



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia e Educação

Perceção de Suporte Organizacional e Burnout em Professores
Universitários

Margarida Ventura

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA À
UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR COMO REQUISITO
PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE (2º CICLO) EM
PSICOLOGIA, NA ÁREA DE PSICOLOGIA DO TRABALHO E DAS ORGANIZAÇÕES

Covilhã, 2012

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação do
Prof. Doutor Samuel Monteiro apresentado à Universidade da
Beira Interior para a obtenção do Grau de Mestre em
Psicologia, registado na DGES sob o 9463

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Samuel Monteiro, meu orientador em todo este processo, pela grande disponibilidade e paciência sempre demonstrada ao longo da realização e acompanhamento deste trabalho, bem como por todos os contributos e feedback dados enquanto orientador.

Aos elementos do Departamento de Psicologia e Educação, da Universidade da Beira Interior, pelo extraordinário crescimento académico que me foi proporcionado ao longo destes últimos cinco anos.

À Professora Doutora Joana Santos do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Algarve, pela autorização de utilização da versão portuguesa da escala de “Perceção de Suporte Organizacional de Eisenberger, Huntington, Hutchison e Sowa (1986)”.

A todos os elementos do corpo docente da Universidade da Beira Interior, Universidade de Aveiro e Universidade do Minho que despenderam algum do seu tempo a responder aos instrumentos de investigação utilizados.

Aos meus colegas Lúcia Amorim e José Resende pelo contributo que deram na construção da amostra deste estudo.

A todos vós o meu mais sincero Bem-Haja!

Resumo

Este estudo tem como objetivo dar um contributo para a investigação na área do burnout e da perceção de suporte organizacional, mais especificamente na relação entre estes dois conceitos.

Esta investigação tem por base um design *cross-sectional*/transversal de natureza correlacional. A amostra do estudo é composta por 121 docentes de três universidades diferentes. Os instrumentos de investigação utilizados foram o MBI-ES e a escala de Perceção de Suporte Organizacional de Eisenberger, Huntington, Hutchison e Sowa (1986).

Os resultados estatísticos permitiram verificar qual a relação entre os três componentes do burnout (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal) e a Perceção de Suporte Organizacional.

Palavras-chave: Burnout, Perceção de Suporte Organizacional, Docentes, MBI-ES, escala de Perceção de Suporte Organizacional de Eisenberger, Huntington, Hutchison e Sowa (1986)

Abstract

This study aims to contribute to research on burnout and perceived organizational support, specifically the relationship between these two concepts.

This research is based on a cross-sectional design of correlational nature. The study sample consists of 121 teachers from three different universities. The research instruments used were the MBI-ES and the scale of Perceived Organizational Support of Eisenberger, Huntington, Hutchison and Sowa (1986).

The statistical results allowed the verification of the relation between the three components of burnout (emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment) and the Perception of Organizational Support.

Keywords: Burnout, Perceived Organizational Support, Teachers, MBI-ES, scale of Perceived Organizational Support of Eisenberger, Huntington, Hutchison and Sowa (1986)

Índice

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 1 |
| 2. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA | |
| 2.1. OBJETIVOS DO ESTUDO | 7 |
| 2.2. HIPÓTESES..... | 8 |
| 3. MÉTODO | 11 |
| 3.1. PARTICIPANTES/ AMOSTRA | 11 |
| 3.1.1. Descrição da Amostra | 12 |
| 3.2. MATERIAL/ INSTRUMENTOS | 13 |
| 3.3. INVESTIGAÇÃO INSTRUMENTAL | |
| 3.1.1. Estrutura Factorial | 16 |
| 3.3.1.1. MBI-ES | 16 |
| 3.3.1.2. Escala de Perceção de Suporte Organizacional de Eisenberger, Huntington, Hutchison e Sowa (1986)..... | 21 |
| 3.4. PROCEDIMENTO..... | 22 |
| 4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E ANÁLISE ESTATÍSTICA | |
| 4.1. CONSISTÊNCIA INTERNA DA ESCALAS | 23 |
| 4.2. ANÁLISE DAS ESCALAS | |
| 4.2.1. Níveis de Burnout | 23 |
| 4.2.2. Níveis de Perceção de Suporte Organizacional | 24 |
| 4.3. DIFERENÇAS ESTATÍSTICAS ENTRE GRUPOS | |
| 4.3.1. Género | 25 |
| 4.3.2. Idade..... | 29 |
| 4.3.3. Tempo de Serviço | 31 |
| 4.4. RELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS | |
| 4.4.1. Correlações..... | 34 |
| 4.4.2. Regressões..... | 36 |
| 5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS | |
| 5.1. BURNOUT E GÉNERO. | 38 |
| 5.2. BURNOUT E IDADE. | 39 |
| 5.3. BURNOUT E TEMPO DE SERVIÇO..... | 40 |
| 5.4. PSO E GÉNERO..... | 40 |
| 5.5. PSO E IDADE | 40 |

| | |
|--|----|
| 5.6. PSO E TEMPO DE SERVIÇO..... | 41 |
| 5.7. LIGAÇÃO ENTRE PSO E BURNOUT | 41 |
| 6. CONCLUSÕES..... | 43 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | |
| ANEXOS | |

Lista de Tabelas

| | |
|----------------|----|
| TABELA 1 | 17 |
| TABELA 2 | 17 |
| TABELA 3 | 18 |
| TABELA 4 | 20 |
| TABELA 5..... | 23 |
| TABELA 6..... | 22 |
| TABELA 7..... | 23 |
| TABELA 8..... | 24 |
| TABELA 9..... | 25 |
| TABELA 10..... | 25 |
| TABELA 11..... | 26 |
| TABELA 12..... | 26 |
| TABELA 13..... | 27 |
| TABELA 14..... | 27 |
| TABELA 15..... | 28 |
| TABELA 16..... | 28 |
| TABELA 17..... | 29 |
| TABELA 18..... | 30 |
| TABELA 19..... | 31 |
| TABELA 20..... | 31 |
| TABELA 21..... | 33 |
| TABELA 22..... | 34 |
| TABELA 23..... | 34 |
| TABELA 24..... | 35 |
| TABELA 25..... | 36 |
| TABELA 26..... | 36 |
| TABELA 27..... | 37 |

Lista de Figuras

Figura 1.....página 19

Lista de Anexos

Anexo A: Contextualização Teórica

Anexo B: Descrição da Amostra

Anexo C: Cronograma

Anexo D: Autorização para a Utilização de um Instrumento de Investigação

Anexo E: Questionário Sociodemográfico

Anexo F: Email para o Pré-Teste

Anexo G: Email de Contacto com a Amostra

Anexo H: Cotação Utilizada para as Escalas do MBI-ES

Anexo I: Cotação Utilizada para a Escala de PSO

1. Introdução¹

Ao longo do ano letivo de 2011/2012 foi realizada uma investigação que incidiu em constructos como o Burnout e a Perceção do Suporte Organizacional (PSO) em docentes do ensino superior.

Este estudo vai ser iniciado com uma contextualização teórica da temática escolhida, onde serão discutidos o conceito de burnout e de perceção de suporte organizacional, bem como a relação entre estes dois conceitos. Com base nesta contextualização teórica vão ser apresentados os objetivos do estudo e formuladas hipóteses.

De seguida será feita uma descrição da amostra e dos instrumentos de investigação utilizados, bem como uma descrição dos principais procedimentos do estudo.

Em continuação serão expostos os resultados da análise estatística efetuada, bem como a articulação dos resultados com as hipóteses formuladas.

A última fase será a da discussão dos resultados alcançados, a apresentação de limitações, contributos e sugestões para estudos futuros.

Os tempos modernos têm vindo a ser denominados de "era da ansiedade e stress" (Ahsan, Abdullah, Fie & Alam, 2009). Durante os últimos anos, tem sido apontado que muitos profissionais enfrentam condições de trabalho caracterizadas por um alto nível de envolvimento emocional e fortes exigências interpessoais. Essas condições podem levar ao burnout se os profissionais não forem capazes de desenvolver estratégias eficazes de coping e de gerirem o stress de forma adequada (Pozo-Muñoz, Salvador-Ferrer, Alonso-Morillejo & Martos-Mendez, 2008).

As mudanças políticas, económicas e sociais realizadas durante a última década, mudaram o clima organizacional e a estrutura da maioria das instituições de ensino superior, revelando que estas já não fornecem ambientes de trabalho com baixa tensão e stress (Doyle & Hind, 1998; Fako, 2010; Salanova, Martínez & Lorente, 2005; Watts & Robertson, 2011). Como resultado dessas mudanças o ensino tornou-se numa atividade, em geral, altamente stressante, com níveis de stress ocupacional e de pressão no trabalho altos, que se estão a espalhar de forma alarmante e a aumentar em todo o mundo (Emmerik, 2002; Fako, 2010; Gomes & Quintão, 2011; Milfont, Denny, Ameratunga, Robinson & Merry, 2008). Assim, é sugerido que as exigências persistentes do trabalho académico levarão, quase inevitavelmente,

¹ Em anexo será apresentado uma contextualização teórica mais aprofundada sobre a temática deste estudo (Anexo A).

a evidentes repercussões negativas na saúde física e mental e no desempenho profissional dos docentes (Fako, 2010; Gomes & Quintão, 2011; Tonder & Williams, 2009).

Os professores desempenham um papel importante em potenciar o processo de crescimento dos alunos (Cenkseven-Önder & Sari, 2009). Hoje em dia os docentes têm de trabalhar cada vez mais para cumprir as gradualmente crescentes expectativas e exigências não só sobre si, mas também sobre a instituição (Bilge, 2006). Sendo de destacar que a organização educativa é cada vez mais complexa, fomentando a universalização da educação (Salanova et al., 2005). Desta forma, o trabalho dos docentes é multifacetado, uma vez que a educação compreende uma mistura complexa de vários fatores e exigências que incluem o ensino, aprender novas informações e competências, manter-se a par das inovações tecnológicas, trabalhar em equipa, assumir cargos de gestão, ter de publicar e adquirir financiamento externo para investigações, lidar com alunos e comunidade escolar (superiores hierárquicos e colegas), mas também em questões ligadas ao currículo (preparar-se para novas matérias) e iniciativas departamentais (Bas, 2011; Cenkseven-Önder & Sari, 2009; Coulter & Abney, 2009; Salanova et al, 2005; Watts & Robertson, 2011). Neste sentido, pode-se dizer que os docentes têm de lidar com uma grande variedade de problemas na escola e um conjunto de papéis exigentes que podem dar lugar a manifestações como a síndrome de burnout (Bas, 2011; Salanova et al, 2005).

Vários problemas assombram os sistemas educativos em muitos países e podem facilmente levar ao stress exacerbado. Este ocorre quando as exigências ambientais ou as limitações são percebidas por um indivíduo como excedendo os seus recursos ou capacidades. Por isso, a conclusão de que trabalhar como docente pode resultar em problemas de saúde parece ser legítima e é suportada por várias evidências (Jackson, Rothmann & Vijver, 2006).

A saúde dos docentes e especificamente os estados prolongados de stress e burnout têm recebido, nos últimos anos, um progressivo interesse e reconhecimento como um problema generalizado e uma preocupação a nível internacional, pois interferem no bem-estar psicológico e na qualidade de vida das pessoas (Alvear, Arquero, Díaz & Zarazaga, 2004; Bas, 2011; Canova & Porto, 2010; Jackson et al, 2006; Luk, Chan, Cheong & Ko, 2010; Salanova et al, 2005; Tonder & Williams, 2009).

Apesar do facto de este conceito (burnout) ser utilizado em muitas profissões, uma das categorias de profissionais de serviços humanos tradicionalmente considerada vulnerável ao burnout é a dos docentes, onde muitos estudos relacionados têm sido realizados e gerado consenso (Bilge, 2006; Brouwers, Tomic & Boluijt, 2011; Brudnik, 2005; Canova & Porto, 2010; Cenkseven-Önder & Sari, 2009; Durán, Extremera, Montalbán & Rey, 2005; Lackritz,

2004; Otero-López, Marino & Bolaño, 2008; Teixeira, Silva & Medeiros, 2010; Tonder & Williams, 2009). De forma global, autores como Blix, Cruise, Mitchell e Blix (1994) consideram que estes profissionais são candidatos significativos ao burnout devido às exigências emocionais que o seu trabalho supõe no contacto direto com um número alargado de estudantes e outras fontes de interação (Moreno-Jiménez, Hernández, Carvajal, Gamarra & Puig, 2009).

Brown (1997) observou que, embora os docentes possam perceber o conteúdo do seu trabalho como útil e satisfatório, eles também podem perceber as tarefas e as condições organizacionais como bastante negativas (Emmerik, 2002). Tais condições de trabalho em conjunto com o ambiente académico e as enormes exigências do trabalho, em si mesmas, podem levar ao stress, tornando os indivíduos particularmente propensos à exaustão emocional, que ao longo do tempo pode facilmente resultar em insatisfação e até burnout (Coulter & Abney, 2009; Emmerik, 2002). Devido a todas estas exigências e pressões a profissão de docente tornou-se num alvo para os sintomas de burnout, pois docentes que experienciam stress por longos períodos de tempo são mais suscetíveis ao burnout (Chenevey, Ewing & Whittington, 2008; Küçüksüleymanoğlu, 2011; McCann & Holt, 2009).

Sendo os docentes figuras centrais das instituições de ensino, deve ser dada importância ao seu bem-estar e aos seus níveis de burnout, já que estes níveis afetam diretamente a sua vida profissional e podem ser considerados como um problema importante dos sistemas de ensino em todo o mundo (Bas, 2011; Cenkseven-Önder & Sari, 2009).

Vários estudos têm mostrado altos níveis de ansiedade, stress e burnout nos docentes, tornando clara a ideia de que os docentes estão a deixar a profissão mais cedo e numa taxa maior agora do que nunca (Coulter & Abney, 2009; Milfont et al, 2008). No princípio dos anos oitenta a Organização Internacional do Trabalho denunciava a gravidade do problema assinalando-o como uma das principais causas de abandono da profissão (Pinto, Lima & Silva, 2005). Também, vários estudos têm indicado que o stress, a ansiedade e/ou o burnout são os fatores que mais contribuem para que os docentes saiam do campo da educação, muitos nos seus primeiros 3 anos na profissão (Coulter & Abney, 2009).

As realidades da vida em sala de aula fizeram do ensino uma profissão stressante. Como consequência os docentes têm sentimentos sobre si mesmos, os seus alunos e a sua profissão mais negativos do que inicialmente. Estes professores estão suscetíveis ao desenvolvimento de sentimentos crónicos de exaustão emocional e fadiga, atitudes negativas em relação aos seus alunos e uma perda do sentimento de realização no trabalho. Em termos psicológicos este tipo de docentes são docentes em burnout (Shukla & Trivedi, 2008).

O burnout nos docentes tem um impacto adicional sobre a sociedade, pois o estado de saúde mental do docente tem uma influência direta no processo educacional. A forma como o professor instrui tem mais relevância do que aquilo que é ensinado. Um professor que está com pouca autoconfiança, alta frustração e se desliga dos alunos, não é, obviamente, capaz de ser eficaz em sala de aula (Shukla & Trivedi, 2008).

O burnout tem-se tornado, assim, num foco de atenção, nas últimas décadas, da literatura científica, entre muitos outros fatores, devido à sua crescente incidência e prevalência, pelos elevados custos que implica e, por último mas não menos importante, a necessidade de identificar as melhores medidas a seguir para diminuir a sua incidência de forma eficaz (López et al, 2008; Pinto et al, 2005). Desta forma, o burnout é um fenómeno mundial de significância substancial que tem um impacto negativo sobre os trabalhadores em todos os níveis organizacionais e nas organizações na sua totalidade e que se traduz em custos humanos e económicos substanciais (Tonder & Williams, 2009). Como tal, é muito importante que as universidades entendam as necessidades dos seus colaboradores e lhes proporcionem todo um conjunto de condições de trabalho satisfatórias. O stress excessivo no trabalho entre as pessoas responsáveis pelo ensino das futuras gerações poderá afetar as suas capacidades intelectuais e sociais. O fracasso das instituições de ensino em proporcionar um ambiente de trabalho saudável, ou mesmo um ambiente de trabalho com o nível mínimo possível de stress poderá levar a muitos mais problemas no futuro próximo, especialmente no desempenho dos colaboradores no ensino de estudantes e na parte administrativa da universidade (Ahsan et al, 2009).

O burnout não é um problema trivial, mas um indicador importante de uma disfunção social no local de trabalho, que merece séria atenção (Shukla & Trivedi, 2008). Este conceito começou a utilizar-se em âmbito científico na década de setenta, tendo sido Freudenberg, em 1974, o primeiro a utilizar o termo para caracterizar uma situação vivida por profissionais de serviços humanos que parecem estar exaustos ou até num estado de incapacidade para executar eficazmente as suas funções (Aguayo, Vargas, Fuente & Lozano, 2011, 2011; Luk et al, 2010; Raya, Moriana & Herruzo, 2010; Rivera, Martínez, Lizárraga & Rojas, 2011). No entanto, foi Maslach (1977) a principal difusora do termo no âmbito psicológico, através de diversos estudos (Raya et al, 2010).

A definição proposta por Maslach e Jackson (1981) ainda é a mais utilizado na comunidade científica (Aguayo et al, 2011). Maslach (1976) definiu burnout como uma condição na qual a pessoa perde todas as preocupações, sentimentos em relação às pessoas

com quem trabalha e acaba por tratá-los como objetos impessoais (Luk et al, 2010; Raya et al, 2010).

De acordo com o modelo multidimensional de Maslach e Jackson (1981) o burnout caracteriza-se dentro de três domínios: sensação de cansaço e esgotamento das reservas emocionais (exaustão emocional), uma abordagem cada vez mais cínica, negativa, insensível e impessoal em relação aos outros, o que implica irritabilidade, distanciamento e rejeição (despersonalização) e um sentimento crescente de insatisfação, ineficiência, ineficácia e inadequação para com o trabalho (realização pessoal diminuída) (Aguayo et al, 2011; Luk et al, 2010; Raya et al; Rivera et al, 2011; Salami, 2011; Watts & Robertson, 2011). Neste sentido, níveis elevados de burnout relacionam-se com níveis elevados de exaustão emocional e despersonalização e reduzida realização pessoal (Raya et al, 2010).

Relativamente à Perceção de Suporte Organizacional (PSO), esta foi definida por Eisenberger, Huntington, Hutchison e Sowa (1986) como o conjunto das convicções desenvolvidas pelo colaborador sobre os valores da organização e em que medida esta valoriza o seu esforço de trabalho e cuida do seu bem-estar (Annamalai, Abdullah & Alazidiyeen, 2010; Goeddeke Jr & Kammeyer-Mueller, 2010; Santos & Gonçalves, 2010; Zagencyk, Gibney, Few & Scott, 2011). Assim, a PSO permite suprir necessidades sócio emocionais no local de trabalho, como a preocupação, a estima, o respeito e a aprovação, levando os colaboradores a incorporar o sentimento de pertença organizacional na sua identidade social (Santos & Gonçalves, 2010; Zagencyk et al, 2011). Como tal, a PSO é considerada como uma alteração social que advém da interação entre o colaborador e a organização, e que resulta de ações realizadas pela organização para com o colaborador (Santos & Gonçalves, 2010).

Há duas perspetivas distintas sobre como se desenvolve a PSO. Por um lado, a PSO reflete comportamentos, tais como a solicitação de participação dos trabalhadores na tomada de decisões e a existência de declarações claras de apoio. Por outro lado, Eisenberger e colaboradores (1986) consideram que a PSO também é influenciada pela confiança e preferência para com a organização (Goeddeke Jr & Kammeyer-Mueller, 2010). Consequentemente, segundo Eisenberger e colaboradores (1986) a PSO aumenta em função do sentido de aceitação e pertença afetiva (Santos & Gonçalves, 2010).

Estudos de Eisenberger, Fasolo e Davis-LaMastro (1990) e de Zampetakis, Beldekos e Moustakis (2008) relatam que o colaborador desenvolve elevados níveis de PSO quando considera que a organização se preocupa com o seu bem-estar e satisfação e quando valoriza os seus contributos e esforços (Santos & Gonçalves, 2010). Como tal, a POS torna-se muito

importante, pois os sinais de apoio indicam aos colaboradores que estes são membros valorizados dentro da organização (Zagenczyk et al, 2011).

A medida em que os colaboradores percebem que a organização lhes cede suporte tem efeito na exaustão emocional (uma das dimensões centrais de burnout), já que a PSO funciona como uma proteção contra essa exaustão (Lingard & Francis, 2006). Estudos têm evidenciado que a PSO tem um efeito significativo sobre a exaustão emocional, pois baixos níveis de PSO geram um aumento nos sintomas de burnout e stress (Cropanzano, Howes, Grandey & Toth, 1997; Lingard & Francis, 2006; Santos & Gonçalves).

Desta forma, o burnout pode ser visto como um processo transacional no qual as exigências organizacionais superam o suporte organizacional, tornando o colaborador vulnerável a stressores como a ansiedade, a tensão, a fadiga e a exaustão emocional (Clapper & Harris, 2008; Mancini & Lawson, 2009). Assim, quando os colaboradores sentem que não têm recursos suficientes (ex.: suporte organizacional) para atender às exigências das suas funções ficam propensos a experimentar uma reação afetiva negativa e tornam-se mais vulneráveis ao burnout (Thomas & Lankau, 2009).

Por outro lado, os colaboradores que percebem um ambiente de apoio (com altos níveis de PSO) têm níveis menores de exaustão emocional, apresentam níveis de stress menos intensos e um aumento da resistência à tensão no trabalho (Cropanzano et al, 1997; Laschinger, Purdy, Cho & Almost, 2006; Lingard & Francis, 2006). Desta forma, as ações que dão apoio aos colaboradores na realização do seu trabalho têm o potencial de minimizar o burnout e os efeitos negativos na saúde. Isto é consistente com a meta-análise de Rhoades e Eisenberger que identificou a PSO como um mediador entre as condições organizacionais e o burnout e outros efeitos negativos para a saúde. Assim, a PSO pode desempenhar um importante papel na melhoria dos efeitos das tensões laborais (Laschinger et al, 2006).

2. Formulação do Problema

2.1. Objetivos do Estudo

O presente estudo tem como objetivo principal verificar a relação entre a percepção do suporte organizacional e as três dimensões do burnout (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal) em docentes do ensino superior. Para além disto, também se pretende avaliar de que forma variáveis como a idade, o género e o tempo de serviço na carreira docente se encontram relacionadas com a percepção do suporte organizacional e as três dimensões do burnout acima referidas. Por último, serão verificados quais são os níveis de exaustão emocional, despersonalização, realização pessoal e PSO presentes nesta amostra. Assim, pretende-se:

- Avaliar qual a relação da percepção do suporte organizacional com as três dimensões do burnout (exaustão emocional, despersonalização, realização pessoal).
- Avaliar em qual das dimensões do burnout tem mais influência a percepção do suporte organizacional.
- Analisar se existe ou não diferença entre homens e mulheres em relação aos níveis de burnout apresentados e às suas percepções de suporte organizacional.
- Analisar se existe ou não diferença entre docentes mais novos e docentes mais velhos em relação aos níveis de burnout apresentados e às suas percepções de suporte organizacional.
- Analisar se existe ou não diferença entre docentes com mais tempo de serviço e docentes com pouco tempo de serviço em relação aos níveis de burnout apresentados e às suas percepções de suporte organizacional.
- Descrever quais os níveis de exaustão emocional, despersonalização, realização pessoal e PSO apresentados pela amostra deste estudo.

