5,59
Mín.	2	4	3
Máx.	9	10	10

As principais características profissionais a ter em consideração dizem respeito ao desejo dos professores em escolherem novamente a profissão docente, a par do nível de satisfação actual quanto à mesma. Referem-se ainda ao desejo de abandono da actual escola e desejo de abandono da profissão (Quadros 26, 27 e 28).

Quadro 26 - “Se tivesse oportunidade de escolher voltaria a optar pelo ensino”

	N	%
Sim	44	59,5
Não	30	40,5

Verificamos que a maioria dos docentes (59,5%) voltariam a escolher a profissão docente se tivessem oportunidade.

Quadro 27 - “Nível de satisfação profissional actual”

	N	%
Muito Elevado	1	1,4
Elevado	17	23,0
Razoável	34	45,9
Fraco	13	17,6
Muito Fraco	9	12,2

Observamos que cerca de 45,9% dos docentes apresentam um nível de satisfação razoável e 23,0% elevado.

Quadro 28 - “Desejo de abandonar a actual escola nos próximos cinco anos”

	N	%
Muito Elevado	6	8,1
Elevado	9	12,2
Razoável	13	17,6
Fraco	19	25,7
Muito Fraco	27	36,5

No seguimento dos resultados anteriores, também este quadro é elucidativo: os níveis de desejo de abandono da actual escola por parte dos docentes caracterizam-se como muito fraco (36,5%) e fraco (25,7%).

Quadro 29 - “Desejo de abandonar a docência nos próximos cinco anos”

	N	%
Muito Elevado	10	13,5
Elevado	11	14,9
Razoável	22	29,7
Fraco	17	23,0
Muito Fraco	14	18,9

Quanto ao desejo de abandonar a docência, verifica-se que 29,7% dos professores questionados referem um razoável nível de abandono da profissão e 23,0% um nível fraco.

Focamos agora a apresentação dos resultados obtidos nas hipóteses estabelecidas anteriormente.

H1: A percepção de stresse e a percepção de qualidade de vida profissional apresentam uma correlação negativa

Através do Coeficiente de correlação de Pearson verificamos a existência de uma forte correlação negativa entre o stresse docente e a qualidade de vida profissional (Quadro 30).

Quadro 30 - Coeficiente de correlação de Pearson: Hipóteses 1, 1.1 e 1.2

		Em termos gerais, a minha actividade provoca-me ...	Percepção sobre a Qualidade de Vida no Trabalho
Em termos gerais, a minha actividade provoca-me ...	Coeficiente Correlação Pearson (R)	1	-,284
	Sig. (bi-caudal)		,014
	N	74	74
Percepção sobre a Qualidade de Vida no Trabalho	Coeficiente Correlação Pearson (R)	-,284	1
	Sig. (bi-caudal)	,014	
	N	74	74

H1.1e H1.2: Professores com maior nível de stresse apresentam menor qualidade de vida no trabalho e Professores com percepção de maior qualidade de vida no trabalho apresentam menores níveis de stresse

Em consonância com a análise correlacional efectuada para a primeira hipótese, verificamos que as hipóteses subsequentes a esta não são rejeitadas, na medida em que, numa correlação negativa enquanto o stresse aumenta, a qualidade de vida profissional diminui e/ou enquanto aumenta a qualidade de vida no trabalho diminuem os níveis de stresse.

H2: Professores sexo feminino apresentam níveis mais elevados de stresse

Quadro 31 - t-Student para amostras independentes: Professores sexo feminino apresentam níveis mais elevados de stresse

	Teste de Levene para Igualdade de Variâncias	t-test para igualdade de médias	
			95% Intervalo de

								Confiança	
	F	Sig.	T	GL	Sig. (bi-caudal)	Diferença Médias	Desvio Padrão da Diferença	Limite inferior	Limite superior
Igualdade variâncias assumida	,707	,403	-1,280	72	,205	-,270	,211	-,691	,151
Igualdade variâncias não assumida			-1,207	30,606	,237	-,270	,224	-,727	,187

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas quanto à percepção de stresse entre géneros no t-student para amostras independentes: $t(72) = -1,280$, $p = 0,21$ (Quadro 31).

Notamos porém, que os valores médios de stresse são superiores no sexo feminino ($m = 2,87$) do que masculino ($m = 2,60$) (Quadro 32).

Quadro 32 - Valores médios Sexo*Stresse

	Sexo	N	Média
Em termos gerais, a minha actividade provoca-me...	Masculino	20	2,60
	Feminino	54	2,87

H3: Professores de faixas etárias mais elevadas apresentam níveis mais elevados de stresse

Foi realizada uma análise de variância (ANOVA) de modo a explorar o impacto da idade nos níveis de stresse. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas a um nível de significância de 0,05: $F(3, 70) = 0,295$, $p = 0,829$ (Quadro 33).

Quadro 33 - ANOVA: Professores de faixas etárias mais elevadas apresentam níveis mais elevados de stresse

	Sum of Squares	GL	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,599	3	,200	,295	,829
Within Groups	47,360	70	,677		
Total	47,959	73			

Os valores médios de stresse, quanto à idade, são mais elevados nos intervalos de 30-39 ($m = 2,84$) e 40-49 anos ($m = 2,86$) do que nos intervalos 20-29 ($m = 2,57$) e ≥ 50 ($m = 2,71$) (Quadro 34).

Quadro 34 - Valores médios stresse*idade

	N	Média
20-29	7	2,57
30-39	25	2,84
40-49	28	2,86
> 50	14	2,71
Total	74	2,80

H4: Professores casados apresentam menores níveis de stresse

Realizamos uma análise de variância (ANOVA) de modo a explorar a relação entre estado civil casado e menores níveis de stresse. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas a um nível de significância de 0,05: $F(2, 71) = 1,308$, $p = 0,277$ (Quadro 35).

Quadro 35 - ANOVA: Professores casados apresentam menores níveis de stresse

	Sum of Squares	GL	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,704	2	,852	1,308	,277
Within Groups	46,255	71	,651		
Total	47,959	73			

No entanto, os valores médios de stresse são mais elevados nos sujeitos divorciados ($m=3,00$) e casados ($m=2,86$) do que nos solteiros ($m=2,53$) (Quadro 36).

Quadro 36 - Valores médios Stresse*Estado Civil

	N	Média
Solteiro	17	2,53
Casado/União de facto	50	2,86
Divorciado	7	3,00
Total	74	2,80

H5: Professores de níveis de ensino mais elevados apresentam maiores níveis de stresse

Concluimos, por meio de uma análise de variância (ANOVA) a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre nível de ensino mais elevado e níveis de stresse. Assim, para um nível de significância de 0,05: $F(8, 65) = 1,559$, $p = 0,155$ (Quadro 37).

Quadro 37 - ANOVA: Professores de níveis de ensino mais elevados apresentam maiores níveis de stresse

	Sum of Squares	GL	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7,720	8	,965	1,559	,155
Within Groups	40,239	65	,619		

Total	47,959	73			
-------	--------	----	--	--	--

Os valores médios de stresse, quanto ao nível de ensino, são superiores nos docentes dos 2º e 3º ciclos, ensino secundário e ensino profissional ($m=4,00$) do que somente nos professores do ensino profissional ($m=2,00$) e ensino secundário ($m=2,38$). Ao comparar o valor médio de ensino secundário ($m=2,38$) com o valor médio do ensino secundário e ensino profissional ($m=3,11$) verificamos que este último é mais elevado (Quadro 38).

Quadro 38 - Valores médios Stresse*Nível de ensino leccionado

	N	Média
2º Ciclo Ensino Básico	16	2,63
2º e 3º Ciclo Ensino Básico	4	3,00
3º Ciclo Ensino Básico	13	3,00
3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário	17	2,76
Ensino Secundário	8	2,38
Ensino Profissional	3	2,00
Ensino Secundário e Ensino Profissional	9	3,11
3º Ciclo Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Profissional	3	3,33
2º e 3º Ciclo Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Profissional	1	4,00
Total	74	2,80

H6: Professores pertencentes ao quadro de escola e quadro de zona pedagógica apresentam menores níveis de stresse

Através da análise de variância ANOVA, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas na relação entre vínculo laboral e níveis de stresse. Para um nível de significância de 0,05: $F(3, 70) = 0,216$, $p = 0,885$ (Quadro 39).

Quadro 39 - ANOVA Hipótese: Professores pertencentes ao quadro de escola e quadro de zona pedagógica apresentam menores níveis de stresse

	<i>Sum of Squares</i>	GL	<i>Mean Square</i>	F	Sig.
<i>Between Groups</i>	,439	3	,146	,216	,885
<i>Within Groups</i>	47,520	70	,679		
Total	47,959	73			

Denotamos porém, que os valores médios de stresse quanto ao vínculo laboral são superiores nos docentes contratados não profissionalizados ($m=3,00$) e contratados profissionalizados ($m=2,89$) (Quadro 40).

Quadro 40 - Valores médios Stresse*Vínculo Laboral

	N	Média
Contratado não profissionalizado	1	3,00
Contratado profissionalizado	19	2,89
Quadro de Zona Pedagógica	2	2,50
Quadro de Escola	52	2,77
Total	74	2,80

H7: Professores com menor tempo de serviço docente percebem maior nível de stresse

A análise de variâncias demonstrou que não há diferenças estatisticamente significativas para um nível de significância de 0,05, entre menor tempo de serviço e níveis mais elevados de stresse: $F(4, 69) = 0,019$, $p = 0,999$ (Quadro 41).

Quadro 41 - ANOVA: Professores com menor tempo de serviço docente percebem maior nível de stresse

	Sum of Squares	GL	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,052	4	,013	,019	,999
Within Groups	47,907	69	,694		
Total	47,959	73			

Os valores médios quanto ao tempo de serviço docente, são superiores nos docentes com tempo de serviço superior a 20 anos ($m=2,83$) e nos professores com menor tempo de serviço ($m=2,82$; $m=2,80$) (Quadro 42).

Quadro 42 - Valores médios Stresse*Anos Serviço Docente

	N	Média
< 5	10	2,80
5 a 10	11	2,82
11 a 15	13	2,77
16 a 20	17	2,76
> 20	23	2,83
Total	74	2,80

H8: A percepção de stresse é maior nos professores que apresentam um desejo de abandono da docência mais elevado

A análise de variância efectuada permite-nos afirmar a existência de diferenças estatisticamente significativas, a um nível de significância de 0,05: $F(4, 69) = 5,614$, $p = 0,001$ (Quadro 43).

Quadro 43 - ANOVA: A percepção de stresse é maior nos professores que apresentam um desejo de abandono da docência mais elevado

	<i>Sum of Squares</i>	GL	<i>Mean Square</i>	F	Sig.
<i>Between Groups</i>	11,776	4	2,944	5,614	,001
<i>Within Groups</i>	36,183	69	,524		
Total	47,959	73			

Os valores médios de stresse quanto ao desejo de abandono da profissão docente, são superiores nos níveis de desejo muito elevado ($m=3,50$) e desejo razoável ($m=3,05$) (Quadro 44).

Quadro 44 - Valores médios Stresse*Desejo de abandono

	N	Média
Muito Elevado	10	3,50
Elevado	11	2,82
Razoável	22	3,05
Fraco	17	2,47
Muito Fraco	14	2,29
Total	74	2,80

H9: Professores insatisfeitos com a sua profissão apresentam maiores níveis de stresse

A análise de variância ANOVA permite-nos concluir que existem diferenças estatisticamente significativas, a um nível de significância de 0,05: $F(4, 69) = 6,538$, $p = 0,000$ (Quadro 45).

Quadro 45 - ANOVA: Professores insatisfeitos com a sua profissão apresentam maiores níveis de stresse

	<i>Sum of Squares</i>	GL	<i>Mean Square</i>	F	Sig.
<i>Between Groups</i>	13,181	4	3,295	6,538	,000
<i>Within Groups</i>	34,778	69	,504		
Total	47,959	73			

Os valores médios de stresse quanto à (in) satisfação com a profissão são superiores no nível de satisfação muito fraco e fraco ($m=3,67$; $m=3,23$) do que nos níveis elevado e muito elevado ($m=2,47$; $m=2,00$) (Quadro 46).

Quadro 46 - Valores médios Stresse*Nível de satisfação com a profissão

	N	Média
Muito Elevado	1	2,00
Elevado	17	2,47
Razoável	34	2,59

Fraco	13	3,23
Muito Fraco	9	3,67
Total	74	2,80

H10: Professores do sexo masculino apresentam maior percepção de qualidade de vida no trabalho

Realizamos uma análise estatística por meio do teste *t-student* para amostras independentes. Assim, a um nível de significância de 0,05, concluímos que não há diferenças estatisticamente significativas: $t(47, 493) = 0,585, p = 0,561$ (bi-caudal) (Quadro 47).

Quadro 47 - *t-student* para amostras independentes: Professores do sexo masculino apresentam maior percepção de qualidade de vida no trabalho

	Teste de Levene para Igualdade de Variâncias		t-test para igualdade de médias						
	F	Sig.	t	GL	Sig. (bi-caudal)	Diferença Médias	Desvio Padrão da Diferença	95% Intervalo de Confiança	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade variâncias assumida	4,124	,046	,503	72	,617	,289	,574	-,856	1,434
Igualdade variâncias não assumida			,585	47,493	,561	,289	,494	-,704	1,282

Notamos, no entanto, que os valores médios de qualidade de vida no trabalho são superiores no sexo masculino ($m = 5,90$) do que no feminino ($m = 5,61$) (Quadro 48).

Quadro 48 - Valores médios Sexo*QVP

	Sexo	N	Média
Percepção sobre a Qualidade de Vida no Trabalho	Masculino	20	5,90
	Feminino	54	5,61

H11: Professores com mais idade apresentam menor percepção de qualidade de vida no trabalho

Através da análise de variância (ANOVA) verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas, a um nível de significância de 0,05, pelo que, $F(3, 70) = 0,897$, $p = 0,447$ (Quadro 49).

Quadro 49 - ANOVA: Professores com mais idade apresentam menor percepção de qualidade de vida no trabalho

	<i>Sum of Squares</i>	GL	<i>Mean Square</i>	F	Sig.
<i>Between Groups</i>	12,876	3	4,292	,897	,447
<i>Within Groups</i>	334,976	70	4,785		
Total	347,851	73			

Observamos que os valores médios de qualidade de vida no trabalho quanto à idade, são superiores nos docentes com idades compreendidas entre os 20-29 anos idade ($m=6,71$) do que nos docentes com idade igual ou superior a cinquenta anos ($m=5,32$) (Quadro 50).

Quadro 50 - Valores médios Idade*QVP

	N	Média
20-29	7	6,71
30-39	25	5,32
40-49	28	5,89
> 50	14	5,43
Total	74	5,69

H12: Professores casados apresentam maior percepção de qualidade de vida profissional

Concluimos que não há diferenças estatisticamente significativas para um nível de significância de 0,05: $F(2, 71) = 0,298$, $p = 0,743$ (Quadro 51).

Quadro 51 - ANOVA: Professores casados apresentam maior percepção de qualidade de vida profissional

	<i>Sum of Squares</i>	GL	<i>Mean Square</i>	F	Sig.
<i>Between Groups</i>	2,893	2	1,447	,298	,743
<i>Within Groups</i>	344,958	71	4,859		
Total	347,851	73			

Verificamos que os valores médios de qualidade de vida no trabalho no que respeita ao estado civil são superiores nos docentes divorciados ($m=6,29$) do que nos docentes casados ($m=5,60$) (Quadro 52).

Quadro 52 - Valores médios Estado Civil*QVP

	N	Média
Solteiro	17	5,71

Casado/União de facto	50	5,60
Divorciado	7	6,29
Total	74	5,69

H13: Professores de níveis de ensino mais elevados apresentam menor percepção de qualidade de vida no trabalho

Não existem diferenças estatisticamente significativas, para um nível de significância de 0,05, no que respeita à relação entre nível de ensino mais elevado e menor percepção de QVT. Então, $F(8, 65) = 0,155$, $p = 0,996$ (Quadro 53).

Quadro 53 - ANOVA: Professores de níveis de ensino mais elevados apresentam menor percepção de qualidade de vida no trabalho

	<i>Sum of Squares</i>	GL	<i>Mean Square</i>	F	Sig.
<i>Between Groups</i>	6,493	8	,812	,155	,996
<i>Within Groups</i>	341,358	65	5,252		
Total	347,851	73			

Os valores médios de qualidade de vida no trabalho quanto ao nível de ensino são superiores nos docentes do 3º ciclo, ensino superior e ensino profissional ($m=6,33$) do que nos docentes dos 2º e 3º ciclos, 2º, 3º ciclos, ensino secundário, ensino profissional e ensino profissional ($m=5,0$; $m=5,0$; $m=5,0$) (Quadro 54).

Quadro 54 - Valores médios Nível de ensino*QVP

	N	Média
2º Ciclo Ensino Básico	16	5,75
2º e 3º Ciclo Ensino Básico	4	5,00
3º Ciclo Ensino Básico	13	5,85
3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário	17	5,53
Ensino Secundário	8	5,88
Ensino Profissional	3	5,00
Ensino Secundário e Ensino Profissional	9	5,89
3º Ciclo Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Profissional	3	6,33
2º e 3º Ciclo Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Profissional	1	5,00
Total	74	5,69

H14: Professores contratados têm uma menor percepção de qualidade de vida no trabalho

Não há evidência de diferenças estatisticamente significativas, a um nível de significância de 0,05: $F(3, 70) = 0,641, p = 0,591$ (Quadro 55).

Quadro 55 - Professores contratados têm uma menor percepção de qualidade de vida no trabalho

	<i>Sum of Squares</i>	GL	<i>Mean Square</i>	F	Sig.
<i>Between Groups</i>	9,294	3	3,098	,641	,591
<i>Within Groups</i>	338,558	70	4,837		
Total	347,851	73			

Observamos que os valores médios ao nível do vínculo laboral são superiores nos docentes contratados profissionalizados ($m=6,00$) do que nos docentes quadro de escola ($m=5,63$) (Quadro 56).

Quadro 56 - Valores médios Vínculo Laboral*QVP

	N	Média
Contratado não profissionalizado	1	3,00
Contratado profissionalizado	19	6,00
Quadro de Zona Pedagógica	2	5,50
Quadro de Escola	52	5,63
Total	74	5,69

H15: Professores com mais tempo de serviço apresentam uma menor percepção de qualidade de vida profissional

A análise de variância ANOVA permite-nos concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas que possibilitem a não rejeição da hipótese, a um nível de significância de 0,05: $F(4, 69) = 0,737, p = 0,570$ (Quadro 57).

Quadro 57 - ANOVA: Professores com mais tempo de serviço apresentam uma menor percepção de qualidade de vida profissional

	<i>Sum of Squares</i>	GL	<i>Mean Square</i>	F	Sig.
<i>Between Groups</i>	14,249	4	3,562	,737	,570
<i>Within Groups</i>	333,602	69	4,835		
Total	347,851	73			

Observamos que os valores médios de qualidade de vida no trabalho quanto ao tempo de serviço docente são mais elevados nos docentes com tempo de serviço inferior a 5 anos ($m=6,30$) do que nos docentes com maior tempo de serviço ($m=5,43$) (Quadro 58).

Quadro 58 - Valores médios Anos serviço docente*QVP

	N	Média
< 5	10	6,30
5 a 10	11	6,09
11 a 15	13	5,00
16 a 20	17	5,94
> 20	23	5,43
Total	74	5,69

H16: A percepção de qualidade de vida no trabalho é menor nos professores que sentem um maior desejo de abandono

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas que permitam não rejeitar H16, a um nível de significância de 0,05: $F(4, 69) = 1,189$, $p = 0,323$ (Quadro 59).

Quadro 59 - ANOVA: A percepção de qualidade de vida no trabalho é menor nos professores que sentem um maior desejo de abandono

	Sum of Squares	GL	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	22,435	4	5,609	1,189	,323
Within Groups	325,416	69	4,716		
Total	347,851	73			

Denotamos que os valores médios de qualidade de vida no trabalho quanto ao desejo de abandono da profissão são superiores no nível de desejo de abandono muito fraco ($m=6,50$) do que no nível de desejo de abandono muito elevado ($m=5,10$) (Quadro 60).

Quadro 60 - Valores médios Desejo abandono profissão*QVP

	N	Média
Muito Elevado	10	5,10
Elevado	11	5,27
Razoável	22	5,27
Fraco	17	6,18
Muito Fraco	14	6,50
Total	74	5,69

H17: Professores insatisfeitos com a sua profissão têm uma menor percepção quanto à sua qualidade de vida profissional

Concluimos que há diferenças estatisticamente significativas que permitem a não refutação da hipótese, a um nível de significância de 0,05: $F(4, 69) = 2,950$, $p = 0,026$ (Quadro 61).