2.2. Hipóteses

A base de sustentação para a formulação de hipóteses advém da revisão de estudos anteriores, bem como dos principais objetivos propostos para este estudo. A formulação das hipóteses do estudo é a que se segue:

H₁: Os níveis de exaustão emocional são mais elevados nas mulheres do que nos homens.

H₀: Os níveis de exaustão emocional não são mais elevados nas mulheres do que nos homens.

H₂: Os níveis de despersonalização são mais elevados nos homens do que nas mulheres.

H₀: Os níveis de despersonalização não são mais elevados nos homens do que nas mulheres.

H₃: Os níveis de realização pessoal são mais elevados nas mulheres do que nos homens.

H₀: Os níveis de realização pessoal não são mais elevados nas mulheres do que nos homens.

H₄: As mulheres têm percepções de suporte organizacional mais elevadas que os homens.

H₀: As mulheres não têm percepções de suporte organizacional mais elevadas que os homens.

H₅: Os níveis de exaustão emocional são mais elevados em docentes mais velhos do que nos seus homólogos mais jovens.

H₀: Os níveis de exaustão emocional não são mais elevados em docentes mais velhos do que nos seus homólogos mais jovens.

H₆: Os níveis de despersonalização são mais elevados em docentes mais jovens do que nos seus homólogos mais velhos.

H₀: Os níveis de despersonalização não são mais elevados em docentes mais jovens do que nos seus homólogos mais velhos.

H₇: Os níveis de realização pessoal são mais elevados em docentes mais velhos do que nos seus homólogos mais novos.

H₀: Os níveis de realização pessoal não são mais elevados em docentes mais velhos do que nos seus homólogos mais novos.

H₈: Docentes mais velhos apresentam maiores perceções de suporte organizacional que os seus homólogos mais jovens.

H₀: Docentes mais velhos não apresentam maiores perceções de suporte organizacional que os seus homólogos mais jovens.

H₉: Os níveis de exaustão emocional são mais elevados em docentes com mais tempo de serviço do que em docentes com pouco tempo de serviço.

H₀: Os níveis de exaustão emocional não são mais elevados em docentes com mais tempo de serviço do que em docentes com pouco tempo de serviço.

H₁₀: Os níveis de despersonalização são mais elevados em docentes com pouco tempo de serviço do que em docentes com mais tempo de serviço.

H₀: Os níveis de despersonalização não são mais elevados em docentes com pouco tempo de serviço do que em docentes com mais tempo de serviço.

H₁₁: Os níveis de realização pessoal são mais elevados em docentes com mais tempo de serviço do que em docentes com pouco tempo de serviço.

H₀: Os níveis de realização pessoal não são mais elevados em docentes com mais tempo de serviço do que em docentes com pouco tempo de serviço.

H₁₂: Docentes com mais tempo de serviço tendem a ter perceções de suporte organizacional mais elevadas que os docentes com pouco tempo de serviço.

H₀: Docentes com mais tempo de serviço não tendem a ter perceções de suporte organizacional mais elevadas que os docentes com pouco tempo de serviço.

H₁₃: Quanto maior a Perceção de Suporte Organizacional, menores os níveis de exaustão emocional.

H₀: A maior Perceção de Suporte Organizacional não provoca menores níveis de exaustão emocional.

H₁₄: Quanto maior a Percepção de Suporte Organizacional, menores os níveis de despersonalização.

H₀: A maior a Percepção de Suporte Organizacional não provoca menores níveis de despersonalização.

H₁₅: Quanto maior a Percepção de Suporte Organizacional, maiores os níveis de Realização Pessoal.

H₀: A maior Percepção de Suporte Organizacional não provoca maiores níveis de Realização Pessoal.

3. Método

Esta investigação tem por base um design *cross-sectional*/transversal de natureza correlacional, recorrendo a uma amostra por conveniência e a um tratamento quantitativo dos dados.

O design *cross-sectional* envolve a abordagem a uma amostra de sujeitos apenas uma vez, permitindo estabelecer comparações entre grupos e analisar relações entre variáveis. Um estudo correlacional tem como objetivo avaliar/medir o grau de relação entre duas ou mais variáveis, num determinado contexto, acabando por quantificar as relações. A principal vantagem deste tipo de estudos é saber como se comporta uma determinada variável, conhecendo o comportamento de outras variáveis relacionadas. Quando o propósito é desenvolver uma teoria poderá ser adequado reunir um conjunto de sujeitos que forneçam bons insights teóricos, utilizando-se para tal uma amostra por conveniência. Os estudos quantitativos tendem à recolha de dados numéricos que permitam testar hipóteses, centralizando as suas análises em métodos estatísticos (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

3.1. Participantes/ Amostra

A amostra do estudo integra os docentes de três diferentes Universidades: a Universidade da Beira Interior (UBI), A Universidade do Minho (UM) e a Universidade de Aveiro (UA).

No que concerne à UBI, esta instituição é composta por 650 docentes (entre os quais 134 docentes com cargos de chefia), espalhados por 5 faculdades (Faculdade de Ciências, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Faculdade de Artes e Letras e Faculdade Ciências da Saúde), 15 departamentos (Departamento de Ciências Aeroespaciais, Departamento de Ciências Médicas, Departamento de Ciências do Desporto, Departamento de Ciências e Tecnologias Têxteis, Departamento de Comunicação e Artes, Departamento de Engenharia Civil e Arquitetura, Departamento de Engenharia Eletromecânica, Departamento de Física, Departamento de Gestão e Economia, Departamento de Informática, Departamento de Letras, Departamento de Matemática, Departamento de Psicologia e Educação, Departamento de Química, Departamento de Sociologia), 32 cursos de 1º ciclo, 55 cursos de 2º ciclo e 29 cursos de 3º ciclo.

Relativamente à Universidade do Minho (UA) esta é constituída por pouco mais de 1100 docentes, distribuídos por 8 escolas (Escola de Arquitetura, Escola Superior de Enfermagem, Escola de Ciências, Escola de Ciências da Saúde, Escola de Direito, Escola de

Economia e Gestão, Escola de Psicologia, Escola de Engenharia) e 3 institutos (Instituto de Ciências Sociais, Instituto de Educação, Instituto de Letras e Ciências Humanas).

No que respeita à Universidade de Aveiro (UA), esta é constituída por 15 Departamentos (Ambiente e Ordenamento, Biologia, Ciências Sociais, Políticas e do Território, Comunicação e Arte, Economia, Gestão e Engenharia Industrial, Educação, Eletrónica, Telecomunicações e Informática, Engenharia de Materiais e Cerâmica, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Física, Geociências, Línguas e Culturas, Matemática, Química) e 1 Secção Autónoma (Ciências da Saúde) com a participação de mais de 1000 docentes.

3.1.1. Descrição da Amostra²

A amostra deste estudo consistiu em 121 docentes universitários, sendo 24% da Universidade da Beira Interior, 36.4% da Universidade de Aveiro e 39.7% da Universidade do Minho.

Dos participantes deste estudo 3.3% está entre os 26-30 anos, 26.5% encontra-se entre os 31-40 anos, 41.3% está entre os 41-50 anos, 26.5% encontra-se entre os 51-60 anos e 2.5% está entre os 61-65 anos.

Dos respondentes 40.5% é do género masculino enquanto 59,5% é do género feminino.

Em termos de habilitações académicas, 2.5% tem a licenciatura, 19.8% tem o mestrado, 67,8% tem o doutoramento e 9.9% tem agregação. Importa referir que do total de 22.3% de sujeitos que têm licenciatura ou mestrado, 78.1% destes se encontra a tirar um grau superior.

Relativamente estatuto/categoria profissional, 54.5% da amostra é professor auxiliar, 5.8% é professor auxiliar convidado, 8.3% é associado, 2.5% é professor adjunto, 5% é associado com agregação, 7.4% é assistente, 9.1% é assistente convidado, 2.5% é professor catedrático, enquanto 5% detém outro tipo de categoria profissional.

No que concerne ao tempo de serviço na carreira docente 25.6% têm até dez anos de serviço, 43% tem entre 11-20 anos de serviço e 31.4% tem mais de 21 anos de serviço na carreira docente.

Em relação ao tipo de contrato com a instituição, 36.4% tem contrato por tempo indeterminado, 22.3% tem contrato por tempo indeterminado em período experimental,

² Em anexo serão apresentados um conjunto de gráficos referentes à descrição da amostra (Anexo B).

16,5% tem contrato a tempo indeterminado em regime tenure, 24% tem contrato a termo enquanto 0,8% da amostra apresenta outro tipo de contrato.

No que respeita aos cargos e atividades desempenhados, 65.3% dos sujeitos desempenham outros cargos dentro da instituição e 20.7% exerce outras atividades profissionais para além da docência.

Quanto ao tempo médio semanal dedicado nos últimos três anos à componente de ensino (inclui orientações), 3.3% despense menos de 6 horas, 9.9 % despense entre 6-9 horas e 86.8% despense mais de 9 horas semanais em orientações. Em termos do tempo médio semanal dedicado à componente de investigação 28.1% despense menos de 6 horas, 21.5% despense entre 6-9 horas e 50.4% despense mais de nove horas semanais. Relativamente ao tempo médio semanal dedicado à componente de administração/gestão 67.8% despense menos de 6 horas, 16.5% despense entre 6 a 9 horas e 15.7% despense mais de 9 horas semanais.

Dos inquiridos, 31.4% tem, em média, menos de 50 alunos no atual período letivo, enquanto 68.6% tem mais de 50 alunos.

Da amostra geral, 57% trabalha na sua atividade profissional ao longo de todo o dia (manhã, tarde e noite) e 57.9% trabalha frequentemente na sua atividade de docência ao fim de semana, sendo que 24% afirma trabalhar sempre ao fim de semana.

No que concerne a períodos de licença sabática, 78.5% usufruiu de licença sabática nos últimos três anos, sendo que destes 65.4% teve um período de um ano de licença sabática.

Em relação ao turnover, 51.2% já pensou abandonar a universidade onde labora enquanto 48.8% ainda não considerou essa hipótese.

No que respeita às principais fontes de preocupação, 66.9% da amostra considera como principal fonte de preocupação as variáveis relacionadas com o trabalho, enquanto 33.1% considera serem variáveis extra-trabalho.

3.2. Material/ Instrumentos

Para a realização desta dissertação os dados serão recolhidos através de duas escalas: a Escala de Perceção de Suporte Organizacional de Eisenberger, Huntington, Hutchison e Sowa (1986)³ e o Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES)⁴.

³ Apresentada no Anexo K

⁴ Apresentada no Anexo J

A Escala de Percepção de Suporte Organizacional de Eisenberger, Huntington, Hutchison e Sowa (1986) tem como intuito avaliar as convicções dos respondentes relativamente ao suporte fornecido pela organização. Esta percepção de suporte organizacional é consequência das ações executadas pela organização, em distintos contextos, e que poderão beneficiar ou prejudicar o colaborador (Santos & Gonçalves, 2010).

A Escala de Percepção de Suporte Organizacional de Eisenberger, Huntington, Hutchison e Sowa (1986) é composta por 8 itens (quatro itens invertidos), com apenas uma componente principal. A utilização desta versão (de 8 itens) é recomendada por Roadhes e Eisenberger (2002), que encorajam o seu uso devido ao bom nível de consistência interna garantido. Neste instrumento é solicitado aos participantes que face a cada item assinalem em que medida concordam com o item em questão, estando as hipóteses de resposta entre 1-Discordo Totalmente a 7-Concordo Totalmente (escala tipo Likert) (Santos & Gonçalves, 2010).

A Escala de Percepção de Suporte Organizacional de Eisenberger, Huntington, Hutchison e Sowa (1986) teve como contributo para a sua adaptação portuguesa o estudo efetuado, em 2010, por Santos e Gonçalves numa amostra de 635 ativos humanos (maioritariamente docentes) de instituições de ensino superior públicas portuguesas (Santos & Gonçalves, 2010).

Neste estudo foi encontrada, para a escala, uma estrutura emergente de dois fatores, em que cada um mensuraria 4 itens (a percepção afetiva do suporte organizacional e a percepção cognitiva do suporte organizacional). A percepção afetiva do suporte organizacional identifica uma percepção de valorização afetiva do colaborador, enquanto a percepção cognitiva do suporte organizacional denota uma percepção de preocupação cognitiva para com o colaborador (Santos & Gonçalves, 2010).

Em termos estatísticos esta versão portuguesa da Escala de Percepção de Suporte Organizacional de Eisenberger, Huntington, Hutchison e Sowa (1986) apresenta valores de consistência interna aceitáveis (alfa de 0.874), pelo que as medidas fornecidas pela versão portuguesa podem ser consideradas fidedignas. Relativamente aos dois fatores emergentes (a percepção afetiva do suporte organizacional e a percepção cognitiva do suporte organizacional), o primeiro fator apresenta um alfa de Cronbach de 0.911 e o segundo fator revela um alfa de Cronbach de 0.826. Assim, as análises de consistência interna, por dimensão, também se podem considerar fidedignas. Os dois fatores explicam 72% da variância dos resultados obtidos (1º factor-54.06%; 2º factor-18.70%). Verificou-se ainda a existência de correlação

entre os itens em estudo (teste de esfericidade de Bartlett=2853.52; $p=0.000$) (Santos & Gonçalves, 2010).

O Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES) tem como intuito avaliar diferentes características do burnout. O burnout é uma síndrome de exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização pessoal (Maslach, Jackson, Leiter, Schaufeli & Schwab, 1996).

O Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES) é composto por 22 itens (8 itens invertidos) divididos por três subescalas (exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional). Neste instrumento é solicitado aos participantes que face a cada item assinalem com que frequência se sentem de determinada forma em relação ao seu trabalho, estando as hipóteses de resposta entre 0-Nunca a 6-Todos os dias (escala tipo Likert) (Maslach et al, 1996).

Relativamente às três subescalas (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional), este instrumento é composto por 9 itens que mensuram exaustão emocional, 5 itens que medem a despersonalização e 8 itens (invertidos) que avaliam baixa realização profissional. A subescala de Exaustão Emocional avalia a sensação de estar emocionalmente sobrecarregado e exausto devido ao trabalho, assim sendo, a exaustão emocional é a sensação de cansaço e fadiga que se desenvolve à medida que as energias emocionais são esgotadas. Quando esses sentimentos se tornam crônicos os docentes creem que já não podem dar tanto de si aos alunos como podiam anteriormente. A subescala de despersonalização mede uma possível resposta insensível e impessoal para com os estudantes, isto é, atitudes e sentimentos negativos e cínicos para com os alunos. O desenvolvimento da despersonalização parece estar correlacionado com a experiência de exaustão emocional. A subescala de realização profissional avalia os sentimentos de realização, competência e sucesso no trabalho com os alunos. Em sentido contrário, uma baixa realização profissional refere-se à tendência de se avaliar negativamente, particularmente em relação ao trabalho com os alunos. Os docentes podem sentir-se infelizes consigo e insatisfeitos com o que alcançam no trabalho (Maslach et al, 1996).

Dois estudos fundamentam a validade e a confiabilidade do MBI-ES. Os estudos de Iwanicki e Schwab (1981), com 464 professores Massachusetts e de Gold (1984), com 462 estudantes da Califórnia, sustentam a estrutura de três fatores do MBI-ES. Em relação aos valores de consistência interna Iwanicki e Schwab indicam um alfa de Cronbach de 0.90 para a exaustão emocional, 0.76 para a despersonalização e 0.76 para a realização pessoal, enquanto Gold refere valores de 0.88, 0.74 e 0.72, respetivamente (Maslach et al, 1996).

Serão, também, recolhidos dados utilizando um questionário Sociodemográfico. Os dados recolhidos fazem referência à idade, género, habilitações académicas, instituição onde exerce a profissão, estatuto/categoria profissional, tipo de contrato, tempo de serviço na carreira docente e na atual categoria profissional, cargos desempenhados dentro e fora da instituição de ensino, tempo médio semanal dedicado (nos últimos 3 anos e no atual ano letivo) às componentes de ensino, investigação e gestão/administração, nº médio de alunos no atual ano letivo, período do dia em que trabalha, se trabalha durante fim-de-semana, possível utilização de um período de licença sabática nos últimos 3 anos, considerações em abandonar a instituição onde trabalha, principal fonte de preocupação.

3.3. Investigação Instrumental

3.3.1. Estrutura Fatorial

Tendo como objetivo a validação da estrutura fatorial dos dois instrumentos utilizados foi realizada uma análise exploratória para cada um deles. Foi realizada uma análise paralela, para definir o número de fatores a extrair em cada instrumento. A análise paralela implica a comparação dos *eigenvalues* da matriz empírica, calculada pela análise dos componentes principais, com os *eigenvalues* de uma matriz de correlação de dados aleatórios. Esta comparação leva a que no momento em que o valor do *eigenvalue* dos dados aleatórios for superior ao dos dados empíricos, já não seja adequado reter esse fator. De forma a identificar o valor dos *eigenvalues* aleatórios foi utilizado o *software RanEigen* (Laros & Puente-Palacios, 2004).

3.3.1.1. MBI-ES

Relativamente ao MBI-ES o índice de KMO (índice de adequação da amostra) apresentou um valor de .81, que revela uma adequação fatorial do instrumento satisfatória. Verificou-se ainda a existência de correlação entre os itens em estudo (teste de esfericidade de *Bartlett*=1119.04; $p=.000$) (Laros & Puente-Palacios, 2004; Santos & Gonçalves, 2010).⁵

⁵ Estes dados estão apresentados na Tabela 1, presente na página 17

Tabela 1
KMO e Teste de Bartlett

| | |
|----------|---------|
| KMO | .81 |
| Bartlett | 1119.04 |
| p | .000 |

Comparando os valores empíricos com os valores aleatórios produzidos na análise do MBI-ES verificou-se que haveria dois fatores (se trabalharmos com três casas decimais), pois o *eigenvalue* aleatório é superior ao empírico no terceiro componente. No entanto no quarto componente esta situação inverte-se e o *eigenvalue* empírico é de novo superior ao aleatório. Tendo isto em conta e se trabalharmos com duas casas decimais a solução já parece indicar a existência de quatro fatores.⁶

Tabela 2
Eigenvalues Empíricos e Aleatórios dos Primeiros Cinco Componentes

| Eigenvalue | Componentes | | | | |
|------------|-------------|---------|---------|---------|---------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Empírico | 6.201 | 2.807 | 1.580 | 1.505 | 1.211 |
| Aleatório | 1.86244 | 1.70212 | 1.58321 | 1.48253 | 1.39312 |

Nota: os *eigenvalues* foram calculados com base numa amostra de 121 casos.

Uma vez que, se verificou alguma contradição na análise paralela, decidiu-se utilizar também o critério de *Kaiser*, de forma a compreender melhor o número de dimensões encontradas. De acordo com o critério de *Kaiser* apenas os componentes com um *eigenvalue* de 1.0 ou mais devem ser retidos para investigação. De acordo com este critério foram encontrados cinco fatores a reter, que explicariam 60.48% da variância neste modelo. O critério de *Kaiser* tem sido, no entanto, algo criticado por resultar na retenção de demasiados

⁶ Estes dados estão apresentados na Tabela 2, presente na página 17

fatores em algumas situações. Por isso, foi considerado apropriado fazer-se, também, uma análise do *Screeplot* (Pallant, 2011).⁷

Tabela 3
Variância Total Explicada

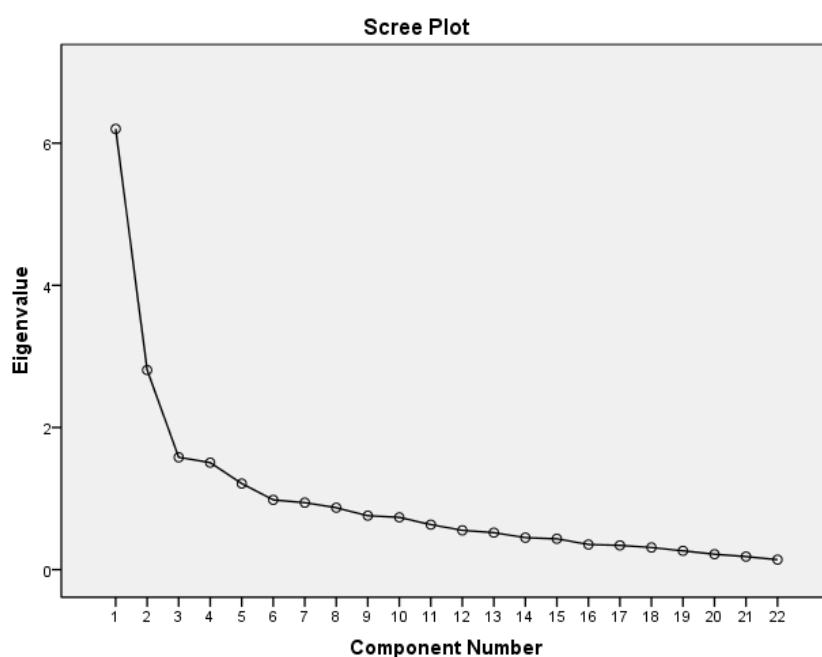
| Componentes | Eigenvalues Iniciais | | |
|-------------|----------------------|----------------|--------------|
| | Total | % de Variância | % Cumulativa |
| 1 | 6.201 | 28.19 | 28.19 |
| 2 | 2.807 | 12.76 | 40.95 |
| 3 | 1.580 | 7.18 | 48.13 |
| 4 | 1.505 | 6.84 | 54.97 |
| 5 | 1.211 | 5.51 | 60.48 |
| 6 | .982 | 4.47 | 64.94 |

O *Screeplot* (*Cattell's scree test*) envolve a análise do *plot* de forma a verificar qual o momento em que a forma da curva muda de direção (em forma de cotovelo) e se torna horizontal. De acordo com, Cattell é recomendável reter apenas os fatores acima desse ponto no *plot*, pois são esses os fatores que mais contribuem para a explicação da variância no modelo (Pallant, 2011). Neste caso, a análise do *screeplot* permitiu-nos reter três fatores.⁸

⁷ Estes dados estão apresentados na Tabela 3, presente na página 18

⁸ O *Screeplot* encontra-se apresentado na Figura 1, presente na página 19

Figura 1



Tendo em conta a diversidade de dados encontrados na análise paralela (dois ou quatro fatores a reter, dependendo do número de casas decimais utilizadas), no critério de *Kaiser* (cinco fatores a reter) e no *Catell's scree test* (três fatores a reter), decidiu-se prosseguir com uma estrutura intermédia a estas três análises, com a retenção de três fatores, sendo esta estrutura coincidente com a estrutura fatorial produzida ao longo dos estudos sobre o MBI-ES (ex: Gold, 1984; Iwanicki & Schwab, 1981).

Ao se analisar o fundamento para esta variedade de dados é necessário ter em conta as limitações inerentes ao tamanho da amostra deste estudo ($n= 121$). É essencial ter em atenção o facto de a amostra poder ou não ter força e legitimidade para questionar a estrutura que emergiu em estudos anteriores. Esta situação também revela a necessidade de existirem estudos futuros que permitam vir a clarificar completamente a estrutura dimensional deste instrumento nos docentes portugueses.