Quadro 61 - ANOVA: Professores insatisfeitos com a sua profissão têm uma menor percepção quanto à sua qualidade de vida profissional

	<i>Sum of Squares</i>	GL	<i>Mean Square</i>	F	Sig.
<i>Between Groups</i>	50,806	4	12,701	2,950	,026
<i>Within Groups</i>	297,046	69	4,305		
Total	347,851	73			

Observamos que os valores médios de qualidade de vida no trabalho quanto ao nível de (in) satisfação na profissão são superiores nos docentes com nível de satisfação razoável ($m=6,29$) do que nos docentes com nível de satisfação fraco ($m=4,00$) (Quadro 62).

Quadro 62 - Valores médios nível de satisfação*QVP

	N	Média
Muito Elevado	1	6,00
Elevado	17	5,88
Razoável	34	6,29
Fraco	13	4,00
Muito Fraco	9	5,44
Total	74	5,69

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a análise e apresentação dos resultados prosseguimos no presente capítulo com a discussão dos mesmos. Primeiramente, iremos ter em consideração os resultados obtidos a partir das estatísticas descritivas, nas nossas variáveis dependentes e independentes.

No que diz respeito ao stresse os níveis globais assumidos pelos nossos participantes vão de encontro aos resultados obtidos em estudos de outros autores. Assim, na nossa amostra, 39,2% dos docentes afirmam experienciar bastante stresse, 36,5% moderado stresse, 21,6% elevado stresse e 2,7% pouco stresse. Corroborando os nossos resultados falamos de uma amostra constituída por 94 participantes, os quais afirmam experienciar níveis elevados (45%), moderados (46,8%) e reduzidos (7,4%) de stresse. Ainda quanto ao nível global de stresse Gomes, Montenegro *et al.* (2006) apontam um índice global de 40%. Estes resultados demonstram então que a docência é uma profissão de risco, considerada assim mesmo pela Organização Internacional do Trabalho. Uma das variáveis que costuma ter grande impacto e visibilidade nos estudos de stresse e também qualidade de vida no trabalho é a satisfação profissional. No nosso estudo abordamos de modo ligeiro esta questão, na medida em que, perguntamos aos participantes qual o seu nível de satisfação profissional actual, sendo que 45,9% dizem-se razoavelmente satisfeitos com a sua profissão, 23,0% apresentam um nível de satisfação elevado e cerca de 29,8% mostram-se insatisfeitos. Constatamos que apesar de

ser ainda significativo o número de docentes insatisfeitos o número de docentes satisfeitos apresenta maior representatividade, o que vem contrapor as evidências de Prick (1989) que refere os docentes portugueses como os mais insatisfeitos, comparativamente ao mesmo grupo profissional noutros países europeus. Deste modo, duas das nossas hipóteses de investigação (H9 e H17) pretendiam verificar se a insatisfação com a profissão tinha ou não influência na percepção de stresse docente e na percepção de menor qualidade de vida profissional. De acordo com os testes estatísticos adoptados, existem diferenças estatisticamente significativas que comprovam a influência da satisfação profissional quanto ao nível de stresse percebido pelos docentes, pelo que, quanto mais insatisfeitos, maiores os níveis de stresse percebidos. Obtivemos a mesma evidência para a percepção dos níveis de qualidade de vida no trabalho. Assim, docentes profissionalmente descontentes têm uma menor percepção da sua qualidade de vida profissional. Tal facto encontra a sua confirmação em Pereira & Sousa (2010) que verificaram que a qualidade de vida no trabalho tem um efeito preditivo na satisfação laboral.

Os principais factores de stresse apontados na bibliografia encontram-se relacionados com as questões de mau comportamento e indisciplina dos alunos, pressões temporais, questões burocráticas, preocupações relativas à progressão na carreira. Verificamos, no nosso estudo, que os docentes afirmam como três principais factores de stresse o trabalho burocrático/administrativo, as políticas disciplinares inadequadas e os comportamentos inadequados dos alunos, o que vem corroborar os factores evidenciados em Gomes, Montenegro et al. (2006) e Correia, Gomes & Moreira (2010): comportamentos inadequados/indisciplina e trabalho burocrático. Pelo contrário, no estudo de Pocinho & Capelo (2009), o factor trabalho burocrático era o que menos contribuía para uma elevada percepção de stresse.

Relativamente às estatísticas descritivas evidenciadas no estudo da variável qualidade de vida no trabalho referimos que 39,3% dos docentes demonstram pouca qualidade de vida profissional, 41,9% bastante qualidade de vida e 10,8% muita qualidade de vida no trabalho, pelo que, observamos que na generalidade os docentes da nossa amostra percebem favoravelmente a sua qualidade de vida profissional. Também Serra (2006) estudou os níveis de qualidade de vida no trabalho de professores, desta feita no ensino superior, denotando de igual modo que estes apresentavam um nível médio a moderado de satisfação com a sua qualidade de vida laboral. Os valores médios obtidos nas oito dimensões da qualidade de vida profissional permitem-nos afirmar que a nossa amostra percebe ter bastante motivação intrínseca, bastante apoio social, bastantes recursos relacionados com o trabalho, pouco desconforto relacionado com o trabalho, pouco apoio organizacional e bastante qualidade de vida no trabalho, como havíamos referido. Na mesma ordem de ideias, analisamos os valores médios das três escalas principais do questionário de vida profissional, apercebendo-nos que o apoio organizacional é percebido, pelos participantes, como factor de reduzida qualidade de vida no trabalho, enquanto que a motivação intrínseca e a carga de trabalho são entendidos como factores potenciadores da qualidade de vida no trabalho destes profissionais. Estes dados, positivos, enfatizam uma vez mais a visão favorável dos nossos participantes quanto à qualidade de vida laboral por eles percebida.

No que concerne à análise estatística inferencial por nós realizada, verificamos que seis das dezassete hipóteses de investigação que formulamos não foram rejeitadas, de acordo com os níveis de significância definidos pelas estatísticas utilizadas. A primeira hipótese em estudo pressupunha a existência de uma correlação negativa entre qualidade de vida no trabalho e stresse, facto que acabou por ser confirmado. Consequentemente, as duas hipóteses seguintes, que afirmavam que a uma maior percepção de stresse correspondia uma menor percepção de qualidade de vida no trabalho e/ou a uma menor percepção de stresse correspondia uma maior percepção de qualidade de vida no trabalho, foram também aceites, sendo então evidente que à medida que aumenta o nível de stresse, diminui a qualidade de vida percebida e vice-versa. Tal constatação tinha já sido evidenciada por Bonifácio, Freitas & Matos (2007), que afirmam que quanto mais positiva a percepção de qualidade de vida no trabalho, menor será a ocorrência de sintomas.

Na bibliografia acerca do stresse docente, é comum a assumpção de que a percepção de stresse ocorre mais frequentemente no sexo feminino, de estado civil solteiro, de menores faixas etárias e com menor tempo de serviço. Deste modo, as hipóteses que formulamos iam de encontro a estes pressupostos. Pretendíamos então verificar se as professoras apresentavam maiores níveis de stresse (H4), indo de encontro aos estudos de Pocinho & Capelo (2009), onde se constatou que as mulheres são mais vulneráveis ao stresse. Não havendo evidências significativas entre os nossos resultados e os dados presentes na bibliografia apenas podemos referir que na presente investigação homens e mulheres não diferem quanto ao nível de stresse percebido. No entanto, e como referimos no capítulo anterior, se analisarmos os valores médios de stresse entre os dois sexos, denota-se que o sexo feminino (média=287) apresenta um valor médio mais elevado do que o sexo masculino (média=2,60). Como vimos acima, a bibliografia conjuga os níveis mais elevados de stresse com menores faixas etárias. Contudo, nós pretendíamos antes perceber se também as faixas etárias mais elevadas apresentavam maiores níveis de stresse, dada a situação actual da profissão docente e o elevado número de professores que pretendem antecipar a sua aposentação, evento potencialmente stressante na vida dos docentes. No entanto, a nossa hipótese foi rejeitada por falta de evidências em afirmar que os docentes de maiores níveis etários apresentavam maiores níveis de stresse, mas tal rejeição poderá significar que os docentes mais novos se ressentem mais com o stresse. No que respeita ao estado civil definimos que os docentes casados percepcionavam menor stresse do que os solteiros, mas tal evidência não pôde ser comprovada, indo ao encontro do estudo de Pocinho & Capelo (2009), onde também não foram encontradas evidências quanto a esta situação. Outro pressuposto da literatura refere que os níveis de stresse variam de acordo com o nível de ensino leccionado, vínculo laboral e anos de serviço docente. De novo, a nossa investigação se depara com resultados algo diferentes dos conhecidos, não tendo sido possível a não rejeição de nenhuma das hipóteses de investigação que pretendiam averiguar se o stresse realmente varia de acordo com as três características referidas. Baseando-nos nas consequências e também indicadores de stresse docente decidimos averiguar se a percepção de stresse era mais elevada nos professores com maior desejo de abandono, encontrando evidências que possibilitaram não rejeitar a hipótese (H8). Na nossa análise descritiva, 29,7 % dos docentes afirmava um desejo razoável de abandono, 23,0% um desejo fraco e cerca de 14,9% um desejo elevado. Tais factos corroboram os trabalhos de Cruz,

Gomes, Montenegro et al. (2006) onde 10% dos docentes manifestavam um elevado desejo de abandono. De referir ainda, que maioria dos docentes quando questionados se voltariam a escolher a profissão docente respondeu sim (59,5%), enquanto que os restantes 40,5% não equacionavam tal hipótese, sendo que a mesma situação ocorreu noutros estudos, onde uma percentagem de 25% dos docentes não escolheria voltar a ensinar.

As hipóteses aqui descritas foram também testadas ao nível da qualidade de vida no trabalho, tendo já sido referidas aquelas em que se demonstrou existir diferenças estatisticamente significativas. Devemos referir que tal como no stresse existe um pressuposto diferencial entre homens e mulheres (homens apresentam maior qualidade de vida no trabalho) assim como quanto ao estado civil (homens casados têm melhores níveis de qualidade de vida laboral que solteiros e divorciados). No entanto, não foram evidenciadas diferenças estatisticamente significativas que nos permitam corroborar tais afirmações. Por outro lado, os estudos de qualidade de vida no trabalho em contexto escolar são escassos a nível nacional, existindo uma maior variedade destes estudos no Brasil e países da América Latina, mas geralmente em contextos de ensino superior e instituições privadas o que não nos permitiu um maior leque de comparações entre os nossos resultados e os de outras investigações do mesmo género.