Depois de serem definidos o número de fatores a extrair, estes foram submetidos à rotação para favorecer a sua interpretabilidade (Laros & Puente-Palacios, 2004). O método de rotação escolhido para esta análise foi ortogonal (*rotação varimax*) (Pallant, 2011). Depois de se ter realizado a rotação, tentou-se obter uma solução fatorial satisfatória, sendo que para tal se levou em atenção o valor de .40, sugerido por Stevens (1986), como ponto de corte para a manutenção de itens em análises em componentes principais (Laros & Puente-Palacios, 2004;

Stevens, 1986). Ao se analisarem as cargas fatoriais dos 22 itens na *Rotated Component Matrix*, foram excluídos todos os itens que apresentavam valores abaixo do tal ponto de corte de .40. Assim, foram excluídos os itens 4, 6 e 19.⁹

Tabela 4
Rotated Component Matrix

| Item | Componente | | |
|---------|------------------------|------------------------|-----------------------|
| | 1 (Exaustão Emocional) | 2 (Realização Pessoal) | 3 (Despersonalização) |
| Item 1 | .886 | .069 | .040 |
| Item 2 | .827 | .026 | -.033 |
| Item 3 | .825 | -.068 | -.107 |
| Item 4 | .255 | .372 | -.119 |
| Item 5 | .022 | -.353 | .588 |
| Item 6 | .385 | -.166 | .312 |
| Item 7 | -.012 | .599 | .067 |
| Item 8 | .808 | -.077 | .142 |
| Item 9 | -.258 | .721 | -.211 |
| Item 10 | .162 | -.017 | .821 |
| Item 11 | .322 | .003 | .710 |
| Item 12 | -.662 | .405 | .041 |
| Item 13 | .764 | -.028 | .283 |
| Item 14 | .635 | .058 | .001 |
| Item 15 | -.195 | -.105 | .470 |
| Item 16 | .454 | -.168 | .284 |
| Item 17 | -.091 | .385 | -.210 |
| Item 18 | -.095 | .699 | -.293 |
| Item 19 | .183 | .560 | .112 |
| Item 20 | .641 | -.034 | .197 |
| Item 21 | -.316 | .347 | -.050 |
| Item 22 | .341 | -.442 | .282 |

⁹ Estes dados estão apresentados na Tabela 4, presente na página 20

3.3.1.2. Escala de Percepção de Suporte Organizacional de Eisenberger, Huntington, Hutchison e Sowa (1986)

Relativamente à escala de Percepção de Suporte Organizacional de Eisenberger, Huntington, Hutchison e Sowa (1986) o índice de KMO (índice de adequação da amostra) apresentou um valor de .92, que revela uma adequação fatorial do instrumento muito satisfatória. Verificou-se ainda a existência de correlação entre os itens em estudo (teste de esfericidade de $Bartlett=709.51$; $p=.000$) (Laros & Puente-Palacios, 2004; Santos & Gonçalves, 2010).¹⁰

Tabela 5
KMO e Teste de Bartlett

| | |
|----------|--------|
| KMO | .92 |
| Bartlett | 709.51 |
| p | .000 |

Comparando os valores empíricos com os valores aleatórios produzidos na análise da escala de Percepção de Suporte Organizacional de Eisenberger, Huntington, Hutchison e Sowa (1986) verificou-se que o componente 1 foi o único, e como tal, último componente em que os *eigenvalues* empíricos eram superiores aos aleatórios. Assim, e de acordo com estes dados ficou demonstrada a existência de um fator¹¹, coincidente com a estrutura fatorial da versão original (Eisenberger, Huntington, Hutchison, & Sowa, 1986), mas não coincidente com a estrutura fatorial encontrada pelo artigo de Santos e Gonçalves (2010), onde foram encontrados dois fatores. Não se analisaram as cargas fatoriais dos 8 itens na *Rotated Component Matrix* pois o SPSS não cria este output quando apenas é extraído um componente.

¹⁰ Estes dados estão apresentados na Tabela 5, presente na página 21

¹¹ Estes dados estão apresentados na Tabela 6, presente na página 22

Tabela 6

Eigenvalues Empíricos e Aleatórios dos Primeiros Dois Componentes

| Eigenvalue | Componentes | |
|------------|-------------|-------|
| | 1 | 2 |
| Empírico | 5.386 | .696 |
| Aleatório | 1.397 | 1.245 |

Nota: os *eigenvalues* foram calculados com base numa amostra de 121 casos.

3.4. Procedimento¹²

Após a escolha da temática a investigar foi levada a cabo uma Pesquisa Bibliográfica/Revisão de Literatura relativamente ao tema e constructos em estudo, para primeiramente compreender o que existe na literatura sobre o tema e, assim, estruturar o plano de trabalho e posteriormente verificar qual poderia ser o contributo dado por esta investigação.

Procedeu-se, depois, à seleção e análise dos instrumentos necessários para responder aos objetivos propostos, selecionando-se, ainda, a amostra sujeita a estudo. O pedido de autorização aos autores para utilização das escalas necessárias foi o passo seguinte¹³. Após esta fase elaborou-se um Questionário Sociodemográfico¹⁴, englobando todas as variáveis pertinentes para a realização do estudo.

A recolha de informação foi realizada online, através do Google Docs, de forma a potenciar um maior número de respostas, sendo que os participantes foram contactados via email¹⁵. Antes do início do estudo e de forma a verificar a clareza e dimensão do questionário online, este foi alvo de um pré-teste junto de alguns dos docentes (escolhidos aleatoriamente e contactados por email¹⁶) das três universidades em estudo (UBI, UA, UM).

Após a recolha de dados perante a população eleita, foi efetuado o tratamento e análise dos dados recolhidos, bem como a discussão dos mesmos.

¹² Será apresentado, Anexo C, um cronograma dos procedimentos

¹³ Anexo D

¹⁴ Anexo E

¹⁵ Anexo F

¹⁶ Anexo G

4. Apresentação de Resultados e Análise Estatística

4.1. Consistência Interna da Escalas

Relativamente aos valores de consistência interna das escalas, a escala de Percepção de Suporte Organizacional de Eisenberger, Huntington, Hutchison e Sowa (1986) apresentou um valor de *Alpha de Cronbach* de .93, como tal considerado um bom valor de consistência interna. Quanto ao MBI-ES, esta escala apresentou um bom índice de consistência interna (*Alpha de Cronbach*) de .87. Fazendo a análise de consistência interna para cada um dos fatores do MBI-ES, a exaustão emocional apresentou um valor satisfatório de .89 para um total de 8 itens; a despersonalização apresentou um valor de .64 para 5 itens; e a realização pessoal apresentou um valor de .68 para 6 itens (Pallant, 2011).¹⁷

Tabela 7
Valores de Consistência Interna

| Variável | Alpha de Cronbach | Nº de Itens |
|-------------------------------------|-------------------|-------------|
| Percepção de Suporte Organizacional | 0.93 | 8 |
| MBI-ES | 0.87 | 19 |
| Exaustão Emocional | 0.89 | 8 |
| Despersonalização | 0.64 | 5 |
| Realização Pessoal | 0.68 | 6 |

4.2. Análise das Escalas

4.2.1. Níveis de Burnout

Para a interpretação destes níveis cada uma das três escalas do MBI-ES apresenta no manual valores de referência para a cotação. Uma vez que, na análise fatorial acabaram por ser excluídos três itens do MBI-ES, foi feito um reajustamento das escalas às quais esses itens pertenciam (escala de exaustão emocional e escala de realização pessoal).¹⁸ Este reajustamento foi feito através de regras de três simples, tendo em conta os valores de

¹⁷ Estes resultados estão apresentados na Tabela 7, presente na página 23

¹⁸ No anexo H estão apresentadas as escalas e valores que no final foram adotados como grelha interpretativa das escalas de exaustão emocional e de realização pessoal.

referência e a pontuação máxima que era possível alcançar nas escalas. Assim, tentou-se criar alguma proporcionalidade na forma de cotação das escalas, relativamente às originais.

Relativamente aos níveis de burnout apresentados pela amostra, 37.2% apresenta níveis altos de Exaustão Emocional, 28.9% da apresenta níveis moderados e 33.9% apresenta níveis baixos. Em termos de Despersonalização 87.6% da amostra apresenta níveis altos, 10.7% da apresenta níveis moderados e 1.7% apresenta níveis baixos. Em termos de Realização Pessoal 47.1% da amostra apresenta níveis altos, 26.4% da apresenta níveis moderados e 26.4% apresenta níveis baixos.¹⁹

Tabela 8
Níveis de Burnout

| Níveis | Exaustão Emocional | | Despersonalização | | Realização Pessoal* | |
|-----------|--------------------|-------------|-------------------|-------------|---------------------|-------------|
| | N | Percentagem | N | Percentagem | N | Percentagem |
| Altos | 45 | 37.2 | 106 | 87.6 | 57 | 47.1 |
| Moderados | 35 | 28.9 | 13 | 10.7 | 32 | 26.4 |
| Baixos | 41 | 33.9 | 2 | 1.7 | 32 | 26.4 |

*Interpretada de forma inversa, ou seja, quanto mais elevados os níveis menor o burnout

4.2.2. Níveis de Perceção de Suporte Organizacional

Para a interpretação destes níveis e uma vez que não existiam valores de referência para a cotação, essa interpretação foi realizada tendo em conta a escala de cotação das respostas (que ia de 1 a 7)²⁰. Assim todos aqueles que cuja cotação total esteve, em média acima de 5 foram colocados no nível alto, quem pontuou em média abaixo de três ficou no nível baixo e todos os restantes no nível moderado.

Relativamente aos níveis de PSO 10.7% da amostra apresentou altas perceções de suporte organizacional, 51.2% da apresentou perceções de suporte organizacional moderadas e 38% apresentou baixas perceções de suporte organizacional.²¹

¹⁹ Estes resultados estão apresentados na Tabela 8, presente na página 24

²⁰ A escala de resposta é apresentada no anexo I

²¹ Estes resultados estão apresentados na Tabela 9, presente na página 25

Tabela 9
Níveis de PSO

| Percepções | N | Porcentagem |
|------------|----|-------------|
| Altas | 13 | 10.7 |
| Moderadas | 62 | 51.2 |
| Baixas | 46 | 38 |

4.3. Diferenças Estatísticas entre Grupos

4.3.1. Género

Foi realizado um *T-Test (Independent Sample Test)* de forma a comparar os resultados nas escalas de Exaustão Emocional, Despersonalização, Realização Pessoal e PSO em relação ao género (Pallant, 2011).

Tendo em conta a Hipótese 1 (H1: Os níveis de exaustão emocional são mais elevados nas mulheres do que nos homens), apesar de as mulheres ($M = 21.21$, $SD = 10.55$) apresentarem valores médios de exaustão emocional mais elevados que os homens ($M = 20$, $SD = 11.45$; $t (df = 119) = -.6$, $p = .55$ 2-tailed), estes valores não são estatisticamente significativos.²² Assim aceita-se a hipótese nula (H_0 : Os níveis de exaustão emocional não são mais elevados nas mulheres do que nos homens).

A magnitude das diferenças entre as médias (*diferenças entre as médias* = -1.21, 95% *CI*: -5.21 a 2.8)²³ é muito pequena (*eta squared* = .003), o que significa que apenas .3% da variância na exaustão emocional é explicada pelo género. Para interpretação do valor de *eta squared* foram utilizados os valores propostos por Cohen (1988) (Pallant, 2011).

Tabela 10
Frequências

| | Género | N | Média | Desvio Padrão |
|--------------------|-----------|----|-------|---------------|
| Exaustão Emocional | Masculino | 49 | 20 | 11.45 |
| | Feminino | 72 | 21.21 | 10.55 |

²² Estes resultados estão apresentados na Tabela 10 (página 25) e Tabela 11 (página 26)

²³ Estes resultados estão apresentados na Tabela 11, presente na página 26

Tabela 11
Teste-T

| | | Teste de Levene | Teste-T | | | | | |
|--------------------|----------------------|-----------------|---------|-----|--------------|------------------------|---|-----|
| | | p | t | df | p (2-tailed) | Diferença entre Médias | Intervalo de Confiança (95%) Mais Reduzido Mais Elevado | |
| Exaustão Emocional | Variâncias Assumidas | .61 | -.6 | 119 | .55 | -1.21 | -5.21 | 2.8 |

Tendo em conta a Hipótese 2 (H2: Os níveis de despersonalização são mais elevados nos homens do que nas mulheres), os homens ($M = 4.92$, $SD = 4.83$) apresentaram valores médios de despersonalização mais elevados que as mulheres ($M = 3.19$, $SD = 3.25$; $t(df = 77.21) = 2.19$, $p = .03$ 2-tailed), sendo estes valores estatisticamente significativos²⁴. Assim, rejeita-se a hipótese nula (H0: Os níveis de despersonalização não são mais elevados nos homens do que nas mulheres).

A magnitude das diferenças entre as médias (*diferenças entre as médias* = 1.72, 95% CI: .15 a 3.29)²⁵ é pequena (*eta squared* = .04), o que significa que apenas 4% da variância na despersonalização é explicada pelo género (Pallant, 2011).

Tabela 12
Frequências

| | Género | N | Média | Desvio Padrão |
|-------------------|-----------|----|-------|---------------|
| Despersonalização | Masculino | 49 | 4.92 | 4.83 |
| | Feminino | 72 | 3.19 | 3.25 |

²⁴ Estes resultados estão apresentados na Tabela 12 (página 26) e Tabela 13 (página 27)

²⁵ Estes resultados estão apresentados na Tabela 11, presente na página 26

Tabela 13**Teste-T**

| | Teste de Levene | Teste-T | | | | | |
|--|-----------------|---------|-------|--------------|------------------------|---|------|
| | p | t | df | p (2-tailed) | Diferença entre Médias | Intervalo de Confiança (95%) Mais Reduzido Mais Elevado | |
| Variâncias Despersonalização Não Assumidas | .01* | 2.19 | 77.21 | .032 | 1.72 | .15 | 3.29 |

Nota: Uma vez que o valor de p de Levene é inferior a .05 utiliza-se a coluna de variâncias não assumidas para analisar os resultados (Pallant, 2011).

Tendo em conta a Hipótese 3 (H3: Os níveis de realização pessoal são mais elevados nas mulheres do que nos homens), apesar de as mulheres ($M = 26.47$, $SD = 4.97$) apresentarem valores médios de realização pessoal mais elevados que os homens ($M = 26.02$, $SD = 5.89$; t ($df = 119$) = $-.46$, $p = .65$ 2-tailed) estes valores não são estatisticamente significativos.²⁶ Assim, aceita-se a hipótese nula (H0: Os níveis de realização pessoal não são mais elevados nas mulheres do que nos homens).

A magnitude das diferenças entre as médias (*diferenças entre as médias* = $-.45$, 95% CI: -2.42 a 1.51)²⁷ é muito pequena (*eta squared* = $.002$), o que significa que apenas .2% da variância na realização pessoal é explicada pelo género (Pallant, 2011).

Tabela 14**Frequências**

| | Género | N | Média | Desvio Padrão |
|--------------------|-----------|----|-------|---------------|
| Realização Pessoal | Masculino | 49 | 26.02 | 5.89 |
| | Feminino | 72 | 26.47 | 4.97 |

²⁶ Estes resultados estão apresentados na Tabela 14 (página 27) e Tabela 15 (página 28)

²⁷ Estes resultados estão apresentados na Tabela 15, presente na página 28

Tabela 15
Teste-T

| | | Teste de Levene | Teste-T | | | | | |
|--------------------|----------------------|-----------------|---------|-----|--------------|------------------------|---|------|
| | | p | t | df | p (2-tailed) | Diferença entre Médias | Intervalo de Confiança (95%) Mais Reduzido Mais Elevado | |
| Realização Pessoal | Variâncias Assumidas | .23 | -.46 | 119 | .65 | -.45 | -2.42 | 1.51 |

Tendo em conta a Hipótese 4 (H_4 : As mulheres têm percepções de suporte organizacional mais elevadas que os homens), apesar de as mulheres ($M = 28.43$, $SD = 10.22$) apresentarem valores médios de PSO mais elevados que os homens ($M = 25.65$, $SD = 9.36$; $t(df = 119) = -1.52$, $p = .13$ 2-tailed), estes valores não são estatisticamente significativos.²⁸ Assim, aceita-se a hipótese nula (H_0 : As mulheres não têm percepções de suporte organizacional mais elevadas que os homens).

A magnitude das diferenças entre as médias (*diferenças entre as médias* = -2.78, 95% CI: -6,4 a .85)²⁹ é pequena (*eta squared* = .02), o que significa que apenas 2% da variância na PSO é explicada pelo género (Pallant, 2011).

Tabela 16
Frequências

| | Género | N | Média | Desvio Padrão |
|-----|-----------|----|-------|---------------|
| PSO | Masculino | 49 | 25.65 | 9.36 |
| | Feminino | 72 | 28.43 | 10.22 |

²⁸ Estes resultados estão apresentados na Tabela 16 (página 28) e Tabela 17 (página 29)

²⁹ Estes resultados estão apresentados na Tabela 17, presente na página 29

Tabela 17**Teste-T**

| | Teste de Levene | Teste-T | | | | | | |
|-----|----------------------|---------|-------|-----|--------------|------------------------|---|-----|
| | | p | t | df | p (2-tailed) | Diferença entre Médias | Intervalo de Confiança (95%) Mais Reduzido Mais Elevado | |
| PSO | Variâncias Assumidas | .54 | -1.52 | 119 | .13 | -2.78 | -6.4 | .85 |

4.3.2. Idade

Foi efetuada uma *one-way between-groups analysis of variance* de forma a analisar o impacto da idade nas escalas de Exaustão Emocional, Despersonalização, Realização Pessoal e PSO (Pallant, 2011). Os participantes foram divididos em três grupos de acordo com a sua idade (Grupo 1: 25-40 anos; Grupo 2: 41-50 anos; Grupo 3: 51-65).

Desta análise apenas foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, a um nível de significância de $p < .05$, entre os três grupos, na Exaustão Emocional ($F (df = 2; 118) = 4.73, p = .01$). A magnitude das diferenças entre os grupos apresentou valores moderados ($eta\ squared = .07$), o que significa que 7% da variância na Exaustão Emocional é explicada pela idade (Pallant, 2011).³⁰

Uma vez que não se encontraram diferenças estatisticamente significativas, entre os três grupos, na despersonalização e tendo em conta a Hipótese 6 (H_6 : Os níveis de despersonalização são mais elevados em docentes mais jovens do que nos seus homólogos mais velhos), aceita-se a hipótese nula (H_0 : Os níveis de despersonalização não são mais elevados em docentes mais jovens do que nos seus homólogos mais velhos).

Uma vez que não se encontraram diferenças estatisticamente significativas, entre os três grupos, na realização pessoal e tendo em conta a Hipótese 7 (H_7 : Os níveis de realização pessoal são mais elevados em docentes mais velhos do que nos seus homólogos mais novos),

³⁰ Estes resultados estão apresentados na Tabela 18, presente na página 30

aceita-se a hipótese nula (H_0 : Os níveis de realização pessoal não são mais elevados em docentes mais velhos do que nos seus homólogos mais novos).

Uma vez que não se encontraram diferenças estatisticamente significativas, entre os três grupos, na PSO e tendo em conta a Hipótese 8 (H_8 : Docentes mais velhos apresentam maiores perceções de suporte organizacional que os seus homólogos mais jovens.), aceita-se a hipótese nula (H_0 : Docentes mais velhos não apresentam maiores perceções de suporte organizacional que os seus homólogos mais jovens).

Tabela 18
ANOVA

| | Somatório | df | F | p |
|--------------------------------------|-----------|-----|------|------|
| Entre Grupos | 1056.15 | 2 | 4.73 | .011 |
| Exaustão Emocional Dentro dos Grupos | 13188.29 | 118 | | |
| Total | 14244.45 | 120 | | |
| | | | | .99 |
| Despersonalização | | | | |
| | | | | .83 |
| Realização Pessoal | | | | |
| | | | | .11 |
| PSO | | | | |

Comparações *Post-hoc*, na exaustão emocional, através do teste de *Tukey HSD* indicaram que a média de resultados do Grupo 1 ($M = 16.42$, $SD = 7.24$) era significativamente mais baixa que a média de resultados do Grupo 3 ($M = 23.89$, $SD = 13.39$). O Grupo 2 ($M = 21.6$, $SD = 10.36$) não diferiu significativamente do Grupo 1 nem do Grupo 3 (Pallant, 2011).³¹ Assim, tendo em conta a Hipótese 5 (H_5 : Os níveis de exaustão emocional são mais elevados em docentes mais velhos do que nos seus homólogos mais jovens), rejeita-

³¹ Estes resultados estão apresentados nas Tabelas 19 e 20, presentes na página 31

se a hipótese nula (H_0 : Os níveis de exaustão emocional não são mais elevados em docentes mais velhos do que nos seus homólogos mais jovens).

Tabela 19
Tukey HSD

| Variável Dependente | Grupos | | Diferença nas médias dos Grupos |
|---------------------|--------|-------|---------------------------------|
| Exaustão Emocional | 25-40 | 41-50 | -5.18 |
| | | 51-65 | -7.47* |
| | 41-50 | 25-40 | 5.18 |
| | | 51-65 | -2.29 |
| | 51-65 | 25-40 | 7.47* |
| | | 41-50 | 2.29 |

*Diferença nas médias significativa a .05

Tabela 20
Frequências

| | | N | Média | Desvio Padrão |
|--------------------|-------|-----|-------|---------------|
| Exaustão Emocional | 25-40 | 36 | 16.42 | 7.24 |
| | 41-50 | 50 | 21.6 | 10.36 |
| | 51-65 | 35 | 23.89 | 13.39 |
| | Total | 121 | 20.72 | 10.9 |

4.3.3. Tempo de Serviço

Foi efetuada uma one-way between-groups analysis of variance de forma a analisar o impacto do tempo de serviço nas escalas de Exaustão Emocional, Despersonalização, Realização Pessoal e PSO (Pallant, 2011). Os participantes foram divididos em três grupos de

acordo com o seu tempo de serviço (Grupo 1: até 10 anos de tempo de serviço; Grupo 2: 11-20 anos de tempo de serviço; Grupo 3: mais de 21 anos de tempo de serviço).

Desta análise apenas foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, a um nível de significância de $p < .05$, entre os três grupos na Exaustão emocional ($F (df = 2; 118) = 5.72, p = .004$). A magnitude das diferenças entre os grupos apresentou valores moderados ($\eta^2 = .09$), o que significa que 9% da variância na Exaustão Emocional é explicada pelo tempo de serviço (Pallant, 2011).³²

Uma vez que não se encontraram diferenças estatisticamente significativas, entre os três grupos, na despersonalização e tendo em conta a Hipótese 10 (H_{10} : Os níveis de despersonalização são mais elevados em docentes com pouco tempo de serviço do que em docentes com mais tempo de serviço), aceita-se a hipótese nula (H_0 : Os níveis de despersonalização não são mais elevados em docentes com pouco tempo de serviço do que em docentes com mais tempo de serviço).

Uma vez que não se encontraram diferenças estatisticamente significativas, entre os três grupos, na realização pessoal e tendo em conta a Hipótese 11 (H_{11} : Os níveis de realização pessoal são mais elevados em docentes com mais tempo de serviço do que em docentes com pouco tempo de serviço), aceita-se a hipótese nula (H_0 : Os níveis de realização pessoal não são mais elevados em docentes com mais tempo de serviço do que em docentes com pouco tempo de serviço).

Uma vez que não se encontraram diferenças estatisticamente significativas, entre os três grupos, na PSO e tendo em conta a Hipótese 12 (H_{12} : Docentes com mais tempo de serviço tendem a ter perceções de suporte organizacional mais elevadas que os docentes com pouco tempo de serviço.), aceita-se a hipótese nula (H_0 : Docentes com mais tempo de serviço não tendem a ter perceções de suporte organizacional mais elevadas que os docentes com pouco tempo de serviço).