6. CONCLUSÕES

A nossa investigação tinha como principal intuito evidenciar e perceber a relação existente entre qualidade de vida no trabalho e stresse no contexto da profissão docente. Deste modo, pensamos ter explanado, com clareza e evidência, como exigido por Descartes no seu método, a relação que une estes dois constructos. O stresse é então um grave problema existente não só na profissão docente mas em muitos outros contextos laborais. Por sua vez, a qualidade de vida no trabalho assume-se como uma das condições essenciais para que o trabalho e a qualidade de vida geral se harmonizem, possibilitando contextos laborais com cada vez mais e melhores condições de trabalho para os seus colaboradores. Como vimos, a qualidade de vida profissional irá influenciar a percepção de stresse e o stresse irá influenciar a qualidade de vida no trabalho, pelo que, assumem uma relação inversamente proporcional. As chefias, e no caso específico da docência, os gestores dos estabelecimentos de ensino e o próprio Ministério responsável pela tutela da Educação deverão ter tal relação em consideração.

Uma outra conclusão patente do nosso estudo diz respeito à relação encontrada entre o nível de satisfação profissional actual dos docentes com os níveis de stresse e também qualidade de vida no trabalho. Este é então um outro factor a ter em consideração nos contextos laborais, na medida em que, colaboradores insatisfeitos ou professores insatisfeitos terão tendência a uma maior percepção de stresse, o que acarretará quer custos individuais quer custos organizacionais. E a mesma situação ocorre com a qualidade de vida no trabalho, pois colaboradores insatisfeitos irão perceber como diminuta a sua qualidade de vida laboral, afectando o seu desempenho e os

níveis de desempenho da organização ou, neste caso específico, os níveis de desempenho e produtividade dos estabelecimentos de ensino.

Verificamos que o stresse se encontra positivamente correlacionado com o desejo de abandono da profissão docente, o que nos leva a afirmar e induzir que no momento actual, em que se vive uma acentuada crise de identidade docente, a tendência dos docentes a desejarem o abandono ser cada vez mais frequente, pelo que, é necessário que se tomem medidas de prevenção e mesmo intervenção quanto aos processos de stresse na docência. Neste caso específico abordamos o abandono docente, mas o stresse poderá ter consequências ainda mais nefastas para os professores e consequentemente, para os alunos e meio envolvente.

No nosso estudo, como foi possível visualizar, a maioria das nossas hipóteses de investigação foram refutadas, o que significa faz com que esta investigação se distancie um pouco dos estudos presentes na literatura e aqui abordados ao longo do corpo teórico. No entanto, o que pode parecer uma limitação poderá ser também uma vantagem, na medida em que, seriam necessários mais estudos e trabalhos de investigação nas mesmas condições em que o presente estudo se realizou, de modo a melhor perceber o porquê deste desfasamento. Uma das possíveis causas poderá ser o facto de um grande número de participantes pertencer a quadro de escola, verificando-se mesmo um número demasiado reduzido de professores contratados, o que nos impossibilitou quanto ao número de comparações e métodos estatísticos a efectuar.

Outra limitação relaciona-se com o período lectivo em que os dados foram recolhidos, o que impossibilitou a obtenção de um maior número de participantes, na medida em que, naquela época específica do ano lectivo há uma imensidão de tarefas lectivas e não lectivas a que os docentes têm que dar cumprimento. Deste modo, para além de ficarmos com uma amostra mais reduzida, os professores que responderam poderão ter respondido com menor atenção do que noutras épocas do ano escolar. De referenciar também, o Questionário de Qualidade de Vida Profissional (QVP-35), cujo escala de respostas, algo confusa, pode ter sido uma factor influente nas respostas dos participantes.

Concluindo, a presente dissertação apresenta dois aspectos fulcrais no mercado de trabalho actual assim como no universo da Educação - o stresse ocupacional/stresse docente e a qualidade de vida no trabalho. Ambos proporcionam novas formas de organização e gestão dos contextos escolares, dos contextos de ensino e ambientes laborais. Para que tal seja possível é necessária a interacção de todos os agentes e actores envolvidos em tais contextos laborais. E acima de tudo, é necessário que os docentes se sintam preparados, ainda antes de iniciarem a sua vida profissional, é portanto essencial a constelação de novos métodos de ensino nas faculdades, menos teóricos, que demonstram aos futuros professores a realidade que os espera e não a idealização de uma profissão que actualmente não apresenta muitos ideais. Por outro lado, é necessária a implementação de cursos de formação de gestão do stresse, por exemplo, para que os docentes se sintam mais motivados e satisfeitos e sobretudo, aptos a lidar com os seus problemas e com os factores de stresse com que se deparam no seu quotidiano, que como vimos, nem sempre são nefastos.

IV. BIBLIOGRAFIA

“Entrevista com...Rui Mota Cardoso.” *Revista 2 Pontos: A Revista dos Professores Portugueses*, Edição Primavera 2006, 22-25. Retirado de www.2pontos.pt/outrasedicoes/pdf/2PONTOS02_39983_22_25.pdf, a 23 de Junho de 2010.

“Especialista diz que professores são dos profissionais com maiores índices de stress e exposição ao risco.” *Jornal Público* (Edição online de 11/11/2007). Retirado de http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/especialista-diz-que-professores-sao-dos-profissionais-com-maiores-indices-de-stress-e-exposicao-ao-risco_1310318, a 23 de Junho de 2010.

“Professor Arménio Rego soma prémios.” *Jornal Online Universidade de Aveiro* (Novembro, 2004). Retirado de <http://www.ua.pt/uaonline/detail.asp?c=4336&lg=pt>, a 3 de Junho de 2010.

Adán, J. N. (2003). De la calidad de vida laboral a la gestión de la calidad. Una aproximación psicosocial a la calidad como práctica de sujeción y dominación. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

Afonso, J. M. P. & Gomes, A. R. (2009). Stress ocupacional em profissionais de Segurança Pública: Um estudo com militares da Guarda Nacional Republicana. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (2), 294-303.

Alves, C. O. (2008). Stresse, qualidade de vida e percepção de suporte familiar em porteiros. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil.

Alves, F. C. (2001). A dimensão preocupacional dos professores. *Série Estudos*, (57). Instituto Politécnico de Bragança, 1-97. Retirado de <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/210/1/57%20-%20A%20dimens%C3%A3o%20preocupacional%20dos%20professores.pdf>, a 23 de Agosto de 2010.

Alves, F. C. (2002). O problema relacional da profissão docente numa óptica de (in) satisfação: Um olhar crítico pelos anos 70, 80 e 90. *Revista Brigantia*, XXIII, (3/4), Julho/Dezembro, 185-199. Retirado de <http://www.catraios.ipb.pt/PROFS/salarecursos/matce/fca1.pdf>, a 23 de Junho de 2010.

Andrade, C. A. N. G. & Décia, A. C. M. (1998). Qualidade de vida no trabalho: Uma abordagem preventiva de acidentes fatais. *ENEGEP* (Encontro Nacional de Engenharia de Produção), 1-9.

- Araque, A. M. F., Jiménez, E. S. C. & Olmo, M. I. C. (2007). Calidad de vida profesional de los profesionales de enfermería en atención primaria de Soria. *Biblioteca Lascasas*, 3 (1), 1-31.
- Araújo, A. M. N. F. L. & Saura, C. J. I. (2009). Relação do exercício físico com o stresse, com os factores de stresse e com o burnout em docentes portugueses. *Revista Digital EFD*, 14 (131), Abril, 1-14.
- Areias, M. E. Q. & Comandule, A. Q. (2006). Qualidade de vida, stresse no trabalho e síndrome de burnout. In Vilarta, R., Carvalho, T. H. P. F., Gonçalves, A. & Gutierrez, G. L. (Orgs.). *Qualidade de Vida e Fadiga Institucional*, Universidade Estadual de Campinas, IPES Editorial, 183-202.
- Arellano, E. B. (2008). Avaliação dos programas de Qualidade de Vida no Trabalho: Análise crítica das práticas das organizações premiadas no Brasil. Dissertação de Doutorado, Universidade de São Paulo, Brasil.
- Arnold, H. J. & Feldman, D. C. (1986). *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill (pp. 458-486).
- Azevedo, V. A. Z. & Kitamura, S. (2006). Stress, trabalho e qualidade de vida. In Vilarta, R., Carvalho, T. H. P. F., Gonçalves, A. & Gutierrez, G. L. (Orgs.). *Qualidade de Vida e Fadiga Institucional*, Universidade Estadual de Campinas, IPES Editorial, 137-150.
- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, 19 (44), Abril, 19-32. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso, a 23 de Julho de 2010.
- Behr, R. R. & Behr, S. C. F. (2005). Reflexos da privatização nas condições de trabalho na Gerasul. XXV Encontro Nacional de Engenharia de Produção (ENEGEP), Novembro, 2495-2502.
- Bopp, D. S. (2003). Padrão de comportamento relacionado aos factores de riscos cardiovasculares em profissionais da área da saúde. Dissertação de Mestrado em Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Brás, J., Tavares, M., Ricardo, M. M., Gonçalves, M. N. & Duarte, R. S. (2009). Seminário sobre a história da profissão docente. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 194-195.

- Brouwers, A., Evers, W. J. G. & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31 (7), 1474-1491.
- Brusique, R. G. (2009). Inovações tecnológicas e organizacionais e a influência das novas exigências do trabalho em escritórios na qualidade de vida no trabalho. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações. Universidade de Brasília, Brasil.
- Buunk, B. P., Jonge, J., Ybema, J. F. & Wolff, J. (1998). Psychosocial aspects of occupational stress. In P. J. Drenth, H. Thierry & C. J. Wolff (Eds.), *Handbook of work and organizational psychology* (pp. 145-182). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Cachapa, M. L. (2007). Desemprego, qualidade de vida e stresse - um estudo na região de Lisboa. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Saúde, Universidade Aberta, Lisboa.
- Caixeta, C. M. M. P. (2003). A psicodinâmica do trabalho numa organização comercial com contexto de Qualidade de Vida no Trabalho. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Brasil.
- Caldéron, J. G. E., Borracci, R. A., Angel, A. et al. (2008). Características métricas de um cuestionario para evaluar la calidad de vida profesional de los médicos cardiólogos. *Revista Argentina de Cardiología*, 76 (5), Setembro/Outubro, 359-367.
- Camara, P. B., Guerra, P. B. & Rodrigues, J. V. (2007). *Novo Humanator. Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*, Lisboa, Portugal, Publicações Dom Quixote.
- Campos, J. F. & David, H. M. S. L. (2007). Abordagens e mensuração da qualidade de vida no trabalho de enfermagem: Produção científica. *Revista Enfermagem UERJ*, 15 (4), Outubro/Dezembro, 584-589.
- Carloto, M. S. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), Janeiro/Junho, 21-29.
- Carmona, D. R. R. (1993). Identidade profissional dos professores de Matemática. Processos de formação. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, 1, Universidade Nova de Lisboa.