³² Estes resultados estão apresentados na Tabela 21, presente na página 33

Tabela 21**ANOVA**

| | Somatório | df | F | p |
|--------------------------------------|-----------|-----|-------|------|
| Entre Grupos | 1259.82 | 2 | 5.724 | .004 |
| Exaustão Emocional Dentro dos Grupos | 12984.63 | 118 | | |
| Total | 14244.45 | 120 | | |
| | | | | .74 |
| Despersonalização | | | | |
| | | | | .83 |
| Realização Pessoal | | | | |
| | | | | .57 |
| PSO | | | | |

Comparações *Post-hoc*, da exaustão emocional, através do teste de *Tukey HSD* indicaram que a média de resultados do Grupo 1 ($M = 16.19$, $SD = 7.92$) era significativamente mais baixa que a média de resultados do Grupo 3 ($M = 24.76$, $SD = 12.92$). O Grupo 2 ($M = 20.46$, $SD = 9.83$) não diferiu significativamente do Grupo 1 nem do Grupo 3 (Pallant, 2011).³³ Assim, tendo em conta a Hipótese 9 (H_9 : Os níveis de exaustão emocional são mais elevados em docentes com mais tempo de serviço do que em docentes com pouco tempo de serviço), rejeita-se a hipótese nula H_0 : Os níveis de exaustão emocional não são mais elevados em docentes com mais tempo de serviço do que em docentes com pouco tempo de serviço.

³³ Estes resultados estão apresentados nas Tabelas 22 e 23, presentes na página 34

Tabela 22
Tukey HSD

| Variável Dependente | Grupos | | Diferença nas médias dos Grupos |
|---------------------|------------|------------|---------------------------------|
| Exaustão Emocional | Até 10 | 11-20 | -4.27 |
| | | Mais de 21 | -8.57* |
| | 11-20 | Até 10 | 4.27 |
| | | Mais de 21 | -4.3 |
| | Mais de 21 | Até 10 | 8.57* |
| | | 11-20 | 4.3 |

*Diferença nas médias significativa a .05

Tabela 23
Frequências

| | | N | Média | Desvio Padrão |
|--------------------|------------|-----|-------|---------------|
| Exaustão Emocional | Até 10 | 31 | 16.19 | 7.92 |
| | 11-20 | 52 | 20.46 | 9.83 |
| | Mais de 21 | 38 | 24.76 | 12.92 |
| | Total | 121 | 20.72 | 10.9 |

4.4. Relação entre as Variáveis

4.4.1. Correlações

Foram posteriormente efetuadas três correlações entre cada uma das dimensões do MBI-ES (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal) e a Percepção de Suporte Organizacional (PSO), de forma a compreender a relação entre as variáveis (Pallant, 2011).

A relação entre a PSO e a exaustão emocional foi investigada utilizando o Coeficiente de Pearson. Verificou-se existir uma grande correlação negativa entre as duas variáveis ($r = -$

.54, $n = 121$, $p < .05$), o que associa elevados valores de Suporte Organizacional com baixos valores de Exaustão Emocional (Pallant, 2011).³⁴ Tendo em conta a Hipótese 13 (H_{13} : Quanto maior a Perceção de Suporte Organizacional, menores os níveis de exaustão emocional), rejeita-se a hipótese nula (H_0 : A maior Perceção de Suporte Organizacional não provoca menores níveis de exaustão emocional).

A relação entre a PSO e a despersonalização foi investigada utilizando o Coeficiente de Pearson. Verificou-se existir uma pequena correlação negativa entre as duas variáveis ($r = -.28$, $n = 121$, $p < .05$), o que associa elevados valores de Suporte Organizacional com baixos valores de Despersonalização (Pallant, 2011).³⁵ Tendo em conta a Hipótese 14 (H_{14} : Quanto maior a Perceção de Suporte Organizacional, menores os níveis de despersonalização), rejeita-se a hipótese nula (H_0 : A maior a Perceção de Suporte Organizacional não provoca menores níveis de despersonalização).

A relação entre a PSO e a realização pessoal foi investigada utilizando o Coeficiente de Pearson. Verificou-se existir uma pequena correlação positiva entre as duas variáveis ($r = .25$, $n = 121$, $p < .05$), o que associa elevados valores de Suporte Organizacional com elevados valores de Realização Pessoal (Pallant, 2011).³⁶ Tendo em conta a Hipótese 15 (H_{15} : Quanto maior a Perceção de Suporte Organizacional, maiores os níveis de Realização Pessoal), rejeita-se a hipótese nula (H_0 : A maior Perceção de Suporte Organizacional não provoca maiores níveis de Realização Pessoal).

Tabela 24

Valores de Pearson para as Correlações entre a PSO e a Exaustão Emocional, e a PSO e a Despersonalização

| Variável | Exaustão Emocional | Despersonalização | Realização Pessoal |
|----------|--------------------|-------------------|--------------------|
| PSO | -.54** | -.28** | .25** |

** $p < .001$ (2-tailed)

³⁴ Estes resultados estão apresentados na Tabela 24, presente na página 35

³⁵ Estes resultados estão apresentados na Tabela 24, presente na página 35

³⁶ Estes resultados estão apresentados na Tabela 24, presente na página 35

4.4.2. Regressões

Após efetuadas as correlações e verificado o grau de relacionamento entre as variáveis, foram efetuadas três regressões lineares de forma a melhor entender o relacionamento entre essas variáveis (Pallant, 2011).

A primeira regressão foi realizada com o intuito de verificar a capacidade da variável independente (PSO) em prever os níveis de Exaustão Emocional (variável dependente). Foi possível verificar que a variância total explicada por este modelo era de 30%, $F = 50.02$, $p < .001$. Assim, a PSO parece explicar 30% da variância dos resultados dos inquiridos à escala de Exaustão Emocional. Foi, ainda, encontrado um valor de $beta = -.54$, $p < .001$, sendo este o contributo da PSO para explicar a variável dependente (Pallant, 2011).³⁷

Tabela 25
Regressão da Variável PSO sobre a Exaustão Emocional

| Variável | R Square | R | F | Beta | p |
|----------|----------|-----|-------|------|------|
| PSO | .3 | .54 | 50.02 | -.54 | .000 |

A segunda regressão foi realizada com o intuito de verificar a capacidade da variável independente (PSO) em prever os níveis de Despersonalização (variável dependente). Foi possível verificar que a variância total explicada por este modelo era de 8%, $F = 10.47$, $p = .002$. Assim, a PSO parece explicar 8% da variância dos resultados dos inquiridos à escala de Despersonalização. Foi, ainda, encontrado um valor de $beta = -.28$, $p = .002$, sendo este o contributo da PSO para explicar a variável dependente (Pallant, 2011).³⁸

Tabela 26
Regressão da Variável PSO sobre a Despersonalização

| Variável | R Square | R | F | Beta | p |
|----------|----------|-----|-------|------|------|
| PSO | .08 | .28 | 10.47 | -.28 | .002 |

³⁷ Estes resultados estão apresentados na Tabela 25, presente na página 36

³⁸ Estes resultados estão apresentados na Tabela 26, presente na página 36

A última regressão foi realizada com o intuito de verificar a capacidade da variável independente (PSO) em predizer os níveis de Realização Pessoal (variável dependente). Foi possível verificar que a variância total explicada por este modelo era de 6%, $F = 7.84$, $p = .006$. Assim, a PSO parece explicar 6% da variância dos resultados dos inquiridos à escala de Realização Pessoal. Foi, ainda, encontrado um valor de $beta = .25$, $p = .006$, sendo este o contributo da PSO para explicar a variável dependente (Pallant, 2011).³⁹

Tabela 27

Regressão da Variável PSO sobre a Realização Pessoal

| Variável | R Square | R | F | Beta | p |
|----------|----------|-----|------|------|------|
| PSO | .06 | .25 | 7.84 | .25 | .006 |

³⁹ Estes resultados estão apresentados na Tabela 27, presente na página 37

5. Discussão de Resultados

5.1. Burnout e Gênero

Em consonância com os resultados deste estudo, Doyle e Hind (1998), Kilic e Yazici (2012), Zhao e Bi (2003), Maslach e Jackson (1986) e Mills e Heubner (1998) não encontraram diferenças de gênero na exaustão emocional entre homens e mulheres (Doyle & Hind, 1998; Kilic & Yazici, 2012; Luk et al, 2010).

No entanto, ao tentar-se estabelecer um perfil para o docente em burnout costuma detetar-se uma tendência, nem sempre significativa, para uma maior exaustão emocional nas mulheres, possivelmente porque desempenham múltiplos papéis no trabalho e em casa, que esgotam as suas reservas emocionais (Durán et al, 2005; Watts & Robertson, 2011). Por um lado, Anderson e Iwanicki (1984) encontraram níveis mais elevados de exaustão emocional nos homens (Lau, Yuen & Chan, 2005).

Em consonância com os resultados deste estudo, nas investigações de Bilge (2006), Doyle e Hind (1998), Unterbrink e colaboradores (2007) e Anderson e Iwanicki (1984) verificou-se que o nível de despersonalização dos docentes do sexo masculino era maior do que a dos docentes do sexo feminino (Bilge, 2006; Doyle & Hind, 1998; Pinto et al, 2005; Unterbrink, Hack, Pfeifer, Buhl-Grießhaber, Muller, Wesche, Frommhold, Scheuch, Seibt, Wirsching, & Bauer, 2007). No entanto, Kilic e Yazici (2012), Luk e colaboradores (2010), Zhao e Bi (2003) e Chan e Hui (1995) não encontraram diferenças de gênero na despersonalização (Kilic & Yazici, 2012; Lau, Yuen & Chan, 2005; Luk et al, 2010).

Os docentes do sexo feminino, apesar de trabalharem em condições semelhantes às dos docentes do sexo masculino, parecem ser mais resistentes à despersonalização (Bilge, 2006). Mais explicitamente, apesar das adversidades que vivenciam, os docentes do sexo feminino mantêm a sua sensibilidade nas relações interpessoais e parecem, portanto, trabalhar mais para manter uma atitude empática (Bilge, 2006, Watts & Robertson, 2011). Além disso, os docentes do sexo feminino expressam melhor os seus problemas, tendendo a receber mais apoio social em comparação com os docentes do sexo masculino. Os docentes do sexo masculino, por um lado, desenvolvem expectativas mais relacionadas com a sua competência pessoal, o que pode ser considerada como a causa dos seus níveis mais elevados de despersonalização (Bilge, 2006).

Em consonância com os resultados deste estudo, Doyle e Hind (1998), Kilic e Yazici (2012), Luk e colaboradores e Zhao e Bi (2003) não encontraram diferenças de gênero na realização pessoal (Doyle & Hind, 1998; Kilic & Yazici, 2012; Luk et al, 2010). Por outro

lado, Unterbrink e colaboradores (2007) indicam que os professores apresentam níveis menores de realização pessoal que as professoras (Unterbrink et al, 2007). Inversamente, Anderson e Iwanicki (1984) e Lau e colaboradores (2005) encontraram níveis de realização pessoal mais elevados no género masculino (Lau, Yuen & Chan, 2005).

5.2. Burnout e Idade

Contrariamente aos resultados deste estudo, a pesquisa de Watts & Robertson (2011) evidenciou que os docentes mais jovens mostravam significativamente maior exaustão emocional do que os seus colegas mais velhos (Watts & Robertson, 2011; Lau, Yuen & Chan, 2005). Por um lado, Holloman (1999), Fraser e Long (1991), Dillon e Tanner (1995) e Unterbrink (2007) não encontraram diferenças significativas entre a exaustão emocional e a variável idade (Luk et al, 2010; Salami, 2011; Tonder & Williams, 2009; Unterbrink et al, 2007; Zavala, 2008).

Em consonância com os resultados deste estudo Holloman (1999), Fraser e Long (1991) Dillon e Tanner (1995) e Unterbrink (2007) não encontraram diferenças significativas entre despersonalização e a variável idade (Luk et al, 2010; Salami, 2011; Tonder & Williams, 2009; Unterbrink et al, 2007; Zavala, 2008). No entanto, no estudo de Durán, Extremera, Montalbán e Rey, (2005) os docentes entre os 43 e os 57 anos apresentaram níveis de despersonalização mais elevados (Durán et al, 2005). Inversamente, Maslach e colaboradores (1996) descobriram que os docentes mais jovens alcançavam níveis mais elevados de despersonalização do que os docentes mais velhos (Lau, Yuen & Chan, 2005; Zavala, 2008).

Em consonância com os resultados deste estudo Holloman (1999), Fraser e Long (1991) Dillon e Tanner (1995) e Unterbrink (2007) não encontraram diferenças significativas entre a realização pessoal e a variável idade (Luk et al, 2010; Salami, 2011; Tonder & Williams, 2009; Unterbrink et al, 2007; Zavala, 2008). Por outro lado, Maslach e colaboradores (1996) e Byrne (1991) encontraram que os docentes mais jovens alcançavam níveis mais reduzidos de realização pessoal do que os docentes mais velhos (Lau, Yuen & Chan, 2005).

5.3. Burnout e Tempo de Serviço

Contrariamente aos resultados deste estudo, Mo (1991), Lau e colaboradores (2005) e Luk (2010) encontraram dados de que os docentes com menos experiência profissional apresentavam níveis mais elevados de burnout (Lau, Yuen & Chan, 2005; Luk et al, 2010). Por um lado, o estudo de Pinto, Lima e Silva (2005) revelou que os docentes que tinham entre 7 e 25 anos de tempo de serviço eram os que apresentaram valores mais altos de exaustão emocional (Pinto et al, 2005). Inversamente, Kilic e Yazici (2012) não encontraram diferenças significativas entre tempo de serviço e exaustão emocional (Kilic e Yazici, 2012).

Em consonância com os resultados deste estudo, Kilic e Yazici (2012) não encontraram diferenças significativas entre tempo de serviço e despersonalização (Kilic e Yazici, 2012). Por um lado, o estudo de Pinto, Lima e Silva (2005) indicou que os docentes que tinham entre 7 e 25 anos de tempo de serviço apresentavam valores mais altos de despersonalização tal que os docentes que estavam mais perto da reforma (Pinto et al, 2005).

Em consonância com os resultados deste estudo, Kilic e Yazici (2012) não encontraram diferenças significativas entre tempo de serviço e realização pessoal (Kilic e Yazici, 2012).

5.4. PSO e Género

Similarmente aos resultados deste estudo, nas investigações de Amason e Allen (1997) e Pack, Jordan, Turner e Haines (2007) não emergiram diferenças de género na perceção do suporte organizacional, assim, quando dadas iguais condições, as reações afetivas dos homens e das mulheres para com a sua organização e o seu trabalho seriam semelhantes (Amason & Allen, 1997; Pack et al, 2007). Inversamente, segundo Rosenblatt, Talmud e Ruvio (1999) as mulheres têm a tendência para perceberem o suporte organizacional como sendo superior (Rosenblatt et al, 1999).

5.5. PSO e Idade

Contrariamente aos resultados deste estudo, Rhoades e Eisenberger (2002) encontraram uma correlação significativa entre idade e PSO (Zagenczyk et al, 2011). Segundo Rosenblatt, Talmud e Ruvio (1999) idades mais avançadas pressupõem uma diminuição na perceção de suporte organizacional (Rosenblatt et al, 1999). No entanto, de acordo com

Clapper e Harris (2008) são os mais jovens que relatam níveis mais baixos de percepção de suporte organizacional (Clapper & Harris, 2008).

5.6. PSO e Tempo de Serviço

Similarmente aos resultados deste estudo, na investigação de Pack, Jordan, Turner e Haines (2007) a PSO não diferiu com base no tempo de serviço do colaborador (Pack et al, 2007). Contrariamente, no estudo de Rosenblatt, Talmud e Ruvio (1999) a antiguidade na profissão docente previu uma maior percepção de suporte organizacional (Rosenblatt, Talmud & Ruvio, 1999). Assim, colaboradores com maior tempo de serviço tenderiam a ter níveis mais elevados de PSO (Zagenczyk et al, 2011).

5.7. Ligação entre PSO e Burnout

Os resultados deste estudo demonstraram que elevadas PSO potenciam baixos níveis de exaustão emocional e despersonalização e altos níveis de realização pessoal. Tendo em conta serem estas as componentes principais do burnout, os resultados parecem indicar que boas percepções de SO levam a uma diminuição do burnout.

De acordo com Emmerik (2002) e Lingard e Francis (2006) os resultados dos seus estudos mostram que a POS tem um efeito significativo sobre a exaustão emocional, revelando que a PSO age como um escudo protetor contra a exaustão emocional (uma das dimensões centrais de burnout) e como tal, é uma importante fonte de coping para reduzi-la (Emmerik, 2002; Lingard & Francis, 2006). Assim, colaboradores com alta PSO apresentam menos sintomas de tensão, tais como exaustão emocional, fadiga e ansiedade (Laschinger et al, 2006; Lingard & Francis, 2006).

No estudo de Cropanzano, Howes, Grandey & Toth (1997) os dados revelaram que o SO previa a variável de stress (Burnout) (Cropanzano et al, 1997). Também Jackson, Rothmann & Vijver (2006) referem como antecedente do burnout, os recursos disponíveis (entre os quais o SO) (Jackson et al, 2006). Estes recursos disponíveis, como o suporte organizacional, têm fortes efeitos no bem-estar relacionado com o trabalho, pois se um indivíduo percebe um ambiente como sendo favorável, os níveis de stress serão menos intensos (Cropanzano et al, 1997; Jackson et al, 2006).

As ações que dão apoio aos colaboradores na realização do seu trabalho têm o potencial de minimizar o burnout e os efeitos negativos na saúde. Este facto é consistente com

a meta-análise de Rhoades e Eisenberger (2002) que identificou a PSO como um mediador entre as condições organizacionais e o burnout e outros efeitos negativos para a saúde tais como fadiga, dores de cabeça e ansiedade. Assim, a PSO pode desempenhar um importante papel na melhoria dos efeitos das tensões laborais (Laschinger et al, 2006).

No entanto, a evidência sobre os efeitos moderadores das percepções de SO dos colaboradores sobre o stress ocupacional é mista. Embora algumas pesquisas forneçam evidências de um efeito moderador, Dobрева-Martinova e colaboradores (2002) não encontraram provas de que as PSO dos funcionários moderem a relação entre stress ocupacional e bem-estar individual ou organizacional (Lingard & Francis, 2006).

6. Conclusões

Tendo em conta os resultados alcançados neste estudo, pode-se começar por destacar o facto de 87.6% dos docentes deste estudo terem apresentado altos níveis de despersonalização, sendo esta mais elevada nos homens do que nas mulheres. Estes resultados indicam uma tendência para o distanciamento e o tratamento impessoal dos professores face aos alunos, revelando que essa despersonalização é tem mais impacto no género masculino. Também é de referir que em termos de exaustão emocional os docentes mais velhos apresentaram níveis mais elevados que os docentes mais novos, tal como quem tem mais tempo de serviço apresentou valores mais elevados de exaustão emocional que os docentes com menos anos de serviço. Assim, parece existir um aumento da exaustão emocional com o avançar da idade e o acumular de anos de trabalho. Relativamente à realização pessoal 47.1% da amostra apresentou elevados níveis nesta escala e 26.4 % revelaram níveis moderados. Estes resultados parecem indicar que apesar das cada vez maiores exigências colocadas aos docentes, estes ainda conseguem encontrar alguma satisfação na sua atividade laboral e apresentar sentimentos de eficácia e eficiência.

No que concerne à PSO mais de 50% da amostra apresentou pelo menos perceções moderadas de suporte organizacional, valor este que pode ser interpretado como existindo algum tipo de apoio por parte das instituições de ensino, mas que também pode indiciar a necessidade de melhorias na forma ou tipo de apoio fornecido, com o intuito de aumentar a PSO.

Este estudo perpetua a ideia de outros artigos de uma correlação negativa entre PSO e Burnout, sendo que se verificou existir uma correlação bem mais forte entre PSO e Exaustão Emocional do que entre a PSO e as restantes duas dimensões do MBI-ES (despersonalização e realização pessoal). A PSO conseguiu explicar 30% da variância dos resultados dos respondentes à escala de Exaustão Emocional, podendo este ser considerado um valor respeitável. Assim, parece evidente que a PSO, apesar de estar relacionada com o burnout, não apresenta tanta incidência na exaustão emocional e na despersonalização, quanto se poderia esperar.

Este estudo também permitiu verificar a existência de apenas uma dimensão na escala de PSO, contrariamente à investigação de Santos e Gonçalves (2010) e em consonância com a escala original (1986).

Em relação ao número de dimensões no MBI-ES, os resultados contraditórios das análises efetuadas sugerem a possibilidade de novas investigações que confirmem a estrutura fatorial do instrumento em questão.

Tendo em conta o relevante papel desempenhado pelos docentes no crescimento académico e profissional das futuras gerações de trabalhadores, bem como o impacto que as tensões laborais provocam no seu desempenho, este estudo pode ser relevante pois procura entender melhor a importante posição que as instituições de ensino, através do suporte organizacional, têm na salvaguarda dos seus profissionais e na diminuição do impacto do burnout.

Este estudo pretende, assim, dar um contributo para a investigação na área do burnout e da perceção de suporte organizacional, mais especificamente na relação entre estes dois conceitos. Desta forma, quer-se contribuir para a compreensão da relação que o suporte organizacional pode ter na diminuição dos níveis de burnout em docentes do ensino superior.

Em termos de limitações a este estudo pode-se começar por mencionar a reduzida taxa de resposta aos questionários, que resultou no pequeno tamanho da amostra e numa possível perda de força desta para questionar outros resultados. É, também, necessário referir que existem poucos estudos em Portugal sobre a PSO e as suas consequências o que acaba por dificultar a tarefa de ligação entre o burnout e a PSO para a população docente portuguesa, levando a que a maioria dos estudos utilizados com esse intuito, neste estudo, fossem estrangeiros. O facto de a escala de PSO utilizada nesta investigação apenas ter tido o primeiro contributo para a sua adaptação portuguesa em 2010, também é uma questão relevante, pois esta ainda poderá beneficiar de investigações que contribuam para a sua adaptação, especialmente se tivermos em conta que esse estudo acabou por revelar uma estrutura fatorial diferente, não só da estrutura original (1986) como da que foi encontrada neste estudo. Por último, pode-se referir a questão da desejabilidade social na resposta aos instrumentos de investigação, que apesar de se ter tentado minorar, com o preenchimento dos questionários online, não poderá ser totalmente suprimida.

Algumas das limitações apresentadas devem ser vistas como possíveis sugestões para estudos futuros. Assim sugere-se a realização de mais estudos em Portugal sobre a PSO e as ligações desta com o burnout. Também seria proveitoso a realização de outros estudos que utilizassem a escala de PSO aqui empregue, de forma a clarificar completamente a estrutura dimensional desta.

Referências Bibliográficas

Aguayo, R., Vargas, C., Fuente, E. I. de la, & Lozano, L. M. (2011). A meta-analytic reliability generalization study of the Maslach Burnout Inventory. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 11*(2), 343-361.

Ahsan. N., Abdullah, Z., Fie, D. Y. G., & Alam, S. S. (2009). A study of job stress on job satisfaction among university staff in Malaysia: Empirical Study. *European Journal of Social Sciences, 8*(1), 121-131.

Alvear, R. B., Arquero, G. M., Díaz, F. R., & Zarazaga, J. M. E. (2004). Relaciones entre el uso de la voz y el burnout en los docentes de educación infantil y primaria de Málaga. *Revista Española de Pedagogía, 62*(227), 85-102.

Amason, P. & Allen, M. W. (1997). Intraorganizational Communication, perceived organizational support, and gender. *Sex Roles, 37*(11/12), 955-977.

Annamalai, T., Abdullah, A. G. K., & Alazidiyeen, N. J. (2010). The mediating effects of perceived organizational support on the relationships between organizational justice, trust and performance appraisal in Malaysian secondary schools. *European Journal of Social Sciences, 13*(4), 623-632.

Archibong, I. A., Basse, A. O., & Effiom, D. O. (2010). Occupational stress sources among university academic staff. *European Journal of Educational Studies, 2*(3), 217-225.

Armstrong-Stassen, M. & Ursel, N. D. (2009). Perceived organizational support, career satisfaction, and the retention of older workers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 82*(1), 201–220. doi:10.1348/096317908X288838

Bas, G. (2011). Teacher student control ideology and burnout: their correlation. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(4), 83-94.

- Bilge, F. (2006). Examining the burnout of academics in relation to job satisfaction and other factors. *Social Behavior and Personality*, 34(9), 1151-1160.
- Both, J., Nascimento, J. V., Sonoo, C. N., Lemos, C. A F., & Borgatto, A. F. (2010). Condições de vida do trabalhador docente: associação entre estilo de vida e qualidade de vida no trabalho de professores de educação física. *Motricidade*, 6(3), 39-51.
- Brouwers, A., Tomic, W., Boluijt, H., (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*, 7(1), 17-39.
- Brudnik, M. (2005). Perception of self-efficacy and professional burnout in general education teachers. *Human Movement*, 10(2), 170-175. doi: 10.2478/v10038-009-0013-3
- Brudnik, M. (2010). Macro-paths of burnout in physical education teachers and teachers of other general subjects. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 17(4), 353-365.
- Canova, K. R., & Porto, J. B., (2010). O impacto dos valores organizacionais no estresse ocupacional: um estudo com professores de ensino médio. *Revista de Administração Mackenzie*, 11(5), 4-31.
- Carrasco, J. D., & Guerrero, A. B. (2008). Institución y decepción: la salubridad institucional y la práctica docente. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 405-424.
- Cenkseven-Önder, F., & Sari, M. (2009). The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1223-1236.
- Chenevey, J. L., Ewing, J. C., & Whittington, M. S. (2008). Teacher burnout and job satisfaction among agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 49(3), 12-22.

Chullen, C. L., Dunford, B. B., Angermeier, I., Boss, R. W., & Boss, A. D. (2010). Minimizing deviant behavior in healthcare organizations: the effects of supportive leadership and job design. *Journal of Healthcare Management, 55*(6), 381-397.

Clapper, D. C., & Harris, L. L. (2008). Reliability and validity of an instrument to describe burnout among collegiate athletic trainers. *Journal of Athletic Training, 43*(1), 62-69.

Coulter, M. A., & Abney, P. C. (2009). A study of burnout in international and country of origin teachers. *International Review of Education, 55*(1), 105-121. doi: 10.1007/s11159-008-9116-x

Cropanzano, R., Howes, J. C., Grandey, A. A., & Toth, P. (1997). The relationship of organizational politics and support to work behaviors, attitudes, and stress. *Journal of Organizational Behavior, 18*(2), 159-180.

Cullen, J. C., Silverstein, B. A., & Foley, M. P. (2008). Linking biomechanical workload and organizational practices to burnout and satisfaction. *Journal of Business and Psychology, 23*(1-2), 63-71. doi:10.1007/s10869-008-9079-8

Davis, K. C. & Palladino, J. M. (2011). Compassion fatigue among secondary special education teachers: a case study about job stress and burnout. Retirado de <http://20.132.48.254/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED522807>

Dieleman, M., Biemba, G., Mphuka, S., Sichinga-Sichali, K., Sissolak, D., Kwaak, A. van der, & Wilt, G. van der (2007). "We are also dying like any other people, we are also people": perceptions of the impact of hiv/aids on health workers in two districts in Zambia. *Health Policy and Planning, 22*(3), 139-148. doi:10.1093/heapol/czm006

Domínguez, C. C. C., Hederich, C., & Sañudo, J. E. P. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología, 42*(1), 131-146.

Doyle, C. & Hind, P. (1998). Occupational stress, burnout and job status in female academics. *Gender, Work and Organization*, 5(2), 67-82.

Duke, A. B., Goodman, J. M., Treadway, D. C., & Breland, J. W. (2009). Perceived organizational support as a moderator of emotional labor/outcomes relationships. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(5), 1013–1034.

Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F. M., & Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.

Emmerik, I. J. H. van (2002). Gender differences in the effects of coping assistance on the reduction of burnout in academic staff. *Work & Stress*, 16(3), 251-263.
doi:10.1080/0267837021000034593

Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 47-60.

Fako, T. T. (2010). Occupational stress among university employees in Botswana. *European Journal of Social Sciences*, 15(3), 313-326.

Fuller, J. B., Hester, K., Barnett, T., Frey, L., & Relyea, C. (2006). Perceived organizational support and perceived external prestige: predicting organizational attachment for university faculty, staff, and administrators. *The Journal of Social Psychology*, 146(3), 327–347.

García, I. S. (2002). Estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación docente: revisión de un problema. *Revista Española de Pedagogía*, 60(221), 83-98.

Ghani, N. A. A. & Hussin, T. A. B. S. R. (2009). Antecedents of perceived organizational support. *Canadian Social Science*, 5(6), 121-130.

Goeddeke, F. X., Jr., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2010). Perceived support in a dual organizational environment: union participation in a university setting. *Journal of Organizational Behavior*, 31(1), 65-83. doi: 10.1002/job.629

Gomes, A. P. R., & Quintão, S. R. (2011). Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores. *Análise Psicológica*, 2(29), 335-344.

Haar, J. M., & Roche, M. A. (2010). Family supportive organization perceptions and employee outcomes: the mediating effects of life satisfaction. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(7), 999-1014. doi: 10.1080/09585191003783462

Hutchison, S. (1997). A path model of perceived organizational support. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(1), 159-174.

Ilies, R., Dimotakis, N., & De Pater, I. E. (2010). Psychological and physiological reactions to high workloads: implications for well-being. *Personnel Psychology*, 63(2), 407-436.

Jackson, L. T. B., Rothmann, S., & Vijver, F. J. R. van de (2006). A model of work-related well-being for educators in South Africa. *Stress and Health*, 22(4), 263-274. doi:10.1002/smi.1098

Kiewitz, C., Restubog, S. L. D., Zagencyk, T. & Hochwarter, W. (2009). The interactive effects of psychological contract breach and organizational politics on perceived organizational support: evidence from two longitudinal studies. *Journal of Management Studies* 46(5), 806-834. doi: 10.1111/j.1467-6486.2008.00816.x

Kilic, I & Yazici, T. (2012). Study of job satisfaction and professional exhaustion of music teachers in fine arts and sport high schools in terms of some variables. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 182-198.

Kkurrum, S. (2009). Perceived organizational support, antecedents and consequences proposing and testing a model in a public sector university of Pakistan. *South Asian Journal of Management*, 16(1), 7-26.

Knight, W. E., & Leimer, C. L. (2010). Will ir staff stick? An exploration of institutional researchers' intention to remain in or leave their jobs. *Research in Higher Education*, 51(2), 109–131. doi:10.1007/s11162-009-9152-9

Knippenberg, D. van & Sleebos, E. (2006). Organizational identification versus organizational commitment: self-definition, social exchange, and job attitudes. *Journal of Organizational Behavior*, 27(5), 571-584. doi: 10.1002/job.359

Kossek, E. E., Pichler, S., Bodner, T., & Hammer, L. B. (2011). Workplace social support and work-family conflict: a meta-analysis clarifying the influence of general and work-family-specific supervisor and organizational support. *Personnel Psychology*, 64(2), 289-313.

Küçüksüleymanoğlu, R. (2011). Burnout syndrome levels of teachers in special education schools in Turkey. *International Journal of Special Education*, 26(1), 53-63.

Lackritz, J. M. (2004). Exploring burnout among university faculty: incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 713-729.
doi:10.1016/j.tate.2004.07.002

Landsman, M. J. (2008). Pathways to organizational commitment. *Administration in Social Work*, 32(2), 105-132. doi:10.1300/J147v32n2 07

Laros, J. A., & Puente-Palacios, K. E. (2004). Validação cruzada de uma escala de clima organizacional. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 113-1139.

Laschinger, H. K. S., Purdy, N., Cho, J., Almost, J. (2006). Antecedents and consequences of nurse managers' perceptions of organizational support. *Nursing Economic\$,* 24(1), 20-29.

Lau, P. S. Y., Yuen, M. T., & Chan, R. M. C., (2005). Do Demographic Characteristics Make a Difference to Burnout among Hong Kong Secondary School Teachers? *Social Indicators Research*, 71(1), 491-516. doi: 10.1007/s11205-004-8033-z

Lingard, H., & Francis, V. (2006). Does a supportive work environment moderate the relationship between work-family conflict and burnout among construction professionals?. *Construction Management and Economics*, 24(2), 185-196. doi:10.1080/14697010500226913

López, J. M. O., Santiago, M. J., Godás, A., Castro, C., Villardefrancos, E., & Ponte, D. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers: examining the role of student disruptive behaviour and disciplinary issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 259-270.

Luk, A. L., Chan, B. P S., Cheong, S. W., & Ko, S. K. K. (2010). An exploration of the burnout situation on teachers in two schools in Macau. *Social Indicators Research*, 95(3), 489-502. doi:10.1007/s11205-009-9533-7

Mancini, M. A., & Lawson, H. A. (2009). Facilitating positive emotional labor in peer-providers of mental health services. *Administration in Social Work*, 33(1), 3-22. doi:10.1080/03643100802508619

Marrau, C. (2004). El síndrome de burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en humanidades*, (10), 53-68.

Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* [Manual]. Menlo Park: Mind Garden, Inc.

McCann, J. & Holt, R. (2009). An exploration of burnout among online university professors. *Journal of Distance Education*, 23(3), 97-110.

Milfont, T. L., Denny, S., Ameratunga, S., Robinson, E., & Merry, S. (2008). Burnout and wellbeing: testing the Copenhagen Burnout Inventory in New Zealand teachers. *Social Indicators Research*, 89(1), 169-177. doi: 10.1007/s11205-007-9229-9

Montero-Marín, J., García-Campayo, J., Fajó-Pascual, M., Carrasco, J. M., Gascón, S., Gili, M., & Mayoral-Cleries, F. (2011). Sociodemographic and occupational risk factors associated with the development of different burnout types: the cross-sectional University of Zaragoza study. *BMC Psychiatry*, 11(49), 1-13.

Moreno, M. P., Beltrán, C. A., Rodríguez, M. G. A., Salinas, F. & Radillo, E. P. (2006). Factores psicosociales y burnout en docentes del centro universitario de ciencias de la salud. *Investigación en Salud*, 8(3), 173-177.

Moreno-Jiménez, B., Hernández, E. G., Carvajal, R. R., Gamarra, M. M., & Puig, R. F. (2009). El burnout del profesorado universitario y las intenciones de abandono: un estudio multi-muestra. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25(2), 149-163.

Noushad, P. P. (2008). From teacher burnout to student burnout. Retirado de <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=from%20teacher%20burnout%20to%20student%20burnout&source=web&cd=2&ved=0CDMQFjAB&url=http%3A%2F%2Forg.newtrier.k12.il.us%2Flibrary%2Fpdf%2FStudent%2520Burnout.pdf&ei=FcdnT87IKMGf0QXIrqiBCQ&usg=AFQjCNGKoW3zuqLzM6Nol1bmSIoV0UqXhA>

Otero-López, J. M., Marino, M. J. S., & Bolaño, C. C. (2008). An integrating approach to the study of burnout in university professors. *Psicothema*, 20(4), 766-772.

Pack, S. M., Jordan, J. S., Turner, B. A. & Haines, D. (2007). Perceived organizational support and employee satisfaction and retention. *Recreational Sports Journal*, 31(2), 95-106.

Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual*. Sydney: Allen & Unwin.

Paschoal, T., Torres, C. V., & Porto, J. B. (2010). Felicidade no trabalho: relações com suporte organizacional e suporte social. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(6), 1054-1072.

Piercy, N. F., Cravens, D. W., Lane, N., & Vorhies, D. W. (2006). Driving organizational citizenship behaviors and salesperson in-role behavior performance: the role of management control and perceived organizational support. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 34(2), 244-262. doi: 10.1177/0092070305280532

Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143.

Pozo-Muñoz, C., Salvador-Ferrer, C., Alonso-Morillejo, E., & Martos-Mendez, M. J. (2008). Social support, burnout and well-being in teaching professional: contrast of a direct and buffer effect model. *Ansiedad y Estrés*, 14(2-3), 127-141.

Raya, A. F., Moriana, J. A., & Herruzo, J. (2010). Relación entre el síndrome de burnout y el patrón de conducta tipo A en profesores. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 61-70.

Reinardy, S. (2009). Beyond satisfaction: journalists doubt career intentions as organizational support diminishes and job satisfaction declines. *Atlantic Journal of Communication*, 17(3), 126-139. doi: 10.1080/15456870902873192

Rhee, J., Park, T., & Hwang, S. H. (2011). Non-regular professionals' dual commitment in South Korea: antecedents and consequences. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(3), 612-631. doi: 10.1080/09585192.2011.543638

Rivera, B. R. G., Martínez, I. A. M., Lizárraga, R., & Rojas, A. A. G. (2011). Estudio exploratorio del síndrome de burnout en una institución de educación superior mexicana usando la escala de Maslach. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 4(2), 67-81.

Rosenblatt, Z., & Ruvio, A. (1996). A test of a multidimensional model of job insecurity: the case of Israeli teachers. *Journal of Organizational Behavior*, 17(S1), 587-605.

Rosenblatt, Z., Talmud, I., & Ruvio, A. (1999). A gender-based framework of the experience of job insecurity and its effects on work attitudes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(2), 197-217.

Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*, 63(4), 241-257.

Rutherford, B., Park, J. K., & Han, S. (2011). Increasing job performance and decreasing salesperson propensity to leave: an examination of an asian sales force. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 31(2), 171-183. doi: 10.2753/pss0885-3134310205

Salami, S. O. (2011). Job stress and burnout among lecturers: personality and social support as moderators. *Asian Social Science*, 7(5), 110-121. doi:10.5539/ass.v7n5pl 10

Salanova, M., Martínez, I. M., & Lorente, L. (2005). Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 37-54.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.

Santini, J. (2004). Síndrome do esgotamento profissional: revisão bibliográfica. *Movimento*, 10(1), 183-209.

Santos, J. V., & Gonçalves, G. (2010). Contribuição para a adaptação portuguesa da Escala de Percepção de Suporte Organizacional de Eisenberger, Huntington, Hutchison e Sowa (1986). *Laboratório de Psicologia*, 8(2), 213-223.

Sarmiento, T. P., Laschinger, H. K. S., & Iwasiw, C. (2004). Nurse educators' workplace empowerment, burnout, and job satisfaction: testing Kanter's theory. *Journal of Advanced Nursing*, 46(2), 134-143.

Shukla, A. & Trivedi, T. (2008). Burnout in Indian teachers. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 320-334.

Stalker, C. A., Mandell, D., Frensch, K. M., Harvey, C., & Wright, M. (2007). Child welfare workers who are exhausted yet satisfied with their jobs: how do they do it?. *Child and Family Social Work*, 12(2), 182-191. doi:10.1111/j.1365-2206.2006.00472.x

Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Erlbaum Associates.

Taris, T. W., Schreurs, P. J. G., & Schaufeli, W. B. (1999). Construct validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey: a two-sample examination of its factor structure and correlates. *Work & Stress*, 13(3), 223-237.

Teixeira, F. G., Silva, M. R. S., & Medeiros, G. L. (2010). Síndrome de burnout – a interface entre o trabalho na área da educação e na enfermagem. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(2), 101-109.

Teven, J. J. (2007). Teacher Temperament: Correlates with teacher caring, burnout, and organizational outcomes. *Communication Education*, 56(3), 382-400. doi:10.1080/03634520701361912

Thomas, C. H., & Lankau, M. J. (2009). Preventing burnout: the effects of LMX and mentoring on socialization, role stress, and burnout. *Human Resource Management*, 48(3), 417-432. doi: 10.1002/hrm.20288

Tonder, C. L. van, & Williams, C. (2009). Exploring the origins of burnout among secondary educators. *SA Journal of Industrial Psychology*, *35*(1), 204-218.

Toro, L. B., & Ursúa, M. P. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista Española de Pedagogía*, *68*(232), 493-510.

Tourangeau, A., Cranley, L., Laschinger, H. K. S., & Pachis, J. (2010). Relationships among leadership practices, work environments, staff communication and outcomes in long-term care. *Journal of Nursing Management*, *18*(8), 1060-1072. doi: 10.1111/j.1365-2834.2010.01125.x

Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Muller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Scheuch, K., Seibt, R., Wirsching, M., & Bauer, J. (2007). Burnout and effort–reward-imbalance in a sample of 949 German Teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, *80*, 433–441. doi: 10.1007/s00420-007-0169-0

Watts, J., & Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: a systematic literature review. *Educational Research*, *53*(1), 33-50. doi: 10.1080/00131881.2011.552235

Wood, L. R. (2003). *Correlating perceived organizational support, job satisfaction and organizational commitment of public school speech-language pathologists*. Trabalho apresentado na American Sociological Association Annual Meeting, Atlanta.

Woody, R. H. (2006). Family interventions with law enforcement officers. *The American Journal of Family Therapy*, *34*, 95-103. doi: 10.1080/01926180500376735

Zagenczyk, T. J., Gibney, R., Few, W. T., & Scott, K. L. (2011). Psychological contracts and organizational identification: the mediating effect of perceived organizational support. *Journal of Labor Research*, *32*(3), 254–281. doi 10.1007/s12122-011-9111-z

Zavala, J. Z. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, *17*(32), 67-86.

Anexos

Anexo A

Contextualização Teórica

Índice

1. Burnout
 - 1.1. O Burnout nos Docentes
 - 1.2. Consequências do Burnout
 - 1.3. Diminuir o Impacto do Burnout
 - 1.4. Burnout e Variáveis Sociodemográficas
 - 1.4.1. Tempo de Serviço
 - 1.4.2. Idade
 - 1.4.3. Género
 - 1.4.4. Categoria Profissional
 - 1.5. Antecedentes do Burnout
2. Perceção de Suporte Organizacional (PSO)
 - 2.1. Antecedentes da PSO
 - 2.2. Consequências da PSO
3. A Ligação entre PSO e Burnout

1. Burnout

O burnout é um fenómeno mundial de grande importância que tem um impacto negativo sobre os trabalhadores em todos os níveis organizacionais e nas organizações na sua totalidade, e que se traduz em custos humanos e económicos substanciais (Tonder & Williams, 2009).

O conceito de burnout teve origem nas investigações do psicólogo Herbert Freudenberger (1974) que cunhou o termo burnout para caracterizar uma doença vivenciada por profissionais de serviços humanos que parecem estar desgastados ou ter chegado a uma fase em que já não são capazes de cumprir eficazmente as exigências excessivas das suas funções, e às vezes até de se preocuparem com os seus clientes, devido às frequentes interações com os destinatários do seu trabalho (Aguayo et al, 2011; Bas, 2011; Bilge, 2006; Chenevey et al, 2008; Clapper & Harris, 2008; Domínguez, Hederich & Sañudo, 2010; Luk et al, 2010; McCann & Holt, 2009; Milfont et al, 2008; Noushad, 2008; Raya, Moriana & Herruzo, 2010; Rivera et al, 2011; Teixeira et al, 2010; Teven, 2007). O trabalhador nesta situação acaba por perder a noção da sua relação com o trabalho, de tal forma que qualquer esforço lhe parece inútil (Rivera et al, 2011).

O burnout refere-se ao estado de esgotamento físico, emocional e psicológico, bem como às atitudes e sentimentos negativos associados, resultantes da interação intensa de trabalhar com pessoas em situações emocionalmente exigentes (Bilge, 2006; Chenevey et al, 2008; Jackson et al, 2006; Lackritz, 2004; Moreno-Jiménez et al, 2009; Paschoal, Torres & Porto, 2010; Thomas & Lankau, 2009). Também diz respeito a experiências negativas vivenciadas pelo trabalhador em relação ao seu trabalho (Paschoal et al, 2010).

A visão de Maslach e Leiter (1997) de que o burnout representa uma erosão dos valores, dignidade, espírito e vontade e uma erosão da alma humana, oferece uma perspetiva adequada sobre a natureza do fenómeno (Tonder & Williams, 2009).

A síndrome de burnout desenvolve-se em indivíduos que executam profissões que exigem numerosos contactos com outras pessoas, envolvimento e preocupação sobre as suas tarefas, lidar com as suas emoções, bem como em indivíduos que ocupam posições que exigem um alto grau de responsabilidade nas decisões (Brudnik, 2010; Taris, Schreurs & Schaufeli, 1999).

Pesquisas sobre o burnout vêm geralmente de uma orientação psicológica, que vê o burnout como um estado mental negativo, persistente e vinculado ao trabalho, caracterizado por um fracasso em lidar com o stress do trabalho (Bas, 2011; Extremera, Durán & Rey,

2010; McCann & Holt, 2009; Salanova et al, 2005; Tonder & Williams, 2009). Esta abordagem define o burnout como um processo de crescente desilusão, fadiga excessiva, uma perda progressiva de idealismo, entusiasmo e paixão pelo trabalho, que se mantém bastante estável ao longo do tempo (Bas, 2011; Cullen, Silverstein & Foley, 2008; Noushad, 2008; Tonder & Williams, 2009). Quando se produz um desequilíbrio entre as expectativas/aspirações iniciais e a realidade do trabalho diário, estas passam a ser consideradas como fontes de frustração e, portanto, como principais causas de burnout (Marrau, 2004; Noushad, 2008).

A Teoria de Conservação dos Recursos explica como o burnout se desenvolve e como ele afeta os resultados, tais como desempenho no trabalho. Esta teoria sugere que os colaboradores têm recursos limitados para gerir uma ampla gama de exigências no trabalho. Quando alguns recursos valiosos são perdidos ou são inadequados para atender às exigências da situação, ou quando o investimento é superior ao seu retorno, os colaboradores começam a experienciar burnout (Chullen, Dunford, Angermeier, Boss & Boss, 2010).

Maslach e Jackson (1981) conceptualizaram o burnout como uma resposta psicológica ao stress crónico a nível pessoal e relacional no trabalho, e que consiste em exaustão emocional, despersonalização e perceções reduzidas de realização pessoal (Aguayo et al, 2011; Bas, 2011; Bilge, 2006; Carrasco & Guerrero, 2008; Cenkseven-Önder & Sari, 2009; Chullen et al, 2010; Clapper & Harris, 2008; Cullen et al, 2008; Davis & Palladino, 2011; Dieleman et al, 2007; Durán et al, 2005; Emmerik, 2002; Extremera et al, 2010; García, 2002; Gomes & Quintão, 2011; Jackson et al, 2006; Küçüksüleymanoğlu, 2011; Lingard & Francis, 2006; Luk et al, 2010; Marrau, 2004; McCann & Holt, 2009; Montero-Marín et al, 2011; Moreno, Beltrán, Rodriguez, Salinas & Radillo, 2006; Noushad, 2008; Pozo-Muñoz et al, 2008; Rivera et al, 2011; Salami, 2011; Shukla & Trivedi, 2008; Taris et al, 1999; Teixeira et al, 2010; Teven, 2007; Tonder & Williams, 2009; Toro & Ursúa, 2005; Tourangeau, Cranley, Laschinger & Pachis, 2010; Watts & Robertson, 2011). Esta é uma condição na qual, os stressores subjacentes à exaustão emocional, à despersonalização e à realização pessoal ocorrem com tal frequência e intensidade que parecem intransponíveis (Davis & Palladino, 2011).

Nesta definição fica patente o carácter tridimensional do burnout que afeta, por um lado a nível pessoal (exaustão emocional), por outro lado, a nível social (despersonalização) e a nível profissional (reduzida realização pessoal) (Gomes & Quintão, 2011).