- Chambel, M. J. (2005). O stress na profissão professor. *Revista ProFormar Online*, (7), Janeiro. Retirado de http://www.proformar.org/revista/edicao_7/pag_2.htm, a 23 de Junho de 2010.
- Chaves, S. S. S. & Fonsêca, P. N. (2006). Trabalho docente: que aspectos sociodemográficos e ocupacionais predizem o bem-estar subjectivo?, *PSICO*, 27 (1), Janeiro/Abril, 75-81.
- Chiavenato, I. (2005). *Gestão de Pessoas*, São Paulo, Elsevier Editora (2ª Edição).
- Christensen, L. B. (2000). *Experimental Methodology*, Prentice Hall (8th Edition).
- Conley, S. & Woosley, S. A. (2000). Teacher role stress, higher order needs and work outcomes. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 179-201.
- Conte, A. L. (2003). Qualidade de Vida no Trabalho. *Revista FAE Business*, (7), Novembro, 32-34.
- Contin, L. & Maria, A. S. (2006). O stresse na carreira docente. In I Seminário de Estudos em Educação Física Escolar, CEEFE/UFSCar. Retirado de <http://www.eefe.ufscar.br/pdf/luanda.pdf>, a 23 de Junho de 2010.
- Correia, T., Gomes, A. R. & Moreira, S. (2010). Stresse ocupacional em professores do ensino básico: Um estudo sobre as diferenças pessoais e profissionais. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M. C. Taveira (Eds.). *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 1477-1493. Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia. Retirado de <http://www.actassnip2010.com>, a 3 de Maio de 2010.
- Costa, I. F. & Limongi-França, A. C. (2001). Qualidade de vida no trabalho: O estudo qualitativo na empresa Natura. V SEMEAD (Seminários em Administração), Universidade de São Paulo, Junho, 1-13.
- Costa, M. A. S. (2003). *Administração estratégica e gestão de pessoas por competências: O caso Policarbonatos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
- Costa, M., Accioly, Jr. H., Oliveira, J. & Maia, E. (2007). Stresse: Diagnóstico dos policiais militares numa cidade brasileira. *Rev Panam Salud Publica*, 21 (4), 217-222.
- Costa, V. & Moura, L. (1999). (In) Satisfação docente. *Elo: Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 7, Novembro. Retirado de http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo7/elo7_36.htm, a 23 de Junho de 2010.

- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C. & Cardoso, C. C. (2005). Manual de Comportamento Organizacional e Gestão, Lisboa, Editora RH (4ª Edição).
- Curado, A. P. R. (1992). A construção da identidade profissional dos professores do ensino secundário. Um estudo centrado em professores de Português, Matemática e Economia. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa.
- Detert, R. A., Derosia, C., Caravella, T. & Duquette, R. D. (2006). Reducing stress and enhancing the general well-being of teachers using T'ai Chi Chih® Movements: A pilot study. *Californian Journal of Health Promotion*, 4 (1), 162-173.
- Detoni, D. J. (2001). Estratégias de avaliação da qualidade de vida no trabalho. Estudos de caso em agroindústrias. Dissertação de Mestrado em Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Dias, G. S. (2001). Qualidade de Vida no Trabalho de professores de administração de empresas: A relação entre uma universidade pública e uma privada. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Dias, S. & Queirós, C. (2010). A influência dos traços de personalidade no burnout dos professores. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M. C. Taveira (Eds.). *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1066-1080). Retirado de <http://www.actassnip2010.com>, a 23 de Junho de 2010.
- Díaz, J. E., Antúnez, N. V., Couto, M. D. & Rojas, M. (2007). Trabajo, ergonomia e calidad de vida. Una aproximación conceptual e integradora. *Salud de los Trabajadores*, 15 (1), Janeiro/Junho, 51-58.
- Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.
- Ernesto, F. J. D. (2008). Stresse e bem-estar na profissão docente: Estudo longitudinal de acordo com o modelo de Karasek. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Ferreira, J. M. C., Neves, J. Abreu, P. N. & Caetano, A. (1998). Manual de psicossociologia das organizações, Alfragide, McGraw-Hill.

- Ferreira, M. A. M. (2008). Ciclo de vida, desenvolvimento profissional e gestão escolar. Uma abordagem biográfica. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional, Universidade Aberta, Lisboa.
- Ferreira, M. C., Alves, L. & Tostes, N. (2009). Gestão de qualidade de vida no trabalho (QVT) no serviço público federal: O descompasso entre problemas e práticas gerenciais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25 (3), Julho/Setembro, 319-327.
- Figueiredo, M. (2009). A avaliação da satisfação com a profissão em professores do ensino secundário em Portugal. Contribuição para o estudo do sucesso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), Setembro/Dezembro.
- Folle, A., Lemos, C. A. F., Nascimento, J. V. et al. (2008). Carreira no magistério público e nível de qualidade de vida no trabalho docente em Educação Física. *Motriz*, 14 (3), Julho/Setembro, 210-221.
- Gil, I. M. B. (2007). A motivação dos professores no contexto organizacional das escolas. Dissertação de Mestrado em Educação, Desenvolvimento Pessoal e Social, Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Gomes, A. R., Cruz, J. F. & Cabanelas, S. (2009). Estresse Ocupacional em profissionais de saúde: Um estudo com enfermeiros portugueses. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25 (3), Julho/Setembro, 307-318.
- Gomes, A. R., Melo, B. T. & Cruz, J. F. A. (1997). Stress ocupacional, saúde e absentismo: Estudo com quadros médios e superiores de uma empresa têxtil. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, V, Associação dos Psicólogos Portugueses (APPORT).
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M., & Peixoto, A. R. (2009). Questionário de Stresse nos Professores (QSP). Manuscrito não publicado, Universidade do Minho, Escola de Psicologia, 1-5.
- Gomes, A.R., Montenegro, N. et al. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stress, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), 67-93.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), Janeiro/Abril, 23-36.

- González, R. S., Nido, R. A. & Borda, S. L. (2003). Calidad de vida profesional de los trabajadores de Atención Primaria del Área 10 de Madrid. *MEDIFAM*, 13 (4), Abril, 291-296.
- Guimarães, L. A. M., Souza, C., Martins, D. A., Baraquet, M. I. G. & Neves, S. N. H. (2004). Validação brasileira do Questionário de Avaliação da Qualidade de Vida Profissional (QVP-35), em bancários do ABC Paulista. II Encontro Ibero-Americano de Qualidade de Vida, Porto Alegre, Brasil.
- Hart, P. M. (1992). Stress & morale: Their independence in determining teacher quality of work life. *AARE/NZARE Joint Conference*, Deakin University, Geelong, 1-19.
- Heloani, R. (2006). O trabalho do jornalista: Stresse e qualidade de vida. *Interacções*, XII (22), Julho/Dezembro, 171-198.
- Indira, K. & Ancheri, S. (2009). WRKLFQUAL: A tool for measuring quality of work life. *Research and Practice in Human Resource Management*.
- Jardilino, J. R. L. (2007). Resenha do livro *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*, de António Teodoro. *EcoS - Revista Científica*, 9 (1), Janeiro/Junho, 227-230.
- Jesus, S. N. & Santos, J. C. V. (2003). Curso para gestão do stresse em profissionais de educação e saúde. *Psicologia e Educação*, 2 (2), 93-98.
- Jesus, S. N. & Santos, J. C. V. (2004). Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. *Educação*, XXVII, 1 (52), Janeiro/Abril, 39-58. Retirado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/373/270>, a 23 de Julho de 2010.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*, Coimbra, Quarteto Editora.
- Jesus, S. N. (2004). Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Katálysis*, 7 (2), Julho/Dezembro, 192-202.
- Kanikadan, A. Y. S. & Limongi-França, A. C. (2007). A qualidade de vida no trabalho dos professores de inglês. *RBGN*, 9 (25), Setembro/Dezembro, 59-80.
- Kanikadan, A. Y. S. (2005). A qualidade de vida no trabalho dos professores de inglês: aplicação dos modelos de análise biopsicossocial e de competência do bem-estar organizacional. Dissertação de Mestrado em Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo.

- Kanikadan, A. Y. S., Vieira, E. H., Bose, M. & Shinyashiki, R. T. (2005). Gestão da qualidade de vida no trabalho e estratégia empresarial: Estudo de caso na empresa X. SEMEAD - Seminários em Administração, FEA, Universidade de São Paulo, 1-13.
- Krahe, E. D., Tarouco, L. M. R. & Konrath, M. L. P. (2006). Desafios do trabalho docente: mudança ou repetição. CINTED - UFRGS, 4 (2), Dezembro. Retirado de <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25165.pdf>, a 23 de Julho de 2010.
- Lacaz, F. A. C. (2000). Qualidade de vida no trabalho e saúde/doença. Ciências & Saúde Colectiva, 5 (1), 151-161.
- Landsheere, G. (1978). A formação dos docentes amanhã. Moraes Editores (1ª Edição).
- Larchick, R. & Chance, E. W. (2004). Teacher performance and personal life stressors: Implications for urban school administrators. National Forum of Teacher Education Journal, 14 (3), 19-30.
- Leite, J. V., Ferreira, M. C. & Mendes, A. M. (2009). Mudando a gestão da QVT. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 9 (2), Julho/Dezembro, 109-123.
- Lessard, C. (2009). O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, (9), Maio/Agosto, 119-127.
- Limongi-França, A. C. & Kanikadan, A. Y. S. (2006). A construção de um instrumento de colecta de dados a partir do Modelo de Indicadores Biopsicossocial e Organizacional - BPSO-96 e do Modelo de Competências do Bem-Estar - BEO, sobre Gestão de Qualidade de Vida no Trabalho. REAd, 12 (6), Novembro/Dezembro, 1-23.
- Lipp, M. E. N. & Tanganelli, M. S. (2002). Stresse e qualidade de vida em magistrados da justiça do trabalho: Diferenças entre homens e mulheres. Psicologia: Reflexão e Crítica, 15 (3), 537-548.
- Lüdke, M. & Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docents. Educação e Sociedade, 25 (89), Setembro/Dezembro, 1159-1180.
- Macedo, I. C. (2008). Como o clima psicológico e o bem-estar afectivo no trabalho explicam as intenções de abandono das organizações. Dissertação de Mestrado em Contabilidade, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

- Magri, C. & Kluthcovsky, A. C. G. C. (2007). Uma revisão da produção científica. *Revista Salus - Guarapuava-PR*, 1 (1), Janeiro/Junho, 87-94.
- Mancini, S., Scalzaretto, L., Quintella, L. C. M. et al. (2004). Qualidade de vida no trabalho e responsabilidade social. II Encontro Anual Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPRAS), Abril, 1-20.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), Janeiro/Abril, 7-22.
- Marques, A. T. (2007). Factores de (in) satisfação docente na escola de hoje (um estudo com professores do 1º ciclo). Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Marrau, C. (2004). El síndrome de burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en humanidades, Universidad Nacional de San Luis*, V (2), 53-68.
- Martín, J., Cortés, J. A., Morente, M. et al. (2004). Características métricas del Cuestionario de Calidad de Vida Profesional (CVP - 35). *Gac. Sanit.*, 18 (2), 129-136.
- Martínez, I. M. & Salanova, M. (2005). Obstáculos y facilitadores organizacionales y su relación con el burnout docente. *Revista ProFormar Online*, (7), Janeiro, 1-21. Retirado de http://www.proformar.org/revista/edicao_7/Burnout_professores_Espana.pdf, a 23 de Junho de 2010.
- Martins, A. P. L. T. (2007). Qualidade de vida no trabalho: estudo da relação da qualidade de vida no trabalho dos técnicos de diagnóstico e terapêutica com a cultura organizacional e o estilo de liderança, numa organização de saúde. Dissertação de Mestrado em Gestão dos Serviços de Saúde, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Martins, B. B. (2007). Qualidade de vida no trabalho na Manica Moçambique Terminais Lda. Trabalho de Projecto, Licenciatura em Psicologia das Organizações e do Trabalho, Escola Superior de Ciências Jurídicas e Sociais, Instituto Superior Politécnico e Universitário.
- Martins, M. C. A. (2004). Factores de risco psicossociais para a saúde mental. *Millenium-Revista do IPSV*, (29), Junho, 255-268. Retirado de <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/33.pdf>, a 6 de Outubro de 2010.
- Martins, M. G. T. (2007). Sintomas de stresse em professores Brasileiros. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 109-128.

- Martins, M. O. R. C. (2004). O stresse no trabalho em médicos e enfermeiros do bloco operatório de um hospital central do Porto. Dissertação de Mestrado em Medicina Legal, Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, Universidade do Porto.
- May, B. E., Lau, R. S. M. & Johnson, S. K. (1999). A longitudinal study of quality of work life and business performance. *South Dakota Business Review*, 58 (2), 1-7.
- Medeiros, E. G. (2002). Análise da qualidade de vida no trabalho: Um estudo de caso na área da construção civil. Dissertação de Mestrado em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Melo, B. T., Gomes, A. R. & Cruz, J. F. A. (1997). Stress ocupacional em profissionais de saúde e do ensino. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2 (1), 53-72.
- Melo, P. P. O. (2009). Qualidade de vida e stresse no trabalho: Um estudo pós-mudanças em duas organizações mineiras do sector de confecção. Dissertação de Mestrado em Administração, Faculdade Novos Horizontes, Brasil.
- Minayo, M. C. S., Hartz, Z. M. A. & Buss, P. M. (2000). Qualidade de vida e saúde: Um debate necessário. *Ciência & Saúde Colectiva*, 5 (1), 7-18.
- Monteiro, A. M. & Soares, L. S. L. (s. d.) A saúde em questão: a síndrome de burnout e o trabalho docente. Retirado de <http://www.psicologado.com/site/artigos/saude-mental/a-saude-em-questao-a-sindrome-de-burnout-e-o-trabalho-docente>, a 23 de Junho de 2010.
- Montero, I. & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2 (3), Febrero/Marzo, 503-508.
- Montero, I. & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3 (7), 847-862.
- Moraes, G. T. B. (2006). Qualidade de vida no trabalho: Um estudo sobre prazer e sofrimento numa multinacional na cidade de Ponta Grossa-PR. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil.
- Moreira, H. R., Farias, G. O., Both, J. & Nascimento, J. V. (2009). Qualidade de Vida no Trabalho e síndrome de burnout em professores de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. *Revista Brasileira de Actividade Física & Saúde*, 14 (2), 115-122.

- Nascimento, L. F. & Pessoa, R. W. A. (2008). O lazer como um aspecto a ser considerado na Qualidade de Vida no Trabalho. *Revista Alcance*, 18 (2), Abril/Junho, 7-18.
- Neves, J. & Ramalho, N. (2005). Autonomia no trabalho e qualidade de vida: A influência das orientações de vida social. *Psychologica*, (38), 169-189.
- NIOSH (s. d.). Stress...at work. Publications Disseminations, National Institute for Occupational Safety and Health, (99-101), 1-26.
- Nunes, I. F. (2008). Qualidade de vida no trabalho e empenhamento organizacional: Estudo exploratório em contexto de outsourcing. Dissertação de Mestrado em Psicologia em Psicologia, Especialização em Psicologia dos Recursos Humanos, Universidade de Lisboa.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, 25 (89), Setembro/Dezembro, 1127-1144.
- Oliveira, E. S. G. (2006). O “mal-estar docente” como fenómeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. *Ciências e Cognição*, 7, 27-41.
- Oliveira, J. D. F. & Oliveira, G. (2006). Síndrome de burnout: Um esgotamento institucional. In Vilarta, R., Carvalho, T. H. P. F., Gonçalves, A. & Gutierrez, G. L. (Orgs.). *Qualidade de Vida e Fadiga Institucional*, Universidade Estadual de Campinas, IPES Editorial, 97-110.
- Oliveira, P. M. & Limongi-França, A. C. (2005). Avaliação da gestão de programas de qualidade de vida no trabalho. *RAE-Electrónica*, 4 (1), Janeiro/Julho, 1-21.
- Paiva, K. C. M. & Couto, J. H. (2008). Qualidade de vida e stresse gerencial “pós-choque de gestão”: o caso da Copasa-MG. *Revista de Administração Pública (RAP)*, 42 (6), Novembro/Dezembro, 1189-1211.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Versions 15)*. Philadelphia, Open University Press.
- Peçanha, D. C. (2005). Organizações e saúde no trabalho - subsídios sócio-históricos e psicodinâmicos. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, XXV (3), Setembro/Dezembro, 56-69.
- Pedroso, B, Pilatti, L. A. & Picinin, C. T. (2010). Os germens da destruição da qualidade de vida no trabalho: Análise do modelo de Westley. *Revista Digital*, 15 (144), Maio. Retirado de

<http://www.efdeportes.com/efd144/qualidade-de-vida-no-trabalho-modelo-de-westley.htm>, a 26 de Maio de 2010.

- Pedroso, B. & Pilatti, L. A. (2009). Motivação e trabalho: análise do modelo de qualidade de vida no trabalho de Hackman & Oldham. *Revista Brasileira de Qualidade de Vida*, 1 (2), Julho/Dezembro, 8-15.
- Penin, S. T. S. (2009). Profissão docente. *TvEscola/Salto para o futuro*. XIX (14), Outubro, 1-8. Retirado de <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/20071114-Profissaodocente.pdf>, a 23 de Julho de 2010.
- Penteado, R. Z. & Pereira, I. M. T. B. (2007). Qualidade de vida e saúde vocal de professores. *Revista Saúde Pública*, 41 (2), 236-243.
- Pereira, A. M. S., Silva, C. F., Castelo-Branco, M. C. & Latino, M. L. (2002). Saúde e a capacidade para o trabalho na docência. In IV Congresso Nacional de Saúde Ocupacional, 29 a 31 de Outubro, Póvoa do Varzim, 159-167.
- Pereira, J. P. & Sousa, D. M. (2010). Controlo emocional, satisfação no trabalho e qualidade de vida. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M. C. Taveira (Eds.). *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1204-1219). Retirado de <http://www.actassnip2010.com>, a 23 de Junho de 2010.
- Pereira, M. P. F. (2004). Recensão Crítica de Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas Para O Bem-Estar Docente - Uma Lição de Síntese*. Porto: ASA Editores II, S.A., 1-8.
- Picado, L. (2007). *Ansiedade, burnout e engagement nos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: O papel dos esquemas precoces mal-adaptativos no mal-estar e no bem-estar dos professores*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Pinto, A. M., Lima, M. L. & Silva, A. L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção de burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Pinto, A. M., Lima, M. L. & Silva, A. L. (2005). Como lidam os professores com o stress profissional? Coping e burnout profissional em professores portugueses. *Revista ProFormar Online*, (7), Janeiro, 1-16. Retirado de http://www.proformar.org/revista/edicao_7/copingProfsF.pdf, a 23 de Junho de 2010.

- Pocinho, M. & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35 (2), Maio/Agosto, 351-367.
- Pratt, J. (1978). Perceive stress among teachers: the effects of age and background of children taught. *Educational Review*, 30 (1), 3-14.
- Provazi, L. N. T. (2007). Qualidade de vida, locus de controle e equilíbrio entre esforço e recompensa no trabalho em profissionais de uma empresa de tecnologia da informação. Dissertação de Mestrado em Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Pupo, J. C. G., Andalia, R. C., Lengarin, E. M. S. et al. (2006). Calidad de vida y trabajo: Algunas consideraciones útiles para el profesional de la información. *Acimed*, 14 (2). Retirado de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14_2_06/aci05206.htm, a 13 de Janeiro de 2010.
- Ramírez, M. D. F. (2001). El factor humano en la docencia de educación secundaria: un estudio de la eficacia docente y el estrés a lo largo de la carrera profesional. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ramos, M. (2001). *Desafiar o desafio: Prevenção do stresse no trabalho*, Lisboa, Editora RH (1ª Edição).
- Ramos, S. I. V. (2009). (In) Satisfação e stress docente. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF) - Publicações Pedagógicas. Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/8522>, a 23 de Junho de 2010.
- Rego, A. (2009). Empregados felizes são mais produtivos? *Revista de Estudos Politécnicos*, VII (12), 215-233.
- Rego, R. M. (2008). Expressão artística e teleatendimento: Perspectivas para a melhoria da Qualidade de Vida no Trabalho. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 28 (1), 200-209.
- Rice, R. W., McFarlin, D. B., Hunt, R. G. & Near, J. P. (1985). Organizational work and the perceived quality of life: Toward a conceptual model. *Academy of Management Review*, 10 (2), 296-310.
- Rita, J. S., Patrão, I. & Sampaio, D. (2010). Burnout, stress profissional e ajustamento emocional em professores portugueses do ensino básico e secundário. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M. C.