A exaustão emocional refere-se à incapacidade de um indivíduo realizar o seu trabalho, porque toda a sua energia foi esgotada (Bas, 2011; Bilge, 2006; Jackson et al, 2006; Marrau,

2004; Rutherford, Park & Han, 2011; Shukla & Trivedi, 2008; Teixeira et al, 2010). Associa-se a sentimentos de estar sobrecarregado, esgotado dos próprios recursos emocionais (Bas, 2011; Bilge, 2006; Emmerik, 2002; Marrau, 2004; McCann & Holt, 2009; Moreno et al, 2006; Noushad, 2008; Rivera et al, 2011; Shukla & Trivedi, 2008; Taris et al, 1999; Tonder & Williams, 2009; Toro & Ursúa, 2005; Watts & Robertson, 2011). O profissional sente-se emocionalmente cansado, vazio, esgotado nas suas intenções de enfrentar uma realidade que o extravasa, não podendo dar mais de si a nível emocional (Durán et al, 2005; Extremera et al, 2010; Gomes & Quintão, 2011; Luk et al, 2010; Marrau, 2004; Montero-Marín et al, 2011; Raya et al, 2010; Salami, 2011). Outras características associadas com a exaustão emocional incluem a sensação de cansaço e apatia, a perda de sensibilidade, preocupação, confiança, interesse e de espírito, bem como inquietação e nervosismo (Noushad, 2008; Teven, 2007).

A despersonalização é definida como um estado em que os colaboradores se tornam emocionalmente desligados, sentem emoções negativas e têm atitudes frias, cínicas, rígidas, indiferentes ou insensíveis perante os destinatários do trabalho que desenvolvem, e os tratam de forma desumanizada, como se fossem objetos em vez de pessoas (Bas, 2011; Bilge, 2006; Chullen et al, 2010; Durán et al, 2005; Extremera et al, 2010; Küçüksüleymanoğlu, 2011; Luk et al, 2010; Marrau, 2004; McCann & Holt, 2009; Moreno et al, 2006; Noushad, 2008; Raya et al, 2010; Rivera et al, 2011; Salami, 2011; Taris et al, 1999; Teixeira et al, 2010; Teven, 2007; Tonder & Williams, 2009; Toro & Ursúa, 2005; Watts & Robertson, 2011). Apresentam, também, irritabilidade, reações de pouco ou nenhum envolvimento nos problemas dos destinatários dos seus serviços, e uma atitude distante perante o trabalho e as pessoas em geral, até mesmo para com os colegas (Gomes & Quintão, 2011; Küçüksüleymanoğlu, 2011; Montero-Marín et al, 2011; Noushad, 2008; Raya et al, 2010; Shukla & Trivedi, 2008; Taris et al, 1999). A despersonalização é o resultado da exposição ao stress quando outros mecanismos de coping não estão disponíveis (Chullen et al, 2010; Küçüksüleymanoğlu, 2011). A renúncia de ideais e a indiferença cínica servem como um mecanismo de defesa. A raiva associada com a despersonalização é dirigida para aqueles percebidos como tendo causado o problema (por exemplo, estudantes indisciplinados) (Noushad, 2008).

Freudenberger (1977) observou que, por vezes, as pessoas em burnout não se veem como cínicas e depressivas. Elas encontram defeitos em tudo e todos à sua volta, queixando-se da organização e reagem criticamente ao que é sugerido por outros (Shukla & Trivedi, 2008).

A baixa realização pessoal pode ser descrita como a perda de sentimentos de se ser bem-sucedido e devidamente qualificado, a crença de que os esforços feitos são ineficazes, bem

como uma autoavaliação negativa em relação ao desempenho no trabalho (Bas, 2011; Bilge, 2006; Küçüksüleymanoğlu, 2011; Marrau, 2004; McCann & Holt, 2009; Moreno et al, 2006; Noushad, 2008; Raya et al, 2010; Salami, 2011; Teven, 2007). É uma experiência de fortes sentimentos de incompetência, ineficácia, ineficiência, inadequação, insatisfação e fracasso, acompanhada por uma sensação de não conseguir realizar adequadamente as tarefas (Durán et al, 2005; Extremera et al, 2010; Gomes & Quintão, 2011; Luk et al, 2010; Marrau, 2004; Montero-Marín et al, 2011; Noushad, 2008; Rivera et al, 2011; Taris et al, 1999; Teixeira et al, 2010; Tonder & Williams, 2009; Toro & Ursúa, 2005; Watts & Robertson, 2011).

De acordo com Maslach (1998) a exaustão emocional desenvolve-se primeiro, seguida por uma sensação de reduzida autorrealização e perda de sentido no próprio trabalho e de seguida, os indivíduos afetados distanciam-se de stressores específicos (ex: aluno). Nas suas investigações posteriores, Maslach adotou a visão de que o aumento da exaustão emocional leva à despersonalização e ao cinismo, enquanto a diminuição da autorrealização se desenvolve de forma independente, simultaneamente com um sentimento de baixa eficácia (Brudnik, 2010).

Ampliando esta estrutura tridimensional, Schaufeli e Enzmann (1998) definem o burnout como um estado mental negativo persistente, relacionado com o trabalho, que pode aparecer em qualquer indivíduo, e se caracteriza por esgotamento emocional, acompanhado de stress, sentimentos de reduzida competência, pouca motivação e atitudes disfuncionais no trabalho (Durán et al, 2005).

A evidência empírica sugere que o burnout é um processo que se desenvolve gradualmente ao longo do tempo. A primeira fase é caracterizada por um desequilíbrio entre os recursos e as exigências. Nas profissões de serviços humanos o stress é causado quando os relacionamentos emocionais com os beneficiários dos serviços (por exemplo, alunos) são consideráveis, podendo resultar no esgotamento dos próprios recursos emocionais. De seguida, é desenvolvido um conjunto de atitudes e comportamentos negativos e uma tendência para tratar os destinatários dos serviços de forma desligada e mecânica. Essencialmente, estas atitudes e comportamentos negativos que constituem a componente da despersonalização do burnout devem ser considerados como mecanismos de defesa (coping). A fim de reduzir a exaustão emocional, o indivíduo cria uma distância psicológica, numa tentativa de proteger-se contra o ambiente de tensão social. No entanto, esta é uma estratégia inadequada de coping que aumenta o stress, em vez de o reduzir, porque diminui a relação com os destinatários do trabalho e agrava os problemas interpessoais. Como resultado, o

colaborador é menos eficaz em atingir os seus objetivos e assim a realização pessoal diminui e sentimentos de incompetência e insegurança podem desenvolver-se (Noushad, 2008).

O burnout representa, assim, o índice de desarticulação entre o que as pessoas são e o que têm de fazer, sendo uma síndrome que se espalha de forma gradual e contínua ao longo do tempo e coloca as pessoas numa espiral descendente da qual é difícil recuperar. No entanto, Cherniss (1980) observou que o burnout, caso ocorra, não é necessariamente permanente (Noushad, 2008).

Desta forma, parece claro que o burnout é um fenómeno não-discriminatório, que é predominante em todas as ocupações e profissões e tem um impacto negativo sobre o trabalhador e a organização (Tonder & Williams, 2009).

1.1.O burnout nos Docentes

Os docentes universitários são um grupo laboral muito especial, com um tipo de tarefa que é académica, de investigação e de gestão, em percentagens que podem ser muito variadas (Moreno-Jiménez et al, 2009). Desta forma, o trabalho dos docentes é multifacetado, uma vez que a educação compreende uma mistura complexa de vários fatores e exigências. Neste sentido, pode-se dizer que os docentes têm de lidar com uma grande variedade papéis exigentes que podem dar lugar a manifestações de stress ocupacional (Bas, 2011; Salanova et al, 2005).

A definição mais aceite de stress ocupacional em docentes é aquela que o define como um mal-estar ou estado emocional negativo que vem acompanhado de sintomas como angustia, tensão, frustração, ansiedade ou depressão e que é consequência de algumas condições nas quais os professores desempenham o seu trabalho (Alvear et al, 2004).

Kyriacou (1987) e Friedman (1991) afirmam que a experiência de stress ocupacional no docente deve ser entendida como uma ameaça ao seu bem-estar e autoestima, podendo levar ao desenvolvimento de sentimentos negativos, como a desmotivação e a insatisfação, que na prática se manifestam pela diminuição da qualidade das atividades desenvolvidas na sala de aula, o que pode acabar por traduzir-se em efeitos indesejáveis no rendimento académico dos alunos (Gomes & Quintão, 2011).

Trabalhar com os alunos pode fornecer ao docente um forte sentimento de satisfação relacionado com o trabalho e ao mesmo tempo ser uma fonte de stress e ansiedade que diminui a sua qualidade de vida (Brudnik, 2010). Com cada vez mais frequência, os alunos perturbam intencionalmente o decurso das aulas, ignorando os pedidos e ordens dos docentes.

Assim, torna-se difícil gerir um grupo de jovens que enfrenta crescentes exigências e uma fácil disponibilidade de fontes alternativas e atrativas de conhecimento (Brudnik, 2010). A eficiência dos docentes acaba por ser prejudicada porque o número de alunos é muito grande e há muita interação, já que o docente tem de dar repetidas explicações para as mesmas perguntas, colocadas por alunos diferentes (Bilge, 2006). Uma consequência do stress ocupacional sentido pelos docentes e gerada pelo comportamento inadequado de um aluno é o desenvolvimento de sintomas de burnout (Bilge, 2006; Brudnik, 2010).

Os problemas relacionados com o stress e a ansiedade prolongados esgotam inevitavelmente o entusiasmo dos docentes, diminuem a sua aptidão física, afetam a sua saúde psicológica, afetam o nível de integração do docente no ambiente de trabalho e acarretam problemas patológicos, como a síndrome de burnout, que pode afastar o docente parcialmente ou totalmente das suas funções laborais (Both, Nascimento, Sonoo, Lemos & Borgatto, 2010; Cenkseven-Önder & Sari, 2009).

Remor (2002), referindo-se aos professores, define o burnout como um stress crónico produzido pelo contacto com as exigências escolares, as quais levam a uma extenuação e a um distanciamento emocional para com os alunos, a uma perda gradual da preocupação e de todo o sentimento em relação às pessoas com as quais se trabalha, o que pode levar ao isolamento e possível desumanização dos alunos (Santini, 2004).

Conley, Pintrich, Vekiri, e Harrison (2004) constataram que os docentes com sintomas de burnout sentem que o seu trabalho não corresponde às razões pelas quais se tornaram professores (Chenevey et al, 2008). Hindrickson (1979), por seu lado, assinala que um docente em burnout perdeu ou está a perder a energia e o entusiasmo necessários para ensinar (Shukla & Trivedi, 2008). O burnout nos docentes pode ter um impacto negativo sobre os próprios docentes levando, por exemplo, a má saúde física e emocional, bem como no sucesso da instituição como um todo. Também pode ter impacto nos alunos, pois os docentes em burnout podem ser afetados na qualidade do ensino, podem dar menos informações e menos reforços positivos e interagir menos com os alunos, (Salami, 2011; Watts & Robertson, 2011).

Clouse e Whitekar (1981) referem três etapas de burnout nos docentes: uma perda de entusiasmo, seguida de frustração e concluída com uma alienação. Na primeira fase (perda de entusiasmo) a maioria dos docentes entram na profissão com um sincero desejo de ajudar os alunos. Os seus níveis de energia podem ser altos, os ideais fortes, os sistemas de valores decentes, a motivação alta e têm uma esperança interior de que algo positivo pode ser feito em relação aos alunos. No entanto, quando as suas expectativas não são atendidas, o entusiasmo esmorece. Na segunda fase (frustração) a baixa autoestima dos docentes aumenta a frustração

e o nível de burnout, tornando esta frustração num dos primeiros sinais de burnout. Na terceira e última fase (alienação) os docentes podem ver os alunos como objetos impessoais, podem não estar disponíveis quando os alunos precisam de ajuda ou até mesmo recusar-se a ajudá-los. Assim, um professor que está em burnout aperceber-se-á de uma falta de entusiasmo, baixa autoestima e altos níveis de frustração, um sentimento de desapego e poderá recorrer ao turnover (Shukla & Trivedi, 2008).

Considerando-se que o burnout tem sido conceptualizado de forma amplamente aceite, de acordo com a formulação de Maslach e colaboradores (1986, 1993, 1996, 1999), como um fenómeno tridimensional que integra sentimentos de exaustão emocional, atitudes de despersonalização (negativas, frias e cínicas) para com os alunos e perda de realização pessoal no trabalho docente, pode-se afirmar que o docente, nesta situação, se sente totalmente exausto emocionalmente, devido ao desgaste diário ao qual é submetido no relacionamento com os seus alunos (Pinto et al, 2005; Santini, 2004; Sarmiento, Laschinger & Iwasiw, 2004). Por um lado, o professor torna-se incapaz do mínimo de empatia necessária para a transmissão do conhecimento. Por outro, a sua autoestima é baixa e há sentimentos de exaustão física e emocional (Santini, 2004).

Altos níveis de exaustão emocional provocam uma sensação de cansaço e fadiga, que se desenvolvem quando as energias emocionais são esgotadas, e levam a que os docentes que sofrem do burnout sejam incapazes de dar tanto de si aos alunos como anteriormente poderiam, passando a apresentar sentimentos de depressão que podem chegar a adulterar a sua personalidade, incluindo uma baixa autoestima, sentimentos de inferioridade, incompetência, avaliações negativas de si próprio, do seu trabalho e das relações com os outros (García, 2002; Noushad, 2008; Sarmiento et al, 2004). Quando estes sentimentos se tornam crónicos, os docentes muitas vezes experienciam despersonalização (Sarmiento et al, 2004).

Elevados níveis de despersonalização fazem com que os docentes desenvolvam uma mudança negativa nas suas atitudes em relação ao trabalho e nas relações para com os outros, demonstrando irritabilidade, sentimentos de indiferença sobre os seus alunos e carecendo de motivação para realizar o seu trabalho (García, 2002; Sarmiento et al, 2004; Teven, 2007). Os docentes que experienciam despersonalização vão, provavelmente, querer gastar menos tempo com os alunos (Teven, 2007). Quando os docentes já não sentem que estão a contribuir para o desenvolvimento dos alunos, podem experienciar uma falta de realização pessoal (Sarmiento et al, 2004).

Quando há sentimentos de exaustão emocional e despersonalização, em conjunto, os docentes podem começar a duvidar da sua escolha profissional e a sentir-se como se não fossem tão sensíveis e recetivos aos alunos como eram inicialmente (Teven, 2007).

Os professores que sofrem de reduzida realização pessoal experienciam uma perda de sentimentos de eficácia no trabalho, não sentem que estejam a contribuir para o desenvolvimento dos alunos e tornam-se vulneráveis a uma profunda, grave e duradoura decepção (Noushad, 2008; Teven, 2007). Isto tende a ser acompanhado de uma incapacidade em centrar-se nas tarefas e uma falta de motivação que pode baixar a sua produtividade. Esta perda supõe uma série de respostas negativas perante si próprio e o seu trabalho, comportamentos de evitamento para com os colegas e incapacidade de suportar a dinâmica interativa (García, 2002).

1.2. Consequências do Burnout

A Teoria de Conservação dos Recursos afirma que o desempenho diminui quando os colaboradores estão em burnout, porque experienciam um empobrecimento crítico de recursos, tais como motivação. Quando os indivíduos experienciam níveis elevados de burnout, ficam menos interessados na aceitação social, menos motivados a conviver com outras pessoas, e menos propensos a cooperar com os outros no trabalho (Chullen et al, 2010). Da mesma forma, os professores que relatam sentir-se sobrecarregados com as necessidades emocionais dos seus alunos parecem evitar os seus deveres numa tentativa de economizar os seus recursos emocionais (Watts & Robertson, 2011).

O burnout não é uma questão trivial (Pozo-Muñoz et al, 2008). O desenvolvimento do burnout traz consigo uma deterioração da saúde física e psicológica e está associado a resultados negativos para os docentes (a nível pessoal e profissional), alunos e as organizações (Aguayo et al, 2011; Cenkseven-Önder & Sari, 2009; Lingard & Francis, 2006; Maslach et al, 1996; Pozo-Muñoz et al, 2008). Vários estudos referem, também, que o burnout tem um efeito negativo na vida familiar e nas relações pessoais dos docentes (Coulter & Abney, 2009; Maslach et al, 1996; Pinto et al, 2005).

Schaufeli e Buunk (2005) organizaram os sintomas de burnout em cinco categorias. Estas incluem manifestações afetivas (humor deprimido, agressividade e ansiedade), manifestações cognitivas (sentimentos de desamparo, desesperança e impotência, uma sensação de fracasso, pouca estima para com trabalho, sentimentos de impotência, capacidades cognitivas comprometidas, como a memória e a atenção, pessimismo, empatia reduzida, desconfiança e

uma atitude extremamente crítica em relação à gestão, colegas e supervisores), manifestações físicas (surto regular de gripe, queixas somáticas, níveis mais altos de cortisol e colesterol e doença cardíaca), manifestações comportamentais (abuso de substâncias, absentismo, turnover e desempenho profissional prejudicado) e manifestações motivacionais (diminuição ou perda de entusiasmo, interesse, idealismo, desilusão, resignação e submissão, conflitos interpessoais e abandono físico e mental) (Tonder & Williams, 2009).

Há evidências de pesquisas que consistentemente associam o burnout e as suas respostas físicas, psicológicas e emocionais a problemas de saúde como, doenças cardíacas, algumas formas de cancro, alergias, enxaquecas, problemas de coluna, insónia, tonturas, náuseas, problemas de pele, dificuldades respiratórias, dores musculares, fibromialgia, doenças gastrointestinais, pressão arterial elevada, depressão, ao aumento da frequência de doenças menores, como constipações e gripes e em casos mais graves a uma morte prematura (Brudnik, 2005; Coulter & Abney, 2009; Durán et al, 2005; Fako, 2010; Jackson et al, 2006; Lingard & Francis, 2006; Maslach et al, 1996; Noushad, 2008; Thomas & Lankau, 2009; Tonder & Williams, 2009).

A nível individual, o burnout pode privar as pessoas do seu espírito e paixão pelo trabalho, resultando em ansiedade, pouca energia, falta de concentração baixa motivação, irritabilidade, indecisão, má comunicação, sentimentos de isolamento e alienação, perda da capacidade de regular as emoções, diminuição da autoestima, sentimentos de falta de competência ou conhecimentos, carência de expectativas e horizontes no trabalho, insatisfação generalizada, pessimismo, apatia, tendência para racionalizar os fracassos culpando os destinatários ou o sistema, aumento do uso de álcool e drogas, desesperança, impaciência e fadiga física e psicológica devido a longas horas de trabalho (Alvear et al, 2004; Cenkseven-Önder & Sari, 2009; Coulter & Abney, 2009; Fako, 2010; Lingard & Francis, 2006; Maslach et al, 1996; Moreno et al, 2006; Rivera et al, 2011; Tonder & Williams, 2009; Watts & Robertson, 2011). Um estudo em burnout nos docentes relatou que estes se descreviam como vazios, alienados, perdidos, desiludidos, e até mesmo usados e se sentiam irrelevantes, ineficazes, desgastados, desamparados e física e emocionalmente esgotados (Noushad, 2008).

As investigações também ligam consistentemente o burnout a uma menor satisfação no trabalho, reduzida iniciativa, reforma antecipada, reduzida autonomia, comunicação comprometida, maior tensão no trabalho, perda de interesse e entusiasmo pelo trabalho, resistência à mudança, baixa criatividade, gestão comprometida da sala de aula, excesso de zelo em relação às regras, uma menor qualidade do ensino, poucas crenças de que podem

inspirar os alunos a aprender, níveis mais baixos de eficácia organizacional e commitment, falta de pontualidade, incapacidade e falta de vontade de executar as tarefas, níveis mais elevados de absentismo e turnover e redução do desempenho organizacional (Bas, 2011; Brudnik, 2005; Cenkseven-Önder & Sari, 2009; Chenevey et al, 2008; Coulter & Abney, 2009; Cullen et al, 2008; Duke, Goodman, Treadway & Breland, 2009; Durán et al, 2005; Fako, 2010; Jackson et al, 2006; Küçüksüleymanoğlu, 2011; Lackritz, 2004; Lingard & Francis, 2006; Mancini & Lawson, 2009; Maslach et al, 1996; Moreno et al, 2006; Moreno-Jiménez et al, 2009; Pinto et al, 2005; Rivera et al, 2011; Rosenholtz & Simpson, 1990; Rutherford et al, 2011; Stalker, Mandell, Frensch, Harvey & Wright, 2007; Thomas & Lankau, 2009; Tonder & Williams, 2009; Watts & Robertson, 2011).

Os docentes poderão experienciar igualmente uma perda de preocupação e sentimentos positivos ou de respeito para com os seus alunos, uma insatisfação social, familiar e pessoal, uma carência do sentido de responsabilidade, falta de preocupação para com os colegas, ruturas nas relações pessoais com os colegas, cinismo, insensibilidade emocional, relações interpessoais problemáticas, baixos níveis de compreensão mútua e tolerância e fracas capacidades interpessoais (Alvear et al, 2004; Davis & Palladino, 2011; Fako, 2010; Lackritz, 2004; Moreno-Jiménez et al, 2009; Noushad, 2008; Tonder & Williams, 2009; Watts & Robertson, 2011).

A perda de competências sociais perturba a relação professor-aluno, crucial no processo educacional, pode gerar um contributo negativo por parte dos docentes para a aprendizagem, desempenho escolar e bem-estar dos alunos e afeta o ambiente de aprendizagem das escolas impedindo a concretização dos objetivos educacionais (Brudnik, 2005; Cenkseven-Önder & Sari, 2009; Durán et al, 2005; Küçüksüleymanoğlu, 2011; Maslach et al, 1996; Pinto et al, 2005; Rosenholtz & Simpson, 1990; Tonder & Williams, 2009; Watts & Robertson, 2011).

1.3.Diminuir o Impacto do Burnout

Atualmente, os ativos da organização, como as pessoas que a compõem, são considerados os seus mais importantes diferenciais competitivos. Diante das crescentes exigências do ambiente de trabalho as organizações têm de se preocupar em valorizar os seus colaboradores e em criar as condições necessárias para o seu bom desempenho e satisfação (Paschoal et al, 2010). Como tal, as organizações devem concentrar-se mais na prevenção ao invés de tratar o burnout (Thomas & Lankau, 2009).

De acordo com os resultados de Lingard & Francis (2006) as intervenções concebidas para aliviar ou evitar o burnout devem incidir, pelo menos em parte, na criação de um ambiente de trabalho de SO (Suporte Organizacional). Tais intervenções devem centrar-se em reduzir diretamente a exaustão emocional aumentando as percepções dos colaboradores de SO (Lingard & Francis, 2006). Desta forma, apresentar políticas e programas organizacionais que apoiem os colaboradores e demonstrem apreço pela sua saúde pode ajudar a diminuir a sensação de burnout e insatisfação (Cullen et al, 2008).

As organizações poderiam, também, procurar implementar programas de intervenção no burnout centrados em estratégias de coping como técnicas de relaxamento, de reestruturação cognitiva e de aumento das competências sociais. Além disso, os resultados destes programas podem ser reforçados através do reforço dos recursos sociais dos colaboradores, tal como através do apoio de supervisores e colegas. (Chullen et al, 2010).

Segundo Emmerik (2002) as organizações que desejem promover o bem-estar dos seus colaboradores deveriam dedicar a sua atenção na implementação de estratégias preventivas para aliviar a pressão do trabalho, para reduzir as horas extraordinárias e para clarificar os papéis e responsabilidades (Emmerik, 2002). Entre os fatores que protegem um indivíduo do burnout, o papel da autoeficácia é reforçado, ou seja, a crença na capacidade de agir eficazmente em situações novas, ambíguas, imprevisíveis e stressantes (Brudnik, 2010).