- Taveira (Eds.). Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (pp. 1151-1161). Retirado de <http://www.actassnip2010.com>, a 23 de Junho de 2010.
- Rodrigues, D. S., Ramos, R. A. R. & Mendes, J. F. G. (2005). Modelo de avaliação da qualidade de vida aplicado a Campi Universitários. Anais do PLURIS 2005 - I Congresso Luso Brasileiro para o Planeamento Urbano Regional Integrado Sustentável, 1-22.
- Rodríguez, M. V. R. & Alves, J. B. (2008). Qualidade de vida dos professores: Um bem para todos. IV Congresso Nacional de Excelência em Gestão, Julho/Agosto, 1-23.
- Romanzini, C. D. (2001). A qualidade de vida no trabalho das pessoas que trabalham em empresas prestadoras de serviço de acesso a Internet na região de Caxias do Sul. Projecto de Dissertação de Mestrado em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Roque, P. & Veiga, F. H. (2007). Elementos sócio-escolares do autoconceito profissional dos professores. Pensar a Educação, 89-102.
- Rose, R. C. Beh, L., Uli, J. & Idris, K. (2006). Quality of work life: Implications of career dimensions. Journal of social sciences, 2 (2), 61-67.
- Ruivo, J., Sebastião, J., Rafael, J. et al. (2008). Ser Professor: Satisfação profissional e papel das organizações de docentes (Um Estudo Nacional). Edição Instituto Politécnico de Castelo Branco/Associação Nacional de Professores, 1-75.
- Salles, P. E. M. & Federighi, W. J. (2006). Qualidade de vida no trabalho (QVT): A visão dos trabalhadores. O Mundo da Saúde, 30 (2), Abril/Junho, 263-278.
- Schirrmeister, R. (2006). Qualidade de vida no trabalho e comprometimento organizacional: Um estudo em equipes multicontratuais num Instituto de Pesquisa Tecnológica. Dissertação de Mestrado em Administração, Universidade de São Paulo, Brasil.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E. & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. Educational Research Quarterly, 10 (3), 14-30.
- Seco, G. M. S. B. (2002). A satisfação dos professores: Teorias, modelos e evidências, Porto, Asa Editores (1ª Edição).
- Serra, A. C. F. (2006). Indicadores de Qualidade de Vida no Trabalho: Um estudo comparativo entre o corpo docente de duas instituições públicas e privadas de Moçambique. Dissertação de

Mestrado em Gestão de Recursos Humanos, Instituto Superior Politécnico e Universitário/Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

- Serra, M. & Carvalho, C. (2010). Um estudo sobre o emotional labor e burnout em professores do 3º ciclo e do ensino secundário. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M. C. Taveira (Eds.). Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (pp. 2467-2482). Retirado de <http://www.actassnip2010.com>, a 23 de Junho de 2010.
- Silva, J. C., Morgado, J. & Gomes, C. (2009). Satisfação, stress profissional e colaboração em docentes do 2º e 3º ciclo: que relações? In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. B. Lozano & M. P. Uzquiano (Eds.), Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 1286-1301). Braga: Universidade do Minho - CIEd. Retirado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t3/t3c91.pdf>, a 23 de Junho de 2010.
- Silva, J. J. C. (2001). Satisfação no trabalho: Percepções dos gestores e gestoras de escolas secundárias públicas no norte de Portugal. *Gestão em Acção*, 4 (1), Janeiro/Junho, 1-11.
- Silva, J. P., Damásio, B. F., Melo, S. A. & Aquino, T. A. A. (2008). Stress e burnout em professores. *Revista Fórum Identidades*, 2 (3), Janeiro/Junho, 75-83.
- Silva, L. M. R. M. M. (2008). Riscos ocupacionais e qualidade de vida no trabalho em profissionais de enfermagem. Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde, Universidade Aberta, Lisboa.
- Silva, M. (2006). Nuevas perspectivas de la calidad de vida laboral y sus relaciones com la eficacia organizacional. Dissertação de Doutoramento, Facultad de Psicología, Universitat de Barcelona.
- Simões, M. A. F. (2008). Início da carreira docente: Desafios e dificuldades. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional, Universidade Aberta, Lisboa.
- Soares, A. S. (2008). Mobbing: Relações com a síndrome de burnout e a qualidade de vida dos trabalhadores de uma instituição universitária de Campo Grande, MS. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS.
- Sorato, M. T. & Marcomin, F. E. (2007). A percepção do professor universitário acerca do stress. *Saúde em Revista*, 9 (21), 33-39.

- Sousa, O. G. Jr. (2003). Qualidade de vida no trabalho: Uma visão crítica da relação entre o trabalhador e a empresa. *Lato & Sensu*, 4 (1), Outubro, 3-5.
- Sousa, V. D., Driessnack, M. & Mendes, I. A. C. (2007). Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem. Parte 1: Desenhos de pesquisa quantitativa. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 15 (3), Maio/Junho.
- Telles, J. A. (2004). Reflexão e identidade profissional do professor de Língua Estrangeira: Que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 4 (2), 57-83.
- Timossi, L. S., Pedroso, B., Pilatti, L. A. & Francisco, A. C. (2009). Adaptação do modelo de Walton para avaliação da qualidade vida no trabalho. *Revista da Educação Física/UEM*, 20 (3), 3.trim., 395-405.
- Torres, A. S. & Tomás, E. A. (2002). Calidad de vida laboral: Hacia un enfoque integrador desde la Psicología Social. *Psicothema*, 14 (4), 828-836.
- Trierweiler, M. & Silva, N. (2007). Perspectivas e desafios para a gestão da qualidade de vida nas organizações de trabalho. *Estudos de Psicologia*, 12 (2), 185-186.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (3), 331-353.
- UNESCO - Relatório Mundial de Educação (1998). Professores e ensino num mundo em mudança. Edições Asa (1ª Edição).
- Vasconcelos, A. F. (2001). Qualidade de vida no trabalho: Origem, evolução e perspectivas. *Caderno de Pesquisas em Administração*, 8 (1), Janeiro/Março, 23-35.
- Veiga, F. H., Roque, P., Guerra, T. M. et al. (2003). Autoconceito profissional dos professores: Construção de uma escala de avaliação. VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho/Universidade da Corunha.
- Veiga, F.H. & Gonçalves, V. (2007). Atitudes dos professores face a si-mesmo: Estudo confirmatório da “Escala de Avaliação do Autoconceito Profissional de Professores” (EAPP). Estudo apresentado no XV Colóquio Internacional da AFIRSE/AIPELF, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Venâncio, C., Carmo, R., Mendes, S., Liberato, R. & César, M. (2000). Stress: Professores à beira de um ataque de nervos! In E. Fernandes & J. F. Matos, Actas do ProfMat 2000 (pp. 205-214). Universidade da Madeira: Associação de Professores de Matemática. Retirado de <http://cie.fc.ul.pt/membrosCIE/mcesar/textos%202000/Stress.pdf>, a 23 de Junho de 2010.
- Vieira, A. C. G. & Limongi-França, A. C. (2004). Um breve histórico sobre a actividade de gestão de pessoal e os factores críticos da gestão de qualidade de vida no trabalho em entidades estudantis. VII SEMEAD, Agosto, 1-12.
- Vieira, C. R. & Relvas, A. P. (2003). A(s) Vida(s) do Professor, Escola e Família, Coimbra, Quarteto Editora.
- Vieira, P. C. L. (2009). Stresse no trabalho: A percepção de vendedoras de uma empresa do comércio de telefonia da Grande Florianópolis - SC. Trabalho de conclusão do curso de Psicologia, Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil.
- Vissani, A., Reis, L. B., Nogueira, L. B. et al. (2002). Qualidade de vida no trabalho. Pesquisa sobre qualidade de vida no trabalho apresentada ao 2.º período do curso de Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Campus Poços de Caldas, Brasil.

V. ANEXOS

Anexo 1: Definições de Qualidade de Vida no Trabalho (Elaborado a partir de Torres & Tomás (2002))

Katzell, Yankelovich, Fein Ornati & Nash (1975)	<p>“um trabalhador desfruta de elevada Qualidade de Vida quando:</p> <p>a) Experimenta sentimentos positivos face ao seu trabalho e às suas perspectivas de futuro;</p> <p>b) Está motivado para permanecer no seu posto de trabalho e realizá-lo bem;</p> <p>c) Quando sente que a sua vida laboral se encontra ajustada com a sua vida privada, de tal modo que, é capaz de perceber que existe um equilíbrio entre as, de acordo com os seus valores pessoais.”</p>
Suttle (1977)	“grau em que os membros da organização satisfazem necessidades pessoais importantes através das suas experiências na organização.”
Guest (1979)	“um processo através do qual uma organização trata de aumentar o potencial criativo dos seus membros, implicando-os nas decisões que afectam o seu trabalho.”
Carlson (1980)	“é uma meta e, por sua vez, um processo contínuo para ir melhorando essa meta. Como meta, é o compromisso de toda a organização para melhorar o trabalho; a criação de um ambiente e postos de trabalho com mais implicação, satisfação e eficácia para as pessoas em todos os níveis da organização. Como processo, apela aos esforços para alcançar estas metas através de uma implicação activa das pessoas dentro da organização.”
Delamotte & Takezawa (1984)	“conjunto de problemas laborais e as suas contra medidas, reconhecidas como importantes determinantes da satisfação do trabalhador e a produtividade em muitas sociedades, durante o seu período de crescimento económico.”
Turcotte (1986)	“a dinâmica da organização do trabalho que permite manter ou aumentar o bem-estar físico e psicológico do homem com o objectivo de obter uma maior congruência com o seu espaço de vida total.”
Sun (1988)	“um processo dinâmico e contínuo para aumentar a liberdade dos empregados no posto de trabalho, melhorando a eficácia organizacional e o bem-estar dos trabalhadores através de intervenções de mudança organizacional planificadas, que aumentarão a produtividade e a satisfação.”
González, Peiró & Bravo (1996)	“desde uma perspectiva pessoal, a QVT pode ser entendida como a estima ou a apreciação subjectiva do conjunto de recompensas que se obtêm da actividade laboral, e que respondem, em níveis satisfatórios, às necessidades, expectativas e desejos dessa pessoa, no próprio trabalho e fora dele.”
De la Poza (1998)	“a QVT faria referência a um conjunto de estratégias de mudança com o objectivo de otimizar as organizações, os métodos de gestão e/ou os postos de trabalho, mediante a melhoria das habilidades e aptidões dos trabalhadores, fomentando trabalhos mais estimulantes e satisfatórios, e transferindo poder, responsabilidade e autonomia aos níveis inferiores.”
Lau (2000)	“a QVT define-se como as condições e ambientes de trabalho favoráveis que protegem e promovem a satisfação dos empregados, mediante recompensas, segurança laboral e oportunidades de desenvolvimento pessoal.”
Arellano (2004)	“Qualidade de Vida no Trabalho tem como objectivo principal a busca do equilíbrio psíquico, físico e social dos empregados, dentro do contexto

	<p>organizacional, considerando as pessoas como seres integrados nessas três dimensões, através de acções que se reflectem no aumento da produtividade e na melhoria da imagem da empresa, tanto no contexto interno, como externamente, levando ao crescimento pessoal e organizacional.” (Arellano, 2008, p. 11)</p>
--	--

Anexo 2: Eventos da vida com potencial stressante (Fonte: Holmes & Rahe (1967, cf. Cachapa, 2007, p.77))

EVENTOS (por ordem decrescente)	Unidade de mudança de vida
1. Morte do cônjuge	100
2. Divórcio	73
3. Separação do casal	65
4. Termo da detenção em prisão ou liberdade condicional	63
5. Morte de algum familiar próximo	63
6. Acidentes ou doenças de maior grau	53
7. Casamento	50
8. Despedimento do emprego	47
9. Reconciliação com o cônjuge	45
10. Aposentação	45
11. Mudança na saúde de um membro da família	43
12. Gravidez	40
13. Dificuldades sexuais	39
14. Entrada de novo membro na família (e.g., nascimento de criança, adopção)	39
15. Grandes mudanças no local de trabalho (e.g., fusão, reorganização, falência, mudança de emprego)	39
16. Grande mudança na condição financeira (para melhor ou para pior)	38
17. Morte de um amigo íntimo	37
18. Mudança de funções no local de trabalho	36
19. Grandes mudanças na frequência de discussões com o cônjuge (e.g., a respeito da educação dos filhos)	35
20. Empréstimo de grande monta (e.g., para compra de casa)	31
21. Execução de hipoteca ou empréstimo	30
22. Grandes mudanças na responsabilidade assumidas no trabalho (e.g., promoção, transferência)	29
23. Saída de filho (a) ou irmã de casa (e.g., devido a casamento, estudos superiores)	29
24. Aborrecimentos com os parentes por afinidade	29
25. Sucesso/conquista pessoal proeminente	28
26. O cônjuge começou ou interrompeu trabalho fora de casa	26
27. Começo ou fim dos estudos	26
28. Grandes mudanças nas condições de vida (e.g., construção de nova casa, remodelação)	25
29. Mudança de hábitos pessoais	24
30. Conflitos com o chefe	23
31. Grandes mudanças nas condições ou horário de trabalho	20
32. Mudança de residência	20
33. Mudança de escola	19
34. Mudança no tipo e/ou frequência de actividades recreativas	19
35. Mudança nas actividades religiosas (para mais ou para menos)	18
36. Mudanças nas actividades sociais (e.g., clubes, cinema)	17
37. Hipoteca/empréstimo de valor mais baixo (e.g., automóvel)	16
38. Mudança nos hábitos de dormir	15
39. Mudança na frequência de reuniões familiares (para mais ou para menos)	15
40. Mudança nos hábitos alimentares	13
41. Férias	12
42. Natal	12
43. Violações menores da lei (e.g., distúrbios na ordem pública)	11



Anexo 3:

**“Qualidade de Vida no Trabalho na Profissão Docente”
“Questionário de análise das características pessoais e profissionais”**

Universidade da Beira Interior

Senhor(a) Professor(a):

No âmbito de uma investigação com vista à aquisição do grau de Mestre, que tem como objectivo estudar os aspectos relacionados com a “Qualidade de Vida no Trabalho na Profissão Docente”, pretende-se com o presente questionário recolher alguns dados sobre aspectos importantes da vida do professor, ao nível da sua Qualidade de Vida no Trabalho e também dos factores de stress que possam sentir.

Inicialmente, será apresentado um conjunto de questões acerca de si próprio.

A sua opinião é muito importante. Solicito que responda a todas as questões com sinceridade. Não há respostas certas ou erradas. Apenas conta o seu ponto de vista, o seu grau de concordância com as afirmações apresentadas. O inquérito é anónimo. As suas respostas são confidenciais.

Grata pela disponibilidade e cooperação.

Parte I - Situação Pessoal/Familiar

Estado Civil		Número de Filhos		Idade		Sexo	
Solteiro		0		20 - 29		Masculino	
Casado/União de facto		1		30 - 39		Feminino	
Divorciado		2		40 - 49			
Viúvo		>2		≥ 50			

Parte II - Situação Profissional

1. Habilitações literárias:

Bacharelato Licenciatura Pós-graduação Mestrado Doutoramento

2. Grupo/área disciplinar a que pertence: _____

3. Nível de ensino que lecciona:

2º Ciclo Ensino Básico 2º e 3º Ciclo Ensino Básico 3º Ciclo Ensino Básico 3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário Ensino Secundário Ensino Profissional

4. Vínculo Laboral:

Contratado não profissionalizado

Contratado profissionalizado

Quadro de Zona Pedagógica

Quadro de Escola

Outra

5. Anos serviço docente:

<5

5 a 10

11 a 15

16 a 20

>20

6. Que outros cargos desempenha na escola:

Órgão de gestão

Director de turma

Coordenador grupo/área disciplinar

Coordenador Departamento

Outros _____

7. Qual o seu horário lectivo semanal:

<6 horas

6-11 horas

12-22 horas

>22 horas

8. Distância aproximada (km) da sua residência habitual à escola onde lecciona:

<10

10 a 30

31 a 50

51 a 100

>100

9. No presente ano lectivo teve que mudar de domicílio para dar aulas:

Sim

Não

10. Com quem vive durante o período de aulas:

Sozinho

Com colegas

Com familiares

11. Distrito em que se situa a escola onde exerce funções no presente ano lectivo:

12. Se tivesse oportunidade de escolher voltaria a optar pelo ensino:

Sim

Não

Nas questões 13, 14 e 15, assinale a sua resposta tendo em conta a seguinte escala:

1 - Muito Elevado; 2 - Elevado; 3 - Razoável; 4 - Fraco; 5 - Muito Fraco

	1 - Muito Elevado	2 - Elevado	3 - Razoável	4 - Fraco	5 - Muito Fraco
13. Nível de satisfação profissional actual					
14. Desejo de abandonar a actual escola nos próximos cinco anos					
15. Desejo de abandonar a docência nos próximos cinco anos					

Grata pela sua colaboração!

Anexo 4: QUESTIONÁRIO DE QUALIDADE DE VIDA PROFISSIONAL
(QVP-35)

Adaptado de Cabezas (1999) - Validação brasileira (Guimarães *et al.*, 2004)
Assinale com um X o valor de 1 (nada) a 10 (muito) que melhor indique a ocorrência relacionada com a sua vida nos últimos 6 meses

QUESTÕES

1. Interrupções incômodas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Consequências negativas para a saúde	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Falta de tempo para a vida pessoal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Desconforto físico no trabalho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Conflitos com outras pessoas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Trabalho diversificado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Possibilidade de expressar o que penso e necessito	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Apoio dos meus superiores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Possibilidade de que as minhas propostas sejam ouvidas e aplicadas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Satisfação com o salário	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Possibilidade de ser criativo (a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. A empresa (escola) preocupa-se em melhorar a minha qualidade de vida	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Reconhecimento do meu esforço	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Recebo informações sobre os resultados do meu trabalho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Possibilidade de promoção	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Quantidade de trabalho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Stresse (esforço emocional)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Rapidez e agitação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Pressão recebida para conseguir realizar o meu trabalho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Pressão recebida para manter a qualidade do trabalho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. O meu trabalho é importante para a vida de outras pessoas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. Carga de responsabilidade	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. O resultado do meu trabalho fica claro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Autonomia ou liberdade de decisão	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Apoio da minha família	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. Apoio dos meus colegas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27. Apoio dos meus subordinados (só para coordenadores)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. Vontade de ser criativo (a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29. Orgulho do trabalho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30. Motivação (vontade de melhorar no trabalho)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31. Satisfação com o trabalho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32. Sinto-me preparado para realizar o meu trabalho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33. Exige-se preparação para realizar o meu trabalho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34. “Desligo-me” ao final do dia de trabalho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35. Percepção sobre a Qualidade de Vida no Trabalho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Anexo 5:

Sílvia Maia
Universidade da Beira Interior
Departamento de Psicologia e Educação
Mestrado em Psicologia Organizacional

Fafe, 22 de Abril de 2010

Exmo. (a) Sr. (a)
Director (a) do Conselho Executivo,

Eu, Sílvia Cristina Maia, licenciada em Psicologia Organizacional, a frequentar o Mestrado em Psicologia Organizacional, na Universidade da Beira Interior, orientado pela Professora Doutora Maria da Graça Proença Esgalhado, venho por este meio, expor a necessidade de obter autorização para a colaboração dos professores da escola que V.^a Ex.^a dirige, na investigação que me proponho realizar.

Assim, sob o tema “Qualidade de Vida no Trabalho na Profissão Docente”, o meu estudo apresenta como principal objectivo a identificação dos níveis de stresse ocupacional e qualidade de vida no trabalho dos docentes, numa tentativa de compreender quais os factores que possam estar na origem de um maior ou menor nível de qualidade de vida no trabalho neste grupo profissional tão específico. Deste modo, torna-se imprescindível obter, através do preenchimento de alguns questionários, a opinião dos professores quanto à sua qualidade de vida no trabalho e ao seu nível de stresse ocupacional.

Face ao exposto, solicito a Vossa Excelência, autorização para proceder à recolha da informação referida, garantindo a confidencialidade da escola e dos professores envolvidos.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V.^a Ex.^a, despeço-me apresentando os meus melhores cumprimentos.

Sílvia Cristina Fernandes Freitas Maia