1.4. Burnout e Variáveis Sociodemográficas

1.4.1. Tempo de Serviço

Tanto Farber (1984) como Schwab e Iwanicki (1982) constataram que os professores no início e meio das suas carreiras apresentam maior incidência de burnout do que os seus colegas mais velhos (Rosenholtz & Simpson, 1990; Watts & Robertson, 2011). Contrariamente estão os resultados das pesquisas de Gorrell, Bregman, McAllister, e Lipscomb (1985) e Coates e Thoresen (1976) que não encontraram diferenças significativas nos níveis de burnout dos professores em fases distintas da sua carreira (Rosenholtz & Simpson, 1990).

1.4.2. Idade

Maslach (1981, 1993, 1998), Jackson (1993), Kim-Wan (1991) e Maslach e colaboradores (1981, 1997, 2001) encontraram diferenças significativas nos níveis de burnout entre os docentes em relação à idade, tendo atribuído estes resultados à falta de experiência e tempo de serviço (Clapper & Harris, 2008; Salami, 2011; Tonder & Williams, 2009). Assim, os docentes mais jovens apresentariam níveis mais elevados de burnout (Luk et al, 2010).

Fernández (2002) alude a uma investigação de Farber, em que este último menciona que em alguns estudos nos quais se trabalhou com idades estratificadas o índice de burnout é alto a partir dos 25 até aos 40 anos e é muito pequeno a partir dos 40 anos, aproximadamente (Zavala, 2008).

No estudo de Luk, Chan, Cheong e Ko (2010) a idade foi o mais forte preditor da exaustão emocional e da despersonalização (Luk et al, 2010).

1.4.3. Género

Geralmente, os resultados em relação às diferenças de género nas manifestações de stress ocupacional são ambíguos (Doyle & Hind, 1998).

Apesar de ser sugerido que, no contexto da universidade, as mulheres são confrontadas com mais stress ocupacional do que os homens e têm acesso a menos recursos para lidar com os stressores, o nível de stress ocupacional encontrado por Abouserie (1996), Ofoegbu e Nwadiani (2006) e Martocchio e O'Leary (1989), entre homens e mulheres docentes, não foi diferente (Archibong, Bassey & Effiom, 2010, Doyle & Hind, 1998; Emmerik, 2002).

Similarmente aos resultados relatados por Dillon e Tanner (1995), Zhao e Bi (2003), Capel (1985, 1990), Hendrix e colaboradores (2000), Maslach (1981, 1993, 1998), Holloman (1999) e Maslach e colaboradores (1981, 1997, 2001), o estudo de Clapper e Harris (2008) não encontrou uma relação estaticamente significativa entre género e burnout (Clapper & Harris, 2008; Luk et al, 2010; Salami, 2011; Shukla & Trivedi, 2008).

Inversamente, Lau e colaboradores (2005), Doyle e Hind (1998), Jackson (1993), McIntyre (1982), Burke e Greenglass (1989), Pierce e Molloy (1990), Iwanski (1990) e Kim-Wan (1991) encontraram diferenças de género em todas as três componentes do burnout (Luk et al, 2010; Salami, 2011; Shukla & Trivedi, 2008; Tonder & Williams, 2009; Watts & Robertson, 2011).

Liu e Zhu (2009) constataram que as docentes experienciam menos stress ocupacional do que os seus homólogos masculinos (Archibong et al, 2010). McIntyre (1982), Iwanski

(1990) e Burke e Greenglass (1989) apoiam a ideia de que os docentes do sexo masculino demonstram níveis mais elevados de burnout do que as docentes (Shukla & Trivedi, 2008).

Contrariamente, Jick e Mitz (1985) descobriram que as mulheres demonstram significativamente mais manifestações físicas e psicológicas de stress ocupacional que os homens (Doyle & Hind, 1998).

Assim, as pesquisas sobre diferenças entre os géneros em relação ao burnout nos docentes têm produzido resultados mistos, com alguns estudos que sugerem que os docentes do sexo feminino experienciam mais burnout, enquanto outros, indicam o inverso (Milfont et al, 2008).

1.4.4. Categoria Profissional

Na investigação de Bilge (2006) constatou-se que a categoria profissional dos docentes prediz a exaustão emocional e a realização pessoal de forma significativa (Bilge, 2006; Luk, Chan, Cheong & Ko, 2010). Os resultados demonstraram, em geral, que os docentes em categorias profissionais mais baixas apresentam níveis mais elevados de burnout do que os docentes nas categorias profissionais mais altas (Bilge, 2006; Luk et al, 2010; Salami, 2011). No entanto, Dillon e Tanner (1995) não relataram tais resultados (Salami, 2011).

1.5. Antecedentes do Burnout

Leiter (1991,1993) e Leiter e Maslach (1988) afirmam que os aspetos ambientais contribuem tanto para o burnout quanto os fatores pessoais, inicialmente identificados, de exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal (Clapper & Harris, 2008).

As variáveis de índole ambiental que têm sido mais relacionadas com o aumento do stress e burnout nos docentes, podem corresponder a dois grandes âmbitos: por um lado, a própria interação do professor com o aluno, por outro lado, a interação com o seu contexto social e laboral (Alvear et al, 2004).

O trabalho em sala de aula considera-se stressante devido a razões tao diversas como a pouca motivação do aluno, a ausência de disciplina, a relutância dos alunos em participar nas aulas, a apatia estudantil, as salas de aula lotadas, a falta de atenção e interesse dos alunos, o clima da sala de aula, a avaliação dos professores pelos alunos, a limitação de tempo para

alcançar os objetivos pedagógicos ou a sobrecarga de trabalho (Alvear et al, 2004; Archibong et al, 2010; Brudnik, 2010; Clapper & Harris, 2008; Coulter & Abney, 2009; Cullen et al, 2008; Doyle & Hind, 1998; Emmerik, 2002; Gomes & Quintão, 2011; Küçüksüleymanoğlu, 2011; Jackson et al, 2006; Lackritz, 2004; Luk et al, 2010; Moreno-Jiménez et al, 2009; Noushad, 2008; Pinto et al, 2005; Salami, 2011; Tonder & Williams, 2009; Watts & Robertson, 2011).

Por outro lado, o conflito de papéis, as elevadas expectativas pessoais, tentar garantir apoio financeiro para investigações, a pressão por um desempenho melhorado, a pressão do trabalho, o número de horas extraordinárias, a ligação do trabalho com o trabalho de casa, a ambiguidade e sobrecarga de papéis, a ausência de justiça organizacional, as exigências incompatíveis de diferentes papéis pessoais e organizacionais, os recursos inadequados para o desempenho adequado, a falta de recursos, os valores conflituosos, a escassez de tempo para tanto trabalho, a falta de comunicação, a autonomia insuficiente para tomar decisões, a sensação de subaproveitamento, o grau de trabalho em equipa, as necessidades organizacionais, a baixa remuneração, o estatuto socioeconómico e até o pouco apoio dos colegas e da instituição (suporte organizacional), podem constituir significativas fontes de tensão (Alvear et al, 2004; Archibong et al, 2010; Bilge, 2006; Brudnik, 2010, Clapper & Harris, 2008; Cullen et al, 2008; Emmerik, 2002; Gomes & Quintão, 2011; Jackson et al, 2006; Küçüksüleymanoğlu, 2011; Lackritz, 2004; Luk et al, 2010; Moreno-Jiménez et al, 2009; Pinto et al, 2005; Salami, 2011; Tonder & Williams, 2009; Watts & Robertson, 2011).

A tudo isto podem-se acrescentar os conflitos com outros colegas por causa de fatores como os puros desacordos em matérias académicas, os novos programas, a falta de um programa bem concebido, a burocracia excessiva, dúvidas quanto às suas competências, o aumento do contacto com os alunos, as elevadas e não adequadas expectativas sociais, as más condições de trabalho, o constante julgamento público, a pressão de partes externas, a realização de trabalho administrativo, a falta de reconhecimento, uma gestão e administração escolar insatisfatória, as práticas de liderança, a reputação da escola, as relações com a comunidade, a falta de informação sobre as mudanças organizacionais, a segurança sobre a manutenção do trabalho, as greves e interrupções escolares, a falta de equipamentos educativos, a apreciação de resultados dos exames, as poucas recompensas emocionais e sucessos alcançados, os altos custo de vida, as instalações dos gabinetes, a lenta progressão na carreira ou ausência desta, as longas reuniões, a falta de instalações de investigação, a falta de férias, a baixa motivação, a desilusão profissional, o subfinanciamento da educação, as exigências conflituosas dos colegas e supervisores e a organização dos horários (Alvear et al,

2004; Archibong et al, 2010; Brudnik, 2010; Clapper & Harris, 2008; Coulter & Abney, 2009; Cullen et al, 2008; Jackson et al, 2006; Küçüksüleymanoğlu, 2011; Lackritz, 2004; Luk et al, 2010; Moreno-Jiménez et al, 2009; Noushad, 2008; Pinto et al, 2005; Tonder & Williams, 2009).

Foster (1996) concluiu que a expansão de tarefas sem ser formado para tal também aumentava os sentimentos de stress e burnout (Dieleman et al, 2007; Küçüksüleymanoğlu, 2011; Pinto et al, 2005; Tonder & Williams, 2009).

Davidson e Cooper (1984) e Alban-Metcalf (1991) identificaram várias áreas de tensão como sendo unicamente sentidas pelas mulheres. Estas incluem as tensões de lidar com o preconceito e os estereótipos de género, a discriminação de colegas de trabalho e da estrutura organizacional e a falta de modelos. Vários estudos demonstraram também que as mulheres ainda arcam com grande parte do trabalho doméstico e da tarefa de cuidar dos filhos e, enquanto o lar é visto pelos homens como um lugar de refúgio e de recuperação, é frequentemente uma fonte de esforço adicional para as mulheres. Todos estes fatores podem criar enormes pressões sobre as mulheres no emprego (Doyle & Hind, 1998).

De acordo com Schaufeli e Bakker (2001) mesmo quando expostas a grandes exigências de trabalho e horários longos, algumas pessoas não apresentam sintomas de burnout. Em vez disso, elas parecem ter prazer em lidar com estes stressores (Jackson et al, 2006).

Independentemente das causas da síndrome de burnout são as suas consequências que têm um impacto mais profundo sobre os docentes, estudantes e organizações (Coulter & Abney, 2009). Assim, grande parte da investigação destinada a identificar as causas do burnout tem sido impulsionada pelo desejo de evitar efeitos pessoais e organizacionais nocivos (Thomas & Lankau, 2009).

Apesar de aqui terem sido apresentados todo um conjunto de antecedentes do burnout será dada, no entanto, uma maior ênfase à possível influência da Perceção do Suporte Organizacional (centra-se no apoio prestado pela organização em ajudar os funcionários a executar de forma eficaz o seu trabalho e em lidar com situações stressantes de forma adequada) sobre o burnout (Duke et al, 2009).

2. Percepção de Suporte Organizacional (PSO)

Os estudos sobre o suporte organizacional têm uma longa história (Cropanzano et al, 1997). No início da década de 1950, os investigadores sugeriram que os colaboradores formam percepções globais de SO e que essas percepções estão relacionadas a uma variedade de resultados positivos tanto para o colaborador como para a organização (Cropanzano et al, 1997; Laschinger et al, 2006). Este trabalho inicial sustentou que o suporte organizacional indica um ambiente seguro e positivo. Uma organização de “suporte” seria sinónima de um local de trabalho que se preocupa com os colaboradores (Cropanzano et al, 1997).

O conceito de Percepção de Suporte Organizacional envolve as percepções globais dos colaboradores sobre a extensão em que a organização os respeita, valoriza a sua participação, contribuições e concretizações, considera os seus objetivos, valores, interesses e opiniões na tomada de decisões, se preocupa com o seu bem-estar, se compromete com eles e é justa e equitativa em perceber e recompensar o esforço e lealdade (Amason & Allen, 1997; Armstrong-Stassen & Ursel, 2009; Chullen et al, 2010; Cullen et al, 2008; Duke et al, 2009; Fuller, Hester, Barnett, Frey & Relyea, 2006; Ghani & Hussin, 2009; Haar & Roche, 2010; Ilies, Dimotakis & Pater, 2010; Kiewitz, Restubog, Zagenczyk & Hochwarter, 2009; Kkurram, 2009; Knippenberg & Sleebos, 2006; Kossek, Pichler, Bodner & Hammer, 2011; Landsman, 2008; Laschinger et al, 2006; Pack, Jordan, Turner & Haines, 2007; Paschoal et al, 2010; Piercy, Cravens, Lane & Vorhies, 2006; Rhee, Park & Hwang, 2011; Rutherford et al, 2011; Santos & Gonçalves, 2010; Tourangeau, Cranley, Laschinger & Pachis, 2010; Wood, 2003; Zagenczyk et al, 2011).

Em específico, cada professor irá avaliar o tratamento e o comportamento da organização para com eles e julgar os seus motivos (Annamalai et al, 2010). Assim, a percepção de suporte organizacional refere-se ao quanto os professores sentem que são reconhecidos pelas suas contribuições e conquistas e ao quanto a organização se preocupa com seu bem-estar e satisfação no trabalho (Ghani & Hussin, 2009).

Investigações sobre o comportamento organizacional demonstram que os colaboradores tendem a desenvolver juízos distintos sobre o suporte organizacional e que esses julgamentos têm efeitos significativos sobre o seu desempenho (Chullen et al, 2010; Ghani & Hussin, 2009).

As ações da organização ou dos seus representantes são interpretadas pelos colaboradores como um símbolo do compromisso da sua organização para com eles e contribuem para o desenvolvimento da percepção de suporte organizacional (Armstrong-

Stassen & Ursel, 2009; Hutchison, 1997). Assim, as PSO servem como ligação entre as medidas tomadas pela organização e as ações dos colaboradores, ou seja, o SO é visto como input organizacional num processo de troca (Hutchison, 1997; Rosenblatt & Ruvio, 1996).

A PSO não só destaca a importância do comprometimento dos funcionários para com a organização, mas também enfatiza as opiniões dos funcionários sobre o compromisso das organizações para com eles, ou seja, indica a presença de uma relação recíproca (Kkurrum, 2009).

A PSO é muito importante porque esta sinaliza aos colaboradores que eles são membros valorizados da organização (Zagenczyk et al, 2011). Eisenberger e colaboradores (1986) postulam que a PSO atende às necessidades sócio emocionais (respeito, aprovação), levando os colaboradores a incorporar a pertença à organização nas suas identidades sociais e fornecendo-lhes recursos para auxiliar na gestão de uma tarefa ou papel (Kossek et al, 2011; Laschinger et al, 2006; Santos & Gonçalves, 2010; Zagenczyk et al, 2011).

A teoria da PSO propõe que os indivíduos são mais leais para com as organizações que se preocupam com seu bem-estar e que fazem um esforço ativo para recolher as suas opiniões. Isto implica que os colaboradores que acham que a organização está preocupada com o seu desenvolvimento e os seus interesses têm propensão para desenvolver confiança na organização, tendendo a responder com maior comprometimento, persistência e melhor desempenho, e vão trabalhar para ajudá-la a atingir os seus fins (Chullen et al, 2010; Goeddeke & Kammeyer-Mueller, 2010; Haar & Roche, 2010). Desta forma, o compromisso organizacional dos colaboradores para com a sua organização é fundamentado, em parte, na sua percepção do comprometimento da organização para com eles (Hutchison, 1997).

Eisenberger e colaboradores (1986) propuseram o conceito de PSO como uma forma de investigar as inferências dos colaboradores sobre o compromisso que a organização tem para com eles e a contribuição da PSO para o comprometimento dos colaboradores para com a organização (Amason & Allen, 1997). Estes investigadores basearam a PSO na ideia de que os indivíduos monitorizam os seus ambientes e fazem atribuições quanto aos motivos (benevolentes ou malévolos) dos comportamentos da organização (Kiewitz et al, 2009). Neste sentido, os indivíduos tendem a atribuir características humanas a uma organização, por meio de um processo de personificação, com base nas ações, tradições e políticas organizacionais e a considerar os tratamentos favoráveis ou desfavoráveis que recebem como indicativos de serem favorecidos ou prejudicados pela organização (Duke et al, 2009; Fuller et al, 2006; Landsman, 2008; Kiewitz et al, 2009; Kossek et al, 2011; Paschoal et al, 2010; Zagenczyk et al, 2011). Na medida em que os trabalhadores interpretem essas ações, tradições e políticas

como avaliações pessoais positivas, as percepções de suporte organizacional desenvolvem-se (Fuller et al, 2006).

A premissa fundamental subjacente à PSO é a de que a prestação de SO vai induzir reciprocidade por parte dos funcionários, consistente com a teoria de troca social (Blau, 1964) (Chullen et al, 2010; Duke et al, 2009; Goeddeke & Kammeyer-Mueller, 2010; Haar & Roche, 2010; Kossek et al, 2011; Pack et al, 2007; Paschoal et al, 2010). Tendo por base essa reciprocidade, este conceito envolve a crença de um colaborador de que o seu esforço e lealdade serão observados e recompensados (recompensas materiais e simbólicas), como tal, ele envolve a percepção de equidade (Amason & Allen, 1997; Ghani & Hussin, 2009; Hutchison, 1997; Kiewitz et al, 2009; Knippenberg & Sleebos, 2006; Pack et al, 2007; Santos & Gonçalves, 2010). De acordo com esta norma de reciprocidade as PSO criam um sentimento de obrigação em reembolsar a organização pelo seu empenho, atenção e apoio, preocupando-se com o bem-estar desta e esforçando-se por ajuda-la a alcançar os seus objetivos (Armstrong-Stassen & Ursel, 2009; Duke et al, 2009; Fuller et al, 2006; Ghani & Hussin, 2009; Haar & Roche, 2010; Kkurrum, 2009; Knippenberg & Sleebos, 2006; Laschinger et al, 2006; Pack et al, 2007; Paschoal et al, 2010; Zagenczyk et al, 2011). Assim, a PSO é utilizada para descrever as interações empregador/empregado e capta a qualidade global da relação de troca entre um indivíduo e a sua organização (Fuller et al, 2006; Haar & Roche, 2010; Rhee et al, 2011; Santos & Gonçalves, 2010).

Baseando-se na teoria da troca social, a PSO sugere que os recursos são mais valorizados quando a escolha opcional orienta a ação, ao invés de fatores externos (Duke et al, 2009; Kiewitz et al, 2009). Assim, os recursos são mais valorizados quando os colaboradores percebem que as retribuições organizacionais são sinceras, bem-intencionadas, não manipulativas e que a organização as selecionou através de uma verdadeira preocupação para com eles (Duke et al, 2009; Paschoal et al, 2010; Santos & Gonçalves, 2010). Eisenberger e colaboradores (1997) consideram que só as ações organizacionais opcionais, ou ações que os funcionários acreditam que a organização controla (fornecimento de boas condições de trabalho, recompensas pelo bom trabalho, formação), influenciavam a PSO, enquanto fatores fora do controlo da organização (relações com colegas de trabalho, variedade do trabalho) não o faziam. O inverso também é verdadeiro. Ou seja, quando recebem recursos opcionais, mas desfavoráveis, os colaboradores são suscetíveis de fazer uma atribuição de desrespeito organizacional, que por sua vez deve diminuir a PSO. Além disso, o impacto negativo sobre a PSO deve ser ainda mais forte quando os funcionários percebem que as decisões da

organização são movidas por motivos egoístas não relacionados com os fundamentos ou princípios do negócio (Kiewitz et al, 2009).

2.1. Antecedentes da PSO

Apesar de a PSO ser uma resposta para a organização como um todo e poder ser motivada por diversos fatores, também é bastante influenciada por comportamentos de gestão, atitudes, políticas, procedimentos, decisões e práticas dos serviços de gestão de recursos humanos das organizações (Chullen et al, 2010; Laschinger et al, 2006; Pack et al, 2007).

Alguns autores apontam para a influência decisiva dos contratos psicológicos estabelecidos ou do tipo de cultura organizacional nas PSO (Santos & Gonçalves, 2010).

Os colaboradores formam as suas PSO examinando as suas relações com os superiores hierárquicos, as recompensas voluntariamente dispensadas pela organização e a justiça organizacional (Cropanzano et al, 1997). Assim, as promoções e enriquecimento do trabalho são mais valorizados quando os colaboradores percebem que a organização selecionou esses programas através de uma verdadeira preocupação para com eles (Duke et al, 2009).

A PSO aumenta se a organização oferece compensações e recompensas pelo bom trabalho, aprecia positivamente o esforço dos colaboradores, fornece condições de trabalho de qualidade, proporciona oportunidades de enriquecimento do trabalho, tem preocupações com o pagamento justo, fornece oportunidades de crescimento no emprego, permite a participação na tomada de decisões, proporciona oportunidades aos colaboradores de serem ouvidos, receberem informações e serem tratados com respeito, apresenta políticas de trabalho positivas, fornece oportunidade de promoção e formação e um ambiente de trabalho positivo (Kiewitz et al, 2009; Knight & Leimer, 2010; Landsman, 2008; Laschinger et al, 2006; Santos & Gonçalves, 2010). O tratamento positivo da organização, em termos de equidade, condições de trabalho e das relações de supervisão, também resulta em elevadas PSO (Zagenczyk et al, 2011).

A assistência prática da organização ao oferecer oportunidades de horários de trabalho flexíveis, tornando possível aos funcionários de ambos os sexos combinarem o trabalho remunerado e as tarefas domésticas não remuneradas, também origina níveis mais elevados de PSO (Emmerik, 2002).

Por um lado, as elevadas cargas de trabalho, a ambiguidade de papéis e o conflito de papéis contribuem negativamente para a POS (Landsman, 2008; Laschinger et al, 2006)

2.2. Consequências da PSO

Os colaboradores que possuem níveis elevados de PSO apresentam sentimentos positivos em relação ao tratamento que recebem por parte da organização, resultando em atitudes, comportamentos e esforços mais satisfatórios, que poderão beneficiar as suas organizações (Annamalai et al, 2010; Pack et al, 2007).

Com base na teoria de troca social de Blau e da norma de reciprocidade de Gouldner, os investigadores sugerem que a PSO afeta positivamente as relações empregadores/empregados, porque cria nos colaboradores sentimentos de obrigação de se preocuparem com a organização e de ajudarem a alcançar os seus objetivos (Zagenczyk et al, 2011).

Consistentemente com esta teoria, os colaboradores que acreditam que a sua organização valoriza a sua contribuição e se preocupa com seu bem-estar expressam altos níveis de satisfação com a sua carreira profissional e uma maior intenção de permanecer na organização do que aqueles que percebem pouco SO (Armstrong-Stassen & Ursel, 2009; Pack et al, 2007).

Quando os colaboradores percebem que são apoiados pela organização vão responder com comportamentos de cooperação positiva, voltados para o cumprimento das metas organizacionais (Chullen et al, 2010).

Esta perspectiva de troca social tem demonstrado que a PSO tende a ter um efeito positivo na diminuição do absentismo, na satisfação profissional e bem-estar no trabalho, no aumento dos sentimentos de confiança, no estado de saúde dos trabalhadores, no aumento do esforço para cumprir as metas organizacionais, na apresentação de comportamentos de cidadania e lealdade, na falta de pontualidade, na resistência à tensão do trabalho, na melhoria do desempenho e eficácia organizacional, na disposição para dar ideias sobre como melhorar a organização, na diminuição do turnover e no compromisso organizacional (Amason & Allen, 1997; Annamalai et al, 2010; Armstrong-Stassen & Ursel, 2009; Cropanzano et al, 1997; Cullen et al, 2008; Haar & Roche, 2010; Kiewitz et al, 2009; Knight & Leimer, 2010; Landsman, 2008; Laschinger et al, 2006; Pack et al, 2007; Piercy et al, 2006; Reinardy, 2009; Rutherford et al, 2011; Santos & Gonçalves, 2010; Zagenczyk et al, 2011).

Especificamente, se os professores universitários desenvolverem altas percepções de suporte organizacional por parte da universidade, então esses professores tenderão a lidar melhor com stressores e conflitos do trabalho (Kkurrum, 2009). Desta forma, o desempenho dos professores pode ser reforçado através de diferentes tipos de suporte organizacional em diferentes pontos das suas carreiras (Rosenholtz & Simpson, 1990).

Eisenberger e colaboradores (1986) sugerem que uma importante função da PSO é o preenchimento das necessidades sócio emocionais (preocupação, estima, e aprovação no trabalho) dos colaboradores (Zagenczyk et al, 2011). Por atender às necessidades sócio emocionais é esperado que a PSO reduza as reações psicológicas e psicossomáticas aversivas dos stressores, indicando a disponibilidade, quando necessária, de ajuda material e apoio emocional para enfrentar as exigências do trabalho (Cullen et al, 2008; Ilies et al, 2010; Zagenczyk et al, 2011). Por sua vez, o preenchimento das necessidades socio-emocionais resulta numa maior internalização dos valores organizacionais e faz com que os indivíduos incorporem a pertença à organização na sua identidade social (Laschinger et al, 2006; Zagenczyk et al, 2011).

Por um lado, quando os colaboradores percebem a falta de SO será mais provável que apresentem comportamentos de trabalho contraproducentes ou prejudiciais à sua organização (Chullen et al, 2010). Assim, sem o adequado suporte organizacional, a negociação dos papéis e as exigências do trabalho podem levar ao isolamento, à ambiguidade de papéis, ao absentismo e ao aumento das intenções de saída (Mancini & Lawson, 2009; Santos & Gonçalves, 2010).

3. A Ligação entre PSO e Burnout

Tem sido realizada uma variedade de estudos para determinar as causas associadas ao stress e burnout em docentes. Uma das causas de burnout identificadas foi a falta de SO (Coulter & Abney, 2009).

Parece razoável considerar que uma organização que forneça SO irá reduzir pelo menos alguns tipos de stress. Por exemplo, uma organização que forneça SO cria um ambiente mais previsível e também oferece aos funcionários colegas de trabalho a quem podem recorrer para obter ajuda. Estes tipos de condições devem reduzir os níveis de stress (Cropanzano et al, 1997).

Segundo Cherniss (1980, 1980 e 1982) o burnout é precedido por um desequilíbrio entre as exigências da organização e os recursos que a organização fornece. Assim, o burnout seria um processo transaccional no qual as necessidades organizacionais superam o suporte organizacional, tornando o colaborador vulnerável a stressores do trabalho, na forma de ansiedade, tensão, cansaço, fadiga (Clapper & Harris, 2008).

Quando as pessoas sentem que não têm recursos suficientes (tempo, energia, suporte organizacional) para enfrentar as exigências da sua função, são propensas a experienciar uma reação afetiva negativa e tornam-se mais vulneráveis ao burnout. Como resposta ao esgotamento dos recursos, as pessoas vão procurar conservá-los e podem não investir tanto no seu desempenho no trabalho ou ser tão comprometidos com a organização.

Quem trabalha numa organização que os inclui no processo de decisão e lhes demonstra preocupação pelo seu bem-estar, tende a experienciar reações afetivas mais positivas no trabalho e a ficar em melhor posição para lidar com as exigências físicas e emocionais do trabalho. Ter uma cultura orientada para as pessoas pode, na verdade, refletir um clima organizacional de “suporte” que transmite aos colaboradores que estes são um ativo valioso para a empresa e que a sua segurança e saúde são de extrema preocupação para a organização. Assim, apresentar políticas e programas organizacionais que apoiem os colaboradores e demonstrem apreço pela sua saúde pode ajudar a diminuir a sensação de burnout e insatisfação (Cullen et al, 2008).

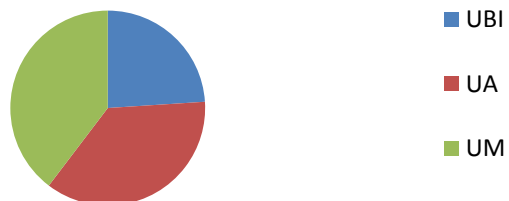
Segundo Lingard & Francis (2006) as intervenções criadas para aliviar ou evitar o burnout devem recair na criação de um ambiente de trabalho de suporte organizacional. Estas intervenções devem centrar-se em atenuar a exaustão emocional aumentando as perceções de suporte organizacional dos colaboradores (Lingard & Francis, 2006).

Sem o adequado SO, a negociação dos papéis e as exigências do trabalho podem levar à exaustão emocional, originando baixa satisfação no trabalho e burnout (Mancini & Lawson, 2009). Paralelamente, estudos evidenciam que o aumento dos níveis de stress e burnout parecem resultar de baixa PSO (Santos & Gonçalves, 2010; Woody, 2006).

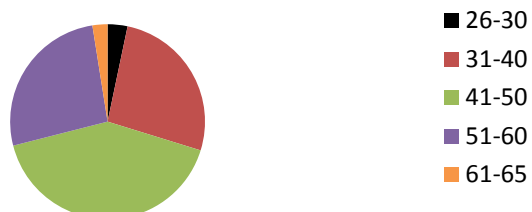
Anexo B

Descrição da Amostra

Universidade



Idades



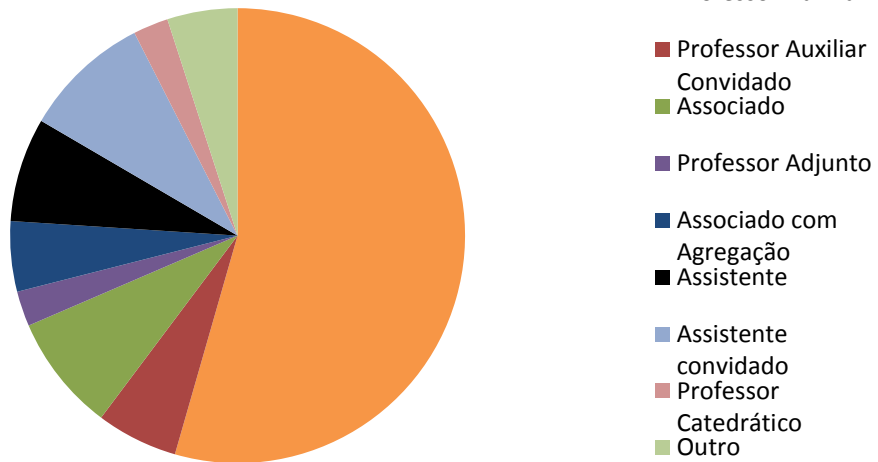
Género



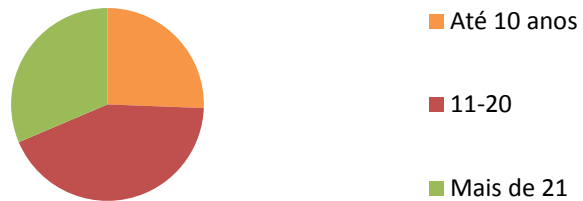
Habilitações Académicas



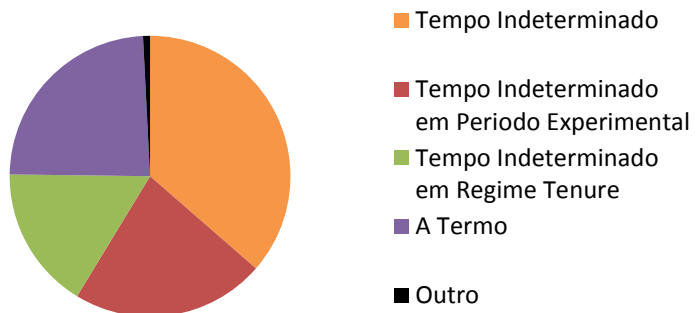
Categoria Profissional



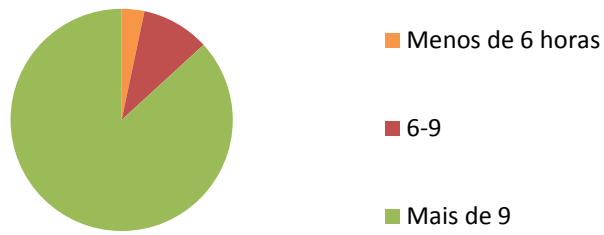
Tempo de Serviço



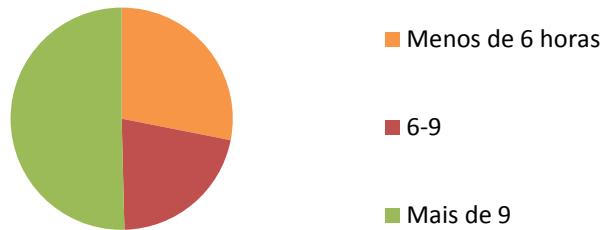
Tipo de Contrato



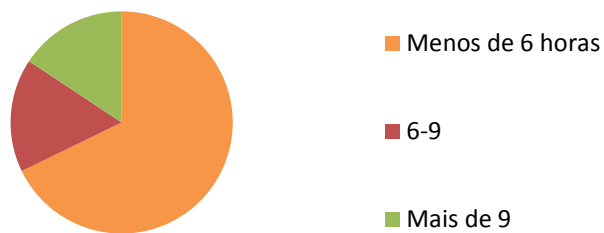
Tempo Médio Semanal Dedicado ao Ensino



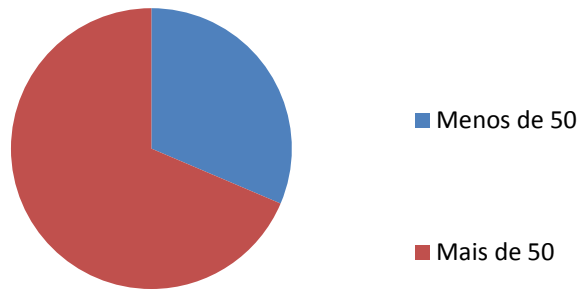
Tempo Médio Semanal Dedicado à Investigação



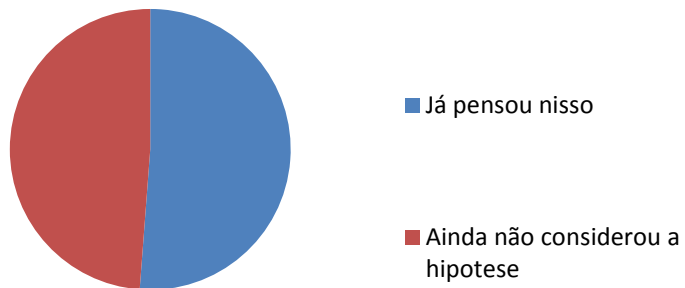
Tempo Médio Semanal Dedicado à Administração



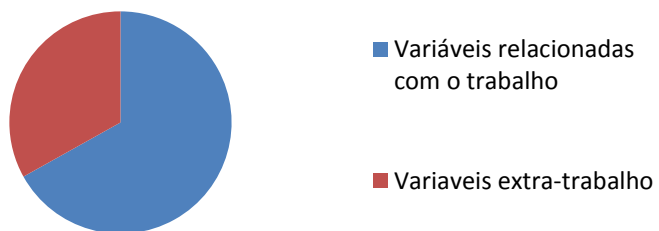
Número Médio de Alunos



Intenções de Turnover



Principais Fontes de Preocupação



Anexo C

Cronograma

| Atividades | Out. | Nov. | Dez. | Jan. | Fev. | Mar. | Abril | Mai | Jun. |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|------------|-------------|
| Escolha da temática a investigar | X | | | | | | | | |
| Pesquisa bibliográfica | X | X | | | | | | | |
| Seleção e análise dos instrumentos de investigação a utilizar | | X | | | | | | | |
| Pedido de autorização para a utilização do instrumento de investigação | | X | | | | | | | |
| Realização do plano de tese | | X | X | | | | | | |
| Seleção da amostra | | X | X | | | | | | |
| Elaboração do questionário sociodemográfico | | X | X | | | | | | |
| Entrega do plano de tese | | | X | | | | | | |
| Realização online de um pré-teste | | | | X | | | | | |
| Reajustamento do questionário sociodemográfico | | | | X | | | | | |
| Utilização online dos instrumentos para recolha dos dados de investigação | | | | X | X | X | | | |
| Realização da parte teórica da tese | | | | | X | X | | | |
| Entrega da parte teórica da tese | | | | | | X | | | |
| Análise estatística dos dados recolhidos | | | | | | | X | X | X |

Anexo D

Autorização para a Utilização de um Instrumento de Investigação

Autorização para uso de escala

MARIA MARGARIDA ALVES DE MATOS PERES VENTURA

Para: jcsantos@ualg.pt

segunda-feira, 31 de Outubro de 2011 15:56

Boa tarde,

sou estudante do 2º ano de mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações da Universidade da Beira Interior. Estou a fazer a dissertação de mestrado, sob orientação do Prof. Dr. Samuel Monteiro, centrando-me em constructos como o burnout e o suporte organizacional em professores do ensino superior. Como tal, venho, por este meio, pedir autorização para o uso da escala de "Perceção de Suporte Organizacional de Eisenberger, Huntington, Hutchison e Sowa (1986)" utilizada no artigo "Contribuição para a adaptação portuguesa da escala de Perceção de Suporte Organizacional de Eisenberger, Huntington, Hutchison e Sowa (1986)" (2010).

Aguardo uma resposta com a brevidade possível, agradecendo desde já a sua atenção.

Com os melhores cumprimentos,

M^a Margarida Ventura

RE: Autorização para uso de escala

Joana Vieira dos Santos [jcsantos@ualg.pt]

Para:

MARIA MARGARIDA ALVES DE MATOS PERES VENTURA

segunda-feira, 7 de Novembro de 2011 10:41

Cara Maria Margarida,

Claro que autorizo a utilizar a referida escala. Caso necessite de quaisquer esclarecimentos, disponha.

Os meus sinceros cumprimentos,

Joana

Joana Vieira dos Santos

(jcsantos@ualg.pt)

Prof.^a Auxiliar

Departamento de Psicologia e Ciências da Educação

Universidade do Algarve

289.800.900 (ext.: 7266)

Anexo E

Questionário Sociodemográfico

Idade: *

- 20 – 25
- 26 – 30
- 31 – 35
- 36 – 40
- 41 – 45
- 46 – 50
- 51 – 55
- 56 – 60
- 61 – 65
- ≥ 66

Género: *

- M
- F

Habilitações Académicas: *

- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Agregação
- Outra:

Se respondeu Licenciatura ou Mestrado, encontra-se neste momento a tirar um grau superior?

- Sim
- Não

Qual a instituição onde exerce a sua profissão? *

- Universidade da Beira Interior
- Universidade de Aveiro
- Universidade do Minho

Estatuto/Categoria Profissional: *

- Professor Auxiliar
- Professor Auxiliar Convidado
- Associado
- Associado Convidado
- Associado com Agregação
- Assistente
- Assistente Convidado
- Professor Catedrático
- Professor Catedrático Convidado
- Outra:

Que tipo de contrato tem com a instituição em que é docente? *

- Tempo indeterminado
- Tempo indeterminado em período experimental
- Tempo indeterminado em regime tenure
- A termo
- Outra:

Tempo de serviço na carreira docente:

- ≤ 5
- 6 - 10
- 11 - 15
- 16 - 20
- 21 - 25
- ≥ 26

Dentro da instituição desempenha outros cargos além da docência? *

- Sim
- Não

Atualmente exerce outras atividades profissionais além da docência? *

- Sim
- Não

Se respondeu sim, indique qual(ais)?

Tempo médio semanal (horas) dedicado nos últimos 3 anos à componente de ensino (inclui orientações): *

- <6
- 6 - 9
- >9

Tempo médio semanal (horas) dedicado à componente de investigação: *

- <6
- 6 - 9
- >9

Tempo médio semanal (horas) dedicado à componente gestão/administração: *

- <6
- 6 - 9
- >9

Nº médio de alunos no atual período letivo: *

- ≤ 10
- 11 - 20
- 21 - 30
- 31 - 40
- 41 - 50
- ≥ 51

Na sua atividade profissional trabalha habitualmente: *

- Manhã
- Tarde
- Noite
- Manhã e Tarde
- Tarde e Noite
- Manhã e Noite
- Manhã, Tarde e Noite

Trabalha frequentemente na sua atividade de docência ao fim-de-semana? *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre

Nos últimos 3 anos usufruiu de um período de licença sabática? *

- Sim
- Não

Se sim, qual foi a duração dessa licença?

Alguma vez pensou abandonar a universidade em que labora? *

- Sim
- Não

No atual momento qual considera ser a sua principal fonte de preocupação? *

- Variáveis relacionadas com o trabalho
- Variáveis extra-trabalho

Anexo F

Email para o Pré-Teste

Exmos. Professores

Somos um grupo de alunos que se encontra atualmente, sob a orientação do Prof. Doutor Samuel Monteiro, a realizar uma investigação para o mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações na Universidade da Beira Interior, subordinada à temática do “**Burnout, Fatores Psicossociais, Suporte Organizacional e Satisfação profissional**”.

Uma vez que ainda estamos na fase de pré-teste necessitamos da sua colaboração, **através do preenchimento de um questionário online** no qual gostaríamos que tivesse especial atenção a algumas questões como o tempo de resposta ao questionário, percetibilidade do conteúdo e ainda outras sugestões que possa considerar pertinente para a melhoria desta investigação.

As respostas ao questionário serão anónimas e confidenciais.

Para responder ao questionário siga a seguinte ligação:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dExxakhlREVWQ3pETVZsZDh5bHhzM2c6MQ>

Qualquer esclarecimento ou dúvida sobre o questionário poderá contactar-nos através do e-mail: investigacaoprofessores@gmail.com

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

José Resende

Lúcia Amorim

Margarida Ventura

Anexo G

Email de Contacto com a Amostra

Exmos(as). Professores(as)

Somos um grupo de alunos que se encontra atualmente, sob a orientação do Prof. Doutor Samuel Monteiro, a realizar uma investigação para o mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações na Universidade da Beira Interior, subordinada à temática do “Burnout, Fatores Psicossociais, Suporte Organizacional e Satisfação profissional”.

Após uma primeira fase de recolha de dados e através do feedback obtido ao longo dessa fase, procedemos a algumas alterações no questionário que nos garantem em absoluto o anonimato e a confidencialidade das respostas.

Assim sendo, se já respondeu a este questionário não terá que responder novamente e desde já agradecemos o contributo prestado.

Se ainda não teve a possibilidade de responder, gostaríamos de contar com sua colaboração através do **preenchimento de um questionário online**, que tem a duração de cerca de 15 minutos. Informamos que o seu contributo é muito importante para nós pois, sem ele esta investigação poderá ficar comprometida.

Para responder ao questionário siga a seguinte ligação:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dExxakhIREVWQ3pETVZsZDh5bHhzM2c6MQ>

Qualquer esclarecimento ou dúvida sobre o questionário poderá contactar-nos através do e-mail: investigacaoprofessores@gmail.com

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

José Resende

Lúcia Amorim

Margarida Ventura

Anexo H

Cotação Utilizada para as Escalas do MBI-ES

Exaustão Emocional

| Níveis | Valores |
|----------|------------|
| Alto | 24 ou mais |
| Moderado | 15 - 23 |
| Baixo | 0 a 14 |

Realização Pessoal

| Níveis | Valores |
|----------|------------|
| Alto | 0 a 23 |
| Moderado | 24 - 27 |
| Baixo | 28 ou mais |

Anexo I

Cotação Utilizada para a Escala de PSO

| | | | | | | |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|-------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Discordo totalmente | Discordo bastante | Discordo um pouco | Não discordo nem concordo | Concordo moderadamente | Concordo bastante | Concordo totalmente |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | |
|----------|----------------|
| Níveis | Valores Médios |
| Alto | Acima de 5.0 |
| Moderado | 3-5 |
| Baixo | Abaixo de 3.0 |

Anexo J



www.mindgarden.com

To whom it may concern,

This letter is to grant permission for the above named person to use the following copyright material;

Instrument: *Maslach Burnout Inventory, Forms: General Survey, Human Services Survey & Educators Survey*

Authors

MBI-General Survey: Wilmar B. Schaufeli, Michael P. Leiter, Christina Maslach & Susan E. Jackson

MBI-Human Services Survey: Christina Maslach & Susan E. Jackson

MBI-Educators Survey: Christina Maslach, Susan E. Jackson & Richard L. Schwab

Copyright: *Copyright © 1986 by CPP, Inc. All rights reserved in all mediums.*

for his/her thesis research.

Three sample items from a single form of this instrument may be reproduced for inclusion in a proposal, thesis, or dissertation.

The entire instrument may not be included or reproduced at any time in any other published material.

Sincerely,

Robert Most
Mind Garden, Inc.
www.mindgarden.com

For Dissertation and Thesis Appendices:

You cannot include an entire instrument in your thesis or dissertation, however you can use up to three sample items. Academic committees understand the requirements of copyright and are satisfied with sample items for appendices and tables. For customers needing permission to reproduce three sample items in a proposal, thesis, or dissertation the following page includes the permission form and reference information needed to satisfy the requirements of an academic committee.

Putting Mind Garden Instruments on the Web:

If your research uses a Web form, you will need to meet Mind Garden's requirements by following the procedure described at <http://www.mindgarden.com/how.htm#instrumentweb>.

All Other Special Reproductions:

For any other special purposes requiring permissions for reproduction of this instrument, please contact info@mindgarden.com.

MBI-Educators Survey

Christina Maslach, Susan E. Jackson & Richard L. Schwab

The purpose of this survey is to discover how educators view their job and the people with whom they work closely.

Instructions: On the following pages are 22 statements of job-related feelings. Please read each statement carefully and decide if you ever feel this way about *your* job. If you have *never* had this feeling, write the number “0” (zero) in the space before the statement. If you have had this feeling, indicate *how often* you feel it by writing the number (from 1 to 6) that best describes how frequently you feel that way. An example is shown below.

| How often: | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|------------|-------|----------------------------|----------------------|---------------------|-------------|--------------------|-----------|
| | Never | A few times a year or less | Once a month or less | A few times a month | Once a week | A few times a week | Every day |

Example:

| How Often 0-6 | Statement: |
|------------------|---------------------------|
| 1. _____ | I feel depressed at work. |

If you never feel depressed at work, you would write the number “0” (zero) under the heading “How Often.” If you rarely feel depressed at work (a few times a year or less), you would write the number “1.” If your feelings of depression are fairly frequent (a few times a week but not daily), you would write the number “5.”

Anexo K

**Escala de Percepção de Suporte Organizacional de Eisenberger,
Huntington, Hutchison e Sowa (1986)**

| Discordo totalmente | Discordo bastante | Discordo um pouco | Não discordo nem concordo | Concordo moderadamente | Concordo bastante | Concordo totalmente |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|-------------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. A organização/instituição valoriza o meu contributo para o bem-estar institucional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. A organização/instituição não aprecia devidamente o meu esforço profissional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. A organização/instituição ignora os meus protestos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. A organização/instituição preocupa-se realmente com o meu bem-estar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Mesmo que desempenhasse o meu trabalho o melhor possível, a organização/instituição não iria aperceber-se. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. A organização/instituição preocupa-se com a minha satisfação profissional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. A organização/instituição demonstra muito pouca preocupação por mim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. A organização/instituição preza a minha realização profissional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |