



TESIS DOCTORAL

"Estres de los profesores de primer ciclo de escuelas Salesianas"

Jainete Adelaide Tirapicos da Cunha Massuça

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

2015



TESIS DOCTORAL

"Estres de los profesores de primer ciclo de escuelas Salesianas"

Jainete Adelaide Tirapicos da Cunha Massuça

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

Conformidad del Director

Fdo. Florencio Vicente Castro

Dedicatória

Dedico esta tese às minhas filhas, Joana Massuça e Maria Dolores Massuça, fontes de toda força e vontade que carrego comigo ao despertar de cada manhã.

A todos os alunos que passaram pelas minhas mãos, pelo amor, compreensão e pela companhia ao longo da trajectória que me levou à concretização deste sonho, através do encorajamento pelos ensinamentos que formaram os alicerces de minha história.

Agradecimentos

Agradecemos a todos os que disponibilizaram a responder aos inquéritos de forma honesta e válida. Às diferentes escolas de Portugal públicas e privadas (Escolas Salesianas), que permitiram e facilitaram a abordagem qualitativa exploratória deste estudo.

Por fim agradeço ao Dr. Florêncio pela orientação e a disponibilidade manifestada ao longo deste estudo.

Índice

Introdução.....	2
Parte I – Estudo Teórico	
Capítulo I – Fatores e sintomas de stress.....	5
1.1. O conceito de stress.....	5
1.2. O que é um agente stressor?.....	9
1.3. Fases do stress.....	11
1.4. Doenças relacionadas ao stress.....	13
1.5. Sintomas provocados pelo stress.....	15
1.6. Vulnerabilidade ao stress.....	18
1.7. Vulnerabilidade ao stress nos docentes.....	25
1.8. Vulnerabilidade ao stress e inteligência emocional.....	28
Capítulo II – Fatores e sintomas de stress.....	32
2.1 Situação dos professores atualmente.....	32
2.1.2. O profissionalismo e a sua identidade.....	39
2.1.3. Os professores/sentimentos e emoções.....	43
2.1.4. Avaliação de desempenho dos professores em Portugal.....	45
2.2 Fatores geradores de stress docente.....	47
2.3 Fontes de stress na profissão docente.....	50
2.4 Consequências do stress docente.....	59
2.5 Conceito distress e eustress.....	63
2.6 As estratégias de inoculação de stress e as estratégias de resolução de problemas.....	65
Capítulo III – Prevenção e resolução do stress.....	67
3.1 Medidas e técnicas para prevenir e controlar o stress docente.....	67
3.2 Medidas sociopolíticas.....	67

3.3 Tipos de técnicas para prevenção e controlo do stress.....	69
3.3.1 Técnicas de CAL.....	69
3.3.2 Técnicas de aptidões sociais.....	70
3.3.3 Técnicas de relaxamento.....	71
3.3.4 Tipos de relaxamento.....	72
3.3.5 Técnicas cognitivas.....	73
3.3.6 Técnicas de expressão corporal.....	74
4 Conclusões dos estudos de alguns autores.....	74
5 Comparação com outras profissões.....	78
5.1 Reflexão do estudo realizado.....	80

Parte II – Estudo empírico

1. Delimitação do problema, objetivos do estudo, questões de investigação, metodologia e procedimento.....	85
1.1. Delimitação do problema e objetivos gerais.....	85
2. Questões de investigação.....	85
3. Metodologia.....	85
3.1. Amostra.....	85
3.2. Instrumentos utilizados.....	89
3.2.1. Questionário sócio-Demográfico.....	89
3.2.2. 23 QVS.....	89
3.2.3. Escala de Ansiedade, depressão e stress (Dass).....	90
4. Procedimentos.....	94
4.1. Procedimentos de recolha de dados.....	94
4.2. Procedimento de análise de dados.....	94
5. Apresentação e análise dos resultados.....	95
5.1. Análise dos resultados do questionário de caracterização pessoal e escolar.....	96
5.2. Análise dos resultados do questionário das 23 QVS.....	98
5.2.1. Análise descritiva do questionário das 23 QVS.....	98
5.2.2. Stress das 23 QVS.....	99
5.2.3. Análise de fidelidade do questionário 23 QVS.....	103
5.2.4. Análise fatorial do questionário das 23 QVS.....	104
5.2.5. Análise fatorial da escala das 23 QVS antes e depois da rotação.....	104
6. Análise dos resultados do questionário das EDAS.....	107
6.1. Análise descritiva do questionário das EDAS.....	107
6.1.1. EDAS.....	107
6.1.2. Análise fatorial das EDAS.....	111

6.1.3. Análise fatorial das EDAS antes e depois da rotação.....	111
Conclusão	119
Conclusiones.....	124
Bibliografia	130
Anexos	136
Anexo 1.....	137
Anexo 2.....	139
Anexo 3.....	141
Anexo 4.....	143

Resumo

O presente estudo tem como objetivo conhecer através desta pequena investigação o stress docente no 1º ciclo nas escolas particulares e públicas, constatamos que o problema é percecionado de um modo diferente pelos indivíduos em análise. Verificámos que o fator emocional, a forma como cada pessoa evita ou supera situações adversas, determina o grau de bem-estar ou de mal-estar. Demos conta, no estudo que fizemos, de um elevado número de estratégias que serão, de certa forma, inibidoras do stress, proporcionando aos que as praticam descontração, serenidade para enfrentar os problemas e uma maior destreza mental. Pensamos que alguns destes métodos sugeridos pelos investigadores são envoltos de alguma fantasia, podendo não ser convincentes o suficiente para despertar uma curiosidade que acione a prática dos mesmos.

Os estudos que efetuámos foram motivados e orientados no sentido de percecionar as opiniões dos professores do 1º ciclo das escolas públicas e particulares sobre o stress.

Dado o âmbito do trabalho a população é constituída por professores da escolas públicas e escolas particulares (Salesianas), todos eles ligados ao 1º Ciclo.

Os métodos utilizados para recolha de dados foram questionários aos professores.

Os dados foram analisados através de uma análise de conteúdo e análise descritiva, apresentando-se de forma sistemática.

As conclusões do estudo debruçam-se essencialmente sobre duas vertentes: as formas de trabalho e de visão sobre a escola, a família e os alunos e os sentimentos que envolvem os professores em relação a algumas questões/reflexões sobre formas de a estreitar em contexto escolar.

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo conocer a través de esta pequeña investigación el estrés docente en el primer ciclo en las escuelas particulares Salesianas y en las públicas.

Constatamos que el problema es percibido de un modo diferente por los individuos analizados. Verificamos que el factor emocional, la forma como cada persona evita o supera las situaciones adversas, determina el grado de bienestar o malestar. Nos dimos cuenta, en el estudio que hicimos de un elevado número de estrategias que serán de cierta forma, inhibitorias de estrés, proporcionando a los que las practican des contracción, serenidad para enfrentar los problemas y una elevada destreza mental. Pensamos que alguno de estos métodos sugeridos por los investigadores están envueltos en alguna fantasía, pudiendo ser suficiente o no convincente para despertar una curiosidad que accione en la practica de los mismos.

Los estudios que efectuamos fueron motivados, orientados y efectuados en el sentido de percibir las opiniones de los profesores del primer ciclo de las escuelas públicas y particulares Salesianas sobre el estrés.

Dado el alcance de la población activa está formada por profesores de escuelas públicas y escuelas privadas (Salesianas), todos conectados a la primera ciclo.

Los métodos utilizados para la recolección de datos fueron cuestionarios a los maestros.

Los datos fueron analizados a través del análisis de contenido y el análisis descriptivo, presentando de manera sistemática.

Los hallazgos de poro principalmente en dos aspectos: las formas de trabajo y visión de la escuela, la familia y los estudiantes y sentimientos relacionados con los maestros con respecto a algunas de las preguntas / reflexiones sobre la manera de reducir en las escuelas.



TESIS DOCTORAL

"Estres de los profesores de primer ciclo de escuelas Salesianas"

Jainete Adelaide Tirapicos da Cunha Massuça

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

2015

“Se queres ter uma qualidade, comporta-te como se a tivesses.” (William James)

Introdução

A sociedade em que vivemos tem como parte integrante o stress, o qual faz parte do discurso diário de muitos indivíduos. As pessoas queixam-se do stress quotidiano, considerando-o, inclusive, como a causa para todas as contrariedades que lhes acontecem. A própria Organização Mundial de Saúde considera o stress como sendo uma “epidemia mundial”, enquanto no Relatório das Nações Unidas este fenómeno é definido como a doença do século XX.

O stress é, hoje em dia, um importante problema social ao qual se tem prestado uma atenção crescente, devido à relação existente entre a sua magnitude e a importância das suas consequências na vida do próprio indivíduo.

O despertar do interesse para o estudo do tema tem origem na constatação de que talvez seja o stress o problema que, juntamente com outros fatores de origem material e ambiental, mais repercussões detém na saúde dos indivíduos trabalhadores, mais concretamente na saúde dos professores do 1º ciclo de escolaridade. Este interesse foi aumentando devido ao facto de ter verificado na minha classe docente a existência de colegas com depressões e com manifestações de desmotivação e de falta de interesse no seu desempenho enquanto profissionais.

É, portanto, sobre esta temática que versa o trabalho a que nos propusemos realizar, a qual se encontra contextualizada ao corpo docente do 1º ciclo das escolas públicas e das escolas particulares.

É a vivência quotidiana dos professores neste mundo em que vivemos, que se encontra em constante transformação, bem como o exercício de uma função que visa a formação de crianças e de jovens que são considerados como geradores de tensão. Esta tensão, segundo Monteiro (1999, p.7), “existe entre a necessidade de estabilidade e a necessidade de responder à mudança”. Os docentes encontram-se numa situação de conflito entre o que lhes é exigido e aquilo que, atendendo às características pessoais de cada um, podem dar. Diz-nos Cardoso (1999) que “o stress surge quando existe uma discrepância entre o que nos é pedido e o que temos para dar”.

Deste modo, as razões inerentes à escolha deste tema estão relacionadas com fatores de ordem pessoal e profissional, as quais se relacionam, por sua vez, com a sua pertinência e atualidade.

O nosso trabalho encontra-se estruturado em duas partes, sendo a primeira relativa ao estudo teórico do tema e a segunda constituída pelo estudo empírico.

O estudo teórico está dividido em três capítulos, onde serão tratados os seguintes aspetos:

Capítulo I

Tem por título *Fatores e sintomas de stress* e é composto por quatro partes: o conceito de stress, vulnerabilidade ao stress, vulnerabilidade ao stress nos docentes e vulnerabilidade ao stress e inteligência emocional.

Na segunda parte apresentamos o título *Fatores e sintomas de stress na atualidade*, a qual é composta por três partes: a situação dos professores atualmente, fatores geradores de stress e consequências do stress docente.

Na terceira parte apresentamos o título *Prevenção e resolução do stress docente*, que é composta por oito partes: medidas e técnicas para prevenir e conhecer o stress docente, medidas sociopolíticas, tipos e técnicas para a prevenção e controlo do stress, técnicas de CAL, técnicas de aptidões sociais, técnicas de relaxamento, técnicas cognitivas e técnicas de expressão corporal.

Por fim, realizámos uma pequena abordagem, refletindo sobre o stress nos docentes do 1º ciclo.

Capítulo II

Este capítulo é constituído pelo estudo empírico.

Na primeira parte do estudo empírico procedemos para a delimitação do problema, objetivos do estudo, questões de investigação, metodologia e procedimento.

Na segunda parte são apresentadas as questões de investigação e na terceira a metodologia, que contempla a amostra, os instrumentos utilizados na investigação, os questionários sócio demográficos, o questionário das 23 QVS, e a escala de ansiedade, depressão e stress (DASS).

Na quarta parte são abordados os procedimentos de recolha e de análise de dados, bem como apresentados os resultados do questionário das EDAS, a análise descritiva dos questionários das EDAS, a análise das EDAS, e a análise fatorial das EDAS, antes e depois da rotação.

Capitulo III

Por fim, seguem-se as conclusões sobre as confirmações, ou não, das nossas perguntas de partida, mais concretamente num ponto intitulado – *Considerações finais* – onde se salientam as conclusões de maior relevância e pertinência e se apontam, ainda, aspetos de pesquisa, construindo uma possível investigação futura.

Aspiramos que a realização de um estudo como este vise o estabelecimento de novos parâmetros de análise do problema, preenchendo algumas das lacunas existentes, e que verifique as condições de trabalho dos professores na organização escolar, bem como a interferência dos fatores na profissão.

Parte I – Estudo Teórico

Capítulo I – Fatores e sintomas de stress

1.1. O conceito de stress

O conceito de stress, aplicado à natureza humana, nomeadamente no campo da medicina, surgiu no século XIX com o contributo do endocrinologista Hans Selye e da sua perspectiva fisiológica acerca deste fenómeno (Cooper & Dewe, 2004; Santos & Castro, 1998; Serra, 2007).

Selye (1956, citado por Cooper & col., 2004), concetualiza o stress enquanto resposta geral do organismo a qualquer estímulo ou acontecimento stressante. De acordo com o autor, esta resposta, caracterizada por reações e ativações fisiológicas, é universal, independentemente do tipo de estímulo (interno ou externo) apresentado, pelo que a designa por Síndrome Geral de Adaptação.

A banalização da utilização do conceito de stress tem sido a responsável pela confusão entre este e outros conceitos, tais como os de frustração, ansiedade, depressão, exaustão ou esgotamento. Sendo assim, convém definir o significado do conceito de stress, servindo-nos de uma das primeiras definições apresentadas na literatura: "reações não específicas a qualquer exigência de adaptação".

Os primeiros modelos teóricos referentes ao stress explicam sobretudo os mecanismos psicofisiológicos, desconsiderando a intervenção dos processos psicológicos e dos aspetos emocionais associados. As investigações seguintes procuram ter em conta o papel dos aspetos sociais e psicológicos enquanto agentes causadores de stress, o que deu origem ao desenvolvimento de uma abordagem designada por Teoria dos Acontecimentos de Vida (criado por

Bennet, 2000). Esta teoria sugere, de facto, que o stress surge como consequência dos acontecimentos de vida que o indivíduo experiencia.

Para uma compreensão mais plena do stress, era necessário considerar os antecedentes das emoções negativas inerentes ao stress, assim como as estratégias utilizadas pelo indivíduo para lidar com elas. Lazarus (1999) sugeriu dois processos implicados no modo como o indivíduo efetua a leitura da situação: a primeira avaliação é direcionada para a situação, onde o indivíduo percebe, ou não, uma possível ameaça. Se identificar uma situação como ameaçadora, dará início a um segundo momento, no qual avalia o grau de recursos que dispõe para lidar com a situação. O indivíduo experienciará stress sempre que considerar uma situação como potencialmente ameaçadora e para a qual não dispõe dos recursos necessários para enfrentá-la de forma eficaz. De acordo com Holmes e Rahe (1967, citado por Serra, 2007; Cooper & col., 2004), o stress é despoletado por determinados acontecimentos de vida importantes para o indivíduo, podendo estes ser positivos (p.e. férias, casamento) ou negativos (p.e. divórcio, morte de um ente querido) e requerem uma nova adaptação por parte do indivíduo, de forma a restabelecer o seu equilíbrio.

A capacidade do indivíduo para tolerar acontecimentos stressantes depende de diversos fatores, como a personalidade ou a existência de uma maior ou menor vulnerabilidade ao stress, sendo que, quando os limites da tolerância são ultrapassados, podem comportar danos temporários ou permanentes para o indivíduo (Cooper & col., 2004; Serra, 2007).

Outro modelo – a Teoria da Conservação de Recursos de Hobfoll (citado por Bunett, 2000) - enuncia que o nível de stress que o indivíduo pode sentir depende da quantidade de recursos disponíveis, os quais envolvem fatores internos, tais como o conhecimento e as competências, e fatores socioeconómicos.

Em termos mais concretos, esta teoria defende que os indivíduos procuram obter, bem como reter e proteger, tudo aquilo que valorizam, tal

como é o caso dos recursos materiais, pessoais, energéticos ou sociais, propondo, ainda, que o stress que é experienciado pelos indivíduos pode ser compreendido em relação com a perda atual, ou potencial, dos recursos. Os seus autores defendem que os indivíduos devem deter certos recursos com o intuito de prevenir a sua perda, que os que não detêm acesso a um forte conjunto de recursos são os que apresentam uma maior probabilidade de experienciar perdas mais significativas e que um forte conjunto de recursos conduz a uma maior possibilidade de os indivíduos procurarem novas oportunidades para arriscar esses mesmos recursos como modo de aumentar os seus ganhos (Hobfoll, 2001). Adicionalmente, Hobfoll (2001) argumenta que o ganho dos recursos apresenta apenas um efeito modesto, sendo que, em alternativa, adquire a sua importância num contexto de perda dos recursos. Assim, este facto induz para a afirmação de que os recursos de trabalham ganham o seu potencial motivacional devido, principalmente, ao confronto com as elevadas exigências do trabalho por parte dos indivíduos (Jesus, 2009).

No Modelo Integrador de Serra (2000), conhecido como Modelo Ambiente Sistémico, e por definição, podemos referir que um indivíduo se sente em stress quando considera que não tem aptidões nem recursos para superar o grau de exigência que dada circunstância lhe estabelece e que é considerada importante para si.

Devido a este facto, desenvolve a perceção de não ter controlo sobre essa circunstância. Quando tal acontece, o ser humano passa a sentir-se vulnerável em relação a essa ocorrência (Serra, 2000).

Para este autor, o individuo sente-se em stress quando perceciona uma situação como ameaçadora e para a qual não dispõe de recursos (pessoais e sociais) para lidar com ela de um modo que entende como satisfatório. O impacto que esta situação tem no indivíduo depende do grau de importância que este lhe atribui.

A pessoa sente-se vulnerável sempre que percebe a situação como incontrolável, isto é, desenvolve a expectativa de não conseguir superar as dificuldades com que se confronta. A percepção de falta de controlo pode ser real quando o indivíduo não dispõe, na realidade, dos recursos necessários para fazer frente à situação constrangedora, ou apenas uma crença, quando possui as competências necessárias mas, interiormente, acredita que são insuficientes.

As exigências que tornam o indivíduo vulnerável podem ser externas ou internas. Relativamente a esta última, esta refere-se a vários tipos de personalidade. Assim, muitos dos acontecimentos indutores de stress são consequência das atitudes que a pessoa assume e das condutas que manifesta, devido ao tipo de personalidade.

Serra (2000) considera sete tipos de circunstâncias indutoras de stress, tais como: acontecimentos traumáticos graves, acontecimentos significativos de vida, situações crónicas de stress, micro indutores de stress, macro indutores de stress, circunstâncias desejadas que não se concretizam e traumatismo ocorrido na infância.

Mais do que a circunstância em si, o que detém realmente um papel decisivo na indução do stress é o significado e a importância que o indivíduo atribui à situação. O processo psicológico de como o indivíduo percebe uma situação, como indutora ou não de stress, tem a sua origem em esquemas mentais. O esquema mental ativado é influenciado por memórias afetivas do sujeito relativas a emoções fortes que, no seu percurso de vida, ficaram associadas a acontecimentos específicos, determinando o que pensar, o que sentir e como atuar em cada situação em particular. Os esquemas mentais, porque são ativados automaticamente, moldam os juízos que o ser humano faz a seu respeito e dos outros, das suas capacidades e incapacidades e distorcem ou enviesam a observação do meio ambiente em que está inserido.

Quando o indivíduo entra em stress, todo o organismo é afetado – ocorrem alterações nos mecanismos biológicos e cognitivos e no

comportamento observável. Para além do stress ser prejudicial para a saúde física e mental do indivíduo, afeta negativamente a sua família, a sua vida social e profissional e, inclusive, aspetos da sua vida económica.

Porém, e como conclusão da definição do conceito de stress, é importante acrescentar que as definições mais atuais entendem que o stress ocorre quando as exigências do ambiente são percecionadas pelo indivíduo como sendo bastante superiores às suas capacidade em lidar com tais exigências. São, então, estas exigências, que podem ser reais ou percecionadas, que criam um estado de desequilíbrio, que é, efetivamente, responsável pela manifestação de respostas fisiológicas, comportamentais ou emocionais (Azinheira, 2012; Bell, Greene, Fisher & Baum, 2001).

1.2. O que é um agente stressor?

Perante as definições enunciadas sobre o *stress*, como definir um agente stressor?

Para alguns autores, como por exemplo Lipp (1996:20-21), “tudo o que cause uma quebra da hemóstase interna que exija alguma adaptação pode ser chamado de stressor” e o stressor é considerado, ainda, “qualquer evento que amedronte, confunda ou excite a pessoa (*ibid.*)”. Assim sendo, podemos chamar de stressor qualquer situação que provoque um estado emocional forte que conduza a uma falha do equilíbrio interno e externo no qual exija da pessoa um ajuste ao ambiente.

Já de acordo com Lazarus e Folkman (1984, citado por Pinto, 2010), uma situação indutora de stress consiste naquela em que a relação que é estabelecida entre o indivíduo e o meio ambiente é avaliada como excedendo os recursos do primeiro, prejudicando, portanto, o seu próprio bem-estar. Ainda de acordo com os autores, as situações indutoras de stress pertencem a

três distintas categorias, nomeadamente à da ameaça, do dano e do desafio, sendo que a diferença entre elas é marcada pela natureza temporal:

- a) A ameaça está relacionada com uma antecipação de um contingência desagradável que pode vir a acontecer;
- b) O dano está relacionado com algo que já ocorreu e com o seu significado/consequências;
- c) E o desafio está relacionado com uma circunstância em que o indivíduo sente que as exigências estabelecidas podem ser ou alcançadas ou ultrapassadas.

Os episódios stressores, no ponto de vista de Lipp e Malagris (1998) e Lipp (1996, 2000 e 2002), são classificados em eventos externos e internos. Os stressores externos são eventos tais como acidentes, morte, brigas, a situação político-económica do país, promoção, dificuldade financeira, nascimento de filhos, dentre outros. Já os stressores internos são considerados como todas as situações que fazem parte do mundo interno, das cognições do indivíduo, do seu modo de ver o mundo, seu nível de assertividade, suas crenças, seus valores, suas características pessoais, seu padrão de comportamento, suas vulnerabilidades, sua ansiedade e seu esquema de reação à vida.

A partir das várias análises realizadas sobre os agentes stressores, podemos dizer que todos os estímulos que o organismo julga como uma ameaça à sua preservação ou à satisfação de suas necessidades físicas e psicológicas poderão ser considerados como fatores stressantes. Como exemplos na área física, pode-se enumerar a nutrição, a sexualidade e o repouso. Na psicológica, muitas vezes expressam-se as necessidades de realização, autoestima, prazer, etc. A ausência de lazer, o sedentarismo, o excesso de uso do cigarro e bebidas alcoólicas, são situações que prejudicam o indivíduo e poderão conduzi-lo a situações de *stress* (Baccaro, 1997).

Se considerarmos que o *stress* e os seus agentes podem ser benéficos ou maléficos às necessidades físicas e psicológicas do ser humano, exigindo

deste um ajustamento na sua hemóstase, procuramos assim descrever as fases que atravessam a dinâmica do *stress*.

1.3. Fases do stress

Entendemos por fases do stress aquelas que refletem o alerta, resistência, a quase exaustão e a exaustão e que se encontram caracterizadas por um conjunto de sintomas próprios a cada uma delas.

Em 1995, Hans Selye propõe o modelo trifásico do stress, indicado em alarme, resistência e exaustão. No entanto, Lipp (2000) identifica, tanto em nível clínico quanto estatístico, uma quarta fase de stress, denominada por quase-exaustão, situando-se entre a fase de resistência e de exaustão.

Com base em Lipp (2000 e 2002) e em França e Rodrigues (2005), apresentamos, de seguida, as quatro fases pertinentes e características do stress.

A fase de alerta é a fase positiva do stress. Quando a pessoa se confronta inicialmente com um stressor, instala-se uma reação de alerta e o organismo prepara-se para o que Cannon, em 1939, designou por “luta ou fuga”, com a sucessiva quebra da hemóstase. Quando o stressor tem uma duração curta, a adrenalina é eliminada e ocorre a restauração da hemóstase e a pessoa sai dessa fase sem complicações para o seu bem-estar. Neste caso, o organismo recupera-se, não ocorrendo nenhum dano maior. É nesta fase que acontece um aumento no rendimento e, se a pessoa souber dirigir o stress, ela pode utilizá-lo em seu benefício devido à motivação, entusiasmo e energia que a mesma produz. Tal fase pode ser caracterizada pela produção e pela ação da adrenalina, que torna a pessoa mais atenta, mais forte e mais motivada. A reação de alarme, ou de alerta, é a primeira do processo do stress. Os sintomas específicos são: o aumento da frequência respiratória, a dilatação dos brônquios e da pupila, para além da contração do baço e do aumento do

número de linfócitos na corrente sanguínea, para reparar possíveis danos ao organismo. Percebemos as reações de tensão muscular, mãos frias e suadas, sensação de nó no estômago e aumento da transpiração.

A fase de resistência ocorre se a fase de alerta for preservada, ou seja, se o stressor perdura ou se é de longa duração e intensidade excessiva, porém não prejudicial ao organismo. Por meio da sua ação restauradora, o organismo tenta restabelecer a hemóstase. Quando consegue, os sintomas iniciais desaparecem e a pessoa tem a impressão de que está melhor. Quando não consegue, a produtividade sofre uma queda dramática e a vulnerabilidade da pessoa aumenta. Nessa fase, ela utiliza toda a energia adaptativa para se reequilibrar. No entanto, se essa reserva é suficiente, a pessoa consegue equilibrar-se e sai do processo do stress. Se o stressor exige mais esforço de adaptação, para além da capacidade do indivíduo, o organismo enfraquece, tornando-se vulnerável às doenças.

A pessoa em estado de stress pode passar do estado de alerta para o de resistência em questão de segundos. São dois os sintomas que aparecem de modo bastante comum nesta fase: a sensação de desgaste generalizado sem causa aparente e a dificuldade com a memória. No nível psicológico, muitas mudanças podem ocorrer, principalmente em termos do andamento das glândulas suprarrenais, a medula diminui a sua produção de adrenalina e seu córtex produz corticosteroides. O organismo poderá estar enfraquecido e mais sensível a doenças, porém, se o stressor é eliminado, a pessoa poderá voltar ao estado normal, sem danos (Lipp & Guevara, 1994; Lipp & Malagris, 1998).

Várias doenças iniciam nesta fase, dentre elas, picos de hipertensão, herpes simples e psoríase, e até o diabetes nas pessoas geneticamente predispostas a essas doenças.

A fase de quase exaustão ocorre quando a tensão excede o limite do normal e a resistência física e emocional começa a quebrar-se. Existem, ainda, momentos em que a pessoa consegue pensar lucidamente, tomar decisões, rir

de piadas e trabalhar. Contudo, tudo isso é feito com esforço, sendo que esses momentos de funcionamento normal se vão alternando com momentos de total desconforto. É uma fase caracterizada por muita ansiedade, sendo que as doenças que surgem na fase de resistência acabam por aumentar.

A fase de exaustão é a fase considerada por diversos autores constantes desta investigação como a mais negativa do stress. É patológica e ocorre quando o stressor perdura por mais tempo ou quando outros stressores ocorrem, ao mesmo tempo, evoluindo o processo de stress. Nesse percurso, instala-se a exaustão psicológica em forma de depressão. A exaustão física costuma-se manifestar através das doenças que aumentam, inclusive doenças graves. Estas doenças são caracterizadas pelo aparecimento dos sintomas da primeira fase, para além de outros tais como: insónia, problemas dermatológicos, estomacais, cardiovasculares, instabilidade emocional, apatia sexual, ansiedade aguda, inabilidade na tomada de decisões, vontade de fugir de tudo, dúvida, irritabilidade. Na área física, caracteriza-se com a presença de hipertensão arterial, úlceras gástricas, retração de gengivas, psoríase, vitiligo e até diabetes. Em alguns casos, poderá ocorrer, inclusive, a morte.

As reações do stress resultam dos esforços de adaptação do ser humano. Assim, se a reação ao estímulo agressor for forte e intensa, poderão ocorrer como resultados várias doenças ou uma maior tendência para o desenvolvimento das mesmas. Perante as análises realizadas nesta investigação, compreendemos, então, que existem diferentes formas de stress. No entanto, elas podem ser definidas como sendo de ordem física ou psicológica, diferenciando-se de pessoa para pessoa.

1.4. Doenças relacionadas ao Stress

Segundo Lewis e Lewis (1988:03) “a maioria das doenças está na dependência tanto de fatores emocionais quanto físicos. Todo o ser humano é

uma unidade mente-corpo. As emoções são fenómenos físicos e cada alteração fisiológica tem o seu componente emocional”.

Segundo a *Revista Lusófona de Educação*, 10, 2007 edição 114,

todo o indivíduo, no trajeto de seu desenvolvimento, produz e estrutura formas tanto em termos do corpo, como da mente, de ser e reagir aos mais diferentes incentivos aos quais ele pode estar sujeito, sempre com o objetivo de manter o equilíbrio de seu organismo. Assim sendo, quando ele realiza reações aos diversos embates a que está submetido em seu dia a dia, podemos concluir que ele transporta nesse processo uma volta ao equilíbrio. Esses embates fazem parte de sua vida e as tensões que eles provocam podem deixar marcas e alteram o seu corpo afetando a sua mente.

Atualmente, as doenças que mais atingem o ser humano são as que se caracterizam pelo acumular lento e progressivo de danos, sendo que recentemente diversos estudos médicos confirmaram que o stress detém um enorme grau de influência nas doenças do coração, de pele, gastrointestinais, neurológicas e do foro emocional, bem como nas diversas desordens que se encontram ligadas ao sistema imunológico, que defende o nosso organismo, podendo englobar uma simples gripe ou, até, o cancro (Ferreira, 2010).

Nos estudos de Alexander (1958), Lewis e Lewis (1988), Sebastiani e Chiattonne (1991), Melo Filho (1992), Cerchiari (2000) e Leal (2001) podemos verificar que o termo “psicossomático” se refere à relação entre corpo e mente.

A partir desta perspetiva psicossomática e das teorias de Selye, e dos seus seguidores, sobre o stress e as doenças somáticas, podemos incluir um grande número de doenças, principalmente aquelas que existem, expressam e revelam a forma de viver do indivíduo, a sua qualidade de vida e a sua maneira de interagir com o mundo. Leal (2001) aponta que Alexander, em 1958, considera que toda a doença é psicossomática, uma vez que fatores emocionais influenciam todos os processos do corpo da pessoa. Para ele, os distúrbios emocionais das funções vegetativas dividem-se em duas categorias: a primeira refere-se às atitudes emocionais correspondentes à preparação que Canon

(1914) denominou de luta ou fuga e a segunda refere-se à retirada da atividade dirigida para o exterior.

Na perspetiva do fisiológico, a primeira é comandada pelo sistema nervoso simpático e as doenças relacionadas com ele são consideradas respostas ativas, incluindo a hipertensão arterial, o diabetes, a epilepsia, dentre outras. A segunda é comandada pelo sistema nervoso parassimpático e são consideradas respostas passivas, as quais incluem asma, problemas digestivos, dentre outros (Leal, 2001).

Na área emocional, o stress poderá produzir inatividade, depressão, desalento e sensação de desconforto, hipersensibilidade emotiva, raiva, ira, irritabilidade e ansiedade. Deste modo, a pessoa torna-se aborrecida e sem qualquer brilho social.

No entanto, e tal como é pertinentemente referido por Paixão (2002), a resposta psicossomática deve ser distinguida dos restantes tipos de respostas do corpo, nomeadamente: o agravamento das doenças devido a dificuldades psicológicas ou às consequências psicológicas das doenças; as manifestações somáticas de formação de compromisso do sintoma neurótico, quando o corpo é utilizado como um meio para reduzir o nível da ansiedade e para resolver, de modo inconsciente, o conflito; a focalização da angústia no corpo; e as queixas sintomáticas falsas com o intuito de beneficiar com a situação.

1.5. Sintomas provocados pelo stress

Para obter um melhor entendimento a respeito da problemática dos sintomas provocados pelo stress, baseamo-nos no facto de que estes sintomas dizem respeito aos fenómenos ou mudanças no organismo. É importante referir que um ou mais sintomas poderão ocorrer sem, necessariamente, existir ou caracterizar a presença de stress. Para que existam sintomas de stress é necessário que exista, sim, um conjunto de sintomas expostos por fases.

Os sintomas de stress estão presentes tanto no homem quanto na mulher, na medida em que estes estão patenteados na forte tensão. No entanto, o sexo feminino, por apresentar um sistema reprodutor diferenciado, apresenta alguns sintomas específicos, tais como: dor pélvica, dor nos seios, espinhas ou pele ressecada, cólicas menstruais, TPM (tensão pré-menstrual), dificuldade para amamentar, perda da sensibilidade e vontade sexual, medo e ansiedade, preocupação constante, queda da autoestima, ciúmes excessivos, dependência emocional (Lipp, 2002).

Diversos autores, dentre eles Lipp e Malagris (1998), Carvalho e Serafim (1995), Molina (1996), França e Rodrigues (1999), Lipp (1996; 2000; 2002), Baccaro (1997) e Bernardes (1997), afirmam que a resposta ao stress deve ser estudada nos seus aspetos físicos e psicológicos, uma vez que a reação hormonal é parte da reação do stress que desencadeia não apenas modificações físicas, mas também produz reações emocionais na pessoa. A vulnerabilidade psicológica varia de acordo com a estrutura psíquica de cada indivíduo.

O stress provoca transformações químicas no corpo, produzindo sintomas de diversas ordens. O sistema nervoso central é considerado, na literatura da área, como o responsável por essas transformações. Assim, Carvalho e Serafim (1995:131) fazem menção às transformações químicas no corpo. Definem que o corpo sob stress sofre transformações químicas e que o sistema nervoso central é responsável por estas transformações, reconhecendo a qualidade de cada mensagem conseguida e enviada até ele por terminações nervosas. Por meio da sensibilidade do corpo, os centros nervosos são informados sobre as alterações que ocorrem no meio externo e interno. Essas alterações sensíveis atingem a glândula suprarrenal, que é onde ocorre a produção da adrenalina.

Bernardes (1997) define que uma situação stressante, em que as reações químicas se manifestam em excesso, poderá prejudicar o organismo. No cérebro, por exemplo, são produzidas várias substâncias conhecidas como

opiáceos, que são responsáveis pela sensação de bem-estar, e serotonina, que faz o corpo relaxar. Quando submetido ao stress, o cérebro diminui a produção das duas. Como resultado, a pessoa torna-se irritável e, às vezes, com insónias. A pessoa stressada costuma ranger os dentes, o que pode desgastá-los e deslocar a mandíbula a ponto de pressionar os nervos da face. Isso produz zumbidos nos ouvidos e até tonturas.

Com base em França e Rodrigues (1999), apresentamos as manifestações químicas do stress no corpo, de acordo com a ilustração que se segue.

Principais Estruturas do Sistema Nervoso envolvidas na Resposta ao Stress

Fonte: França & Rodrigues (1999: 29)

Córtex

Sistema Límbico

Sistema Reticular

Ativador

Hipotálamo

Hipófise

Sistema Nervoso

Vegetativo

Glândulas

Finalmente, e de acordo com o que é argumentado por Ferreira (2010), a resposta do organismo perante uma situação de stress é de natureza catabólica, envolvendo estruturas dos sistemas nervoso central e vegetativo, as glândulas endócrinas, os processos metabólicos em geral e o sistema imunitário. As estruturas encefálicas consistem no ponto terminal das sensações corporais recebidas que, quando descodificadas, suscitam a iniciação de todo o processo. O sistema nervoso vegetativo, os mensageiros químicos e o sistema endócrino são os que regulam as funções corporais internas que se vão alterando durante a ocorrência da situação de stress. Já o sistema imunitário,

que desempenha uma função de vigilância, defendendo, portanto, o organismo dos agentes patogénicos, é o que fica prejudicado em toda a sua ação, mais concretamente nas situações de stress prolongado.

1.6. Vulnerabilidade ao stress

O conceito de vulnerabilidade deve ser entendido na relação específica que se estabelece entre o indivíduo e determinada circunstância. Neste contexto, a situação representa o componente objetivo e o indivíduo o componente subjetivo (Serra 2000).

Na prática clínica é comum comprovarmos que a vulnerabilidade ao stress é bastante variável de indivíduo para indivíduo. Há pessoas que se abatem à menor contrariedade e outras que parecem resistir a um grande número de situações desagradáveis.

Coyne e Whiffen (1995) comentam que a maior parte das pessoas, mesmo quando se confrontam com circunstâncias de stress que são ostensivamente graves, sobrevivem sem se deprimir.

Kessler e Magee (1994), tendo em conta os acontecimentos que podem surgir a qualquer pessoa, mencionam que a relação que se estabelece entre as ocorrências indutoras de stress e os transtornos psicopatológicos consequentes explicam menos de 10% de variância.

Emmons, Colby e Kaiser (1998) referem que a aptidão revelada por um indivíduo na sua adaptação a um acontecimento traumático é afetada por muitas variáveis de coping, incluindo a forma como reorganiza e reavalia os seus objetivos pessoais em resposta ao acontecimento. Nalguns casos, segundo estes autores, ao contrário do que seria de esperar, há perdas que podem levar a ganhos.

Dohrenwend (1998, citado por Serra, 2000) refere que a vulnerabilidade ao stress não é mais do que o produto da relação que se estabelece entre as forças e fraquezas de predisposição individual e os “ativos e passivos” da vida corrente, que ajudam a amplificar ou a reduzir o impacto dos acontecimentos. A este respeito deve ser mencionado que os processos de coping e de avaliação podem aumentar ou diminuir a quantidade de modificações negativas que passam a interferir com as atividades usuais da vida corrente do indivíduo.

A propósito do conceito de coping, Lazarus e Folkman (1984, citado por Castanheira, 2013) argumentam que este representa os esforços cognitivos e comportamentais realizados pelo indivíduo de modo a lidar com certas exigências em particular, que podem ser internas ou externas, que são avaliadas como ultrapassando, de facto, os seus recursos. Coping significa, portanto, os esforços de combate das situações de dano, de ameaça ou de desafio, quando se encontra acessível uma rotina ou uma resposta automática.

As estratégias de coping podem ser utilizadas de acordo com diversos tipos de orientação, tal como ocorre quando o indivíduo quer resolver um problema, quando quer atenuar as emoções por ele sentidas e quando busca por apoio social, verificando-se de um modo concomitante ou isolado. Na verdade, não existem estratégias de coping que sejam sempre eficazes para todos os tipos de circunstâncias, visto que a eficácia depende do problema em questão, dos recursos e do momento em que são aplicadas, variando, ainda, de pessoa para pessoa. Efetivamente, o modo como alguém lida com o stress não depende apenas das estratégias de coping, mas também dos recursos de que a pessoa dispõe (Serra, 2007).

Assim, o coping consiste na capacidade que a pessoa tem em lidar e adaptar-se ao stress, contribuindo para a sua sobrevivência e para um adequado desempenho das suas atividades nas diferentes esferas da vida. Um estudo realizado que envolveu 54 professores do ensino básico público português permitiu a constatação de que as estratégias de coping mais utilizadas foram as estratégias de controlo, seguindo-se as estratégias de

escape. Demonstrou também que os comportamentos inadequados, bem como a indisciplina dos alunos, foram apontados como sendo as principais fontes de stress. De seguida, surgem as pressões de tempo e o excesso de trabalho. Constatou-se, neste mesmo estudo, que os docentes mais vulneráveis apresentam menos estratégias de controlo e mais estratégias de escape e de gestão de sintomas e, ainda, que existem diferenças significativas entre os docentes vulneráveis e não vulneráveis relativamente à sua iniciativa e persistência. Por fim, permitiu também a verificação de que uma perceção de maior eficácia perante as adversidades traduz o recurso a um maior número de estratégias de controlo de stress (Pocinho & Capelo, 2009).

No entanto, inúmeros estudos empíricos têm revelado que não é apenas a simples vivência dos problemas no contexto laboral que levam o indivíduo a vivenciar o stress, a adoecer ou a desenvolver o síndrome de burnout, mas sim como este mesmo indivíduo enfrenta essas mesmas situações, dependendo das estratégias de coping e das estratégias de enfrentamento dos problemas que cada indivíduo utiliza. De facto, fatores como a personalidade, a autoeficácia do trabalhador e a autoestima são fatores que influenciam o modo de enfrentamento do problema, podendo, portanto, modificar a direção na relação entre saúde, stress e burnout (Sousa *et al.*, 2009).

No estudo de Rodrigues e Chaves (2008), a estratégia de coping mais utilizada foi a focada na emoção, ou seja, a reavaliação positiva, onde o indivíduo tenta reestruturar o acontecimento com o intuito de encontrar aspetos mais favoráveis, tentando suavizar a gravidade da situação e concentrando-se nos aspetos positivos da situação como modo de amenizar a carga emotiva do acontecimento, procurando alterá-lo. De acordo com os autores, as estratégias de coping podem ser aprendidas, não existindo coping correto ou errado, visto que a escolha das estratégias de coping são muito individuais, sendo que para umas pessoas uma determinada estratégia de coping tem ótimos resultados, enquanto para outras pode ser altamente

stressante. Em suma, defendem que não existe coping efetivo devido à enorme subjetividade da percepção e da experiência dos vários indivíduos.

Todos os indivíduos procuram recuperar o equilíbrio provocado pelo stress através da utilização de estratégias de coping com o intuito de se protegerem de todas as consequências negativas. Ainda que existam inúmeros atos de coping, só existem dois estilos: o de confrontação e o de evitamento. O estilo de coping de confrontação é o que define estratégias que se focam no problema que causa o stress, verificando-se, portanto, uma aproximação da ameaça. Já o estilo de coping de evitamento é o que define estratégias de fuga e de negação do problema, bem como das situações de stress. Contudo, ambos detêm um papel moderador e são considerados como úteis e adequados dependendo das situações, existindo indivíduos que optam utilizar mais uma estratégia do que a outra, sendo que a eficácia das mesmas depende muito do modo como são empregas e da sua adequabilidade tendo em conta a situação em concreto (Ramos, 2001, citado por Castanheira, 2013).

Quando as estratégias utilizadas não são eficazes para ultrapassar as dificuldades existentes, o facto leva a acentuar no indivíduo a percepção de não ter controlo sobre a ocorrência.

Contudo, a vulnerabilidade aumenta ou diminui também em função de outros fatores. Rutter (1985) menciona que uma boa rede de apoio social pode constituir um fator atenuante ou impeditivo do aparecimento de transtornos psicopatológicos. Certas características de personalidade, uma forma adequada de lidar com os acontecimentos, a prática regular de exercício físico e uma dieta equilibrada são exemplos de circunstâncias que igualmente podem diminuir os efeitos do stress.

A razão pela qual um indivíduo se pode sentir em stress é ditada pelo grau de vulnerabilidade ou de autoconfiança que a pessoa desenvolve em relação a determinada circunstância, considerada importante para si e que lhe cria exigências específicas. Estar ou não em stress depende do facto do

indivíduo sentir, ou simplesmente acreditar, que não possui ou que não tem aptidões ou recursos pessoais e sociais para lidar com as exigências criadas pela situação (Serra, 2000).

Em condições externas, de particular gravidade, o acontecimento é suficientemente importante para induzir stress. Serra (2000) diz que, em circunstâncias vulgares do dia-a-dia, a reação perante os acontecimentos perturbantes depende muito, não do acontecimento em si, mas antes das predisposições pessoais, dos recursos que o indivíduo possui ou a que tem acesso e do significado que dá ao acontecimento em função de aspirações e valores considerados importantes para si.

No entanto, se a vida for marcada pela adversidade, por uma perceção enviesada dos acontecimentos ou por uma constituição genética propícia, são estes mesmos fatores negativos que ajudam o indivíduo a sentir-se em stress. É certo que é possível ensinar o indivíduo a lidar com as situações de stress, nomeadamente através da modificação da sua perceção sobre determinado acontecimento, da atuação sobre o problema até este ficar resolvido, da mobilização dos recursos sociais e da aceitação nas circunstâncias mais graves (Serra, 2007).

De facto, e tal como é argumentado pelo mesmo autor (*idem*), a modificação da vulnerabilidade do indivíduo pode diminuir o stress, sendo que, para tal será essencial modificar ou adquirir determinados hábitos, designadamente: aprender a dizer não; aprender a reconhecer os seus próprios limites; estar atento aos sinais evidenciados de cansaço por parte do organismo; reconhecer que não pode aceitar todas as delegações que lhe são impostas; saber delegar as tarefas a pessoas que possam cumprir essas funções; ausentar-se para férias; deixar as tarefas profissionais no local de trabalho, dedicando-se a outras tarefas em sua casa; aprender a resolver de um modo adequado os seus problemas; aprender tanto a pensar como a decidir com lógica, visto que por vezes as pessoas dramatizam os acontecimentos, não explorando, portanto, todas as alternativas explicativas; ensinar estratégias

para melhorar a autoestima, desde a compreensão de si próprio aos outros; a tentar perceber o porquê de se agir de um determinado modo em determinada situação; aceitar-se a si próprio e aos outros sem qualquer tipo de juízos de valor, aceitando e respeitando a diferença; perdoar o passado, desprendendo-se de sentimentos de culpa, vergonha e de autoacusaçã, visto que representa o primeiro passo para a sua mudança e desenvolvimento; modificar o comportamento do tipo A, fazendo todos os possíveis para que este se aproxime do sujeito B, pois só deste modo é que sentirá prazer na execução das suas tarefas, na dedicaçã do seu tempo a si próprio, a viver dedicando tempo e atençã a outras tarefas não relacionadas com o seu trabalho, repensando, assim, as suas próprias prioridades.

Tal como é defendido por Castanheira (2013), a vulnerabilidade pode ser concebida de acordo com dois eixos distintos: a vulnerabilidade pessoal, que se centra no indivíduo e que compreende os fatores de ordem genética, a personalidade e os recursos cognitivos; e a vulnerabilidade associada ao ambiente e às suas insuficiências, a qual engloba a família, a rede social e o trabalho.

O mesmo autor (Castanheira, 2013) argumenta, ainda, que a vulnerabilidade pode estar relacionada com diversos fatores de risco, os quais podem ser de natureza física, psicológica e social. Os fatores de natureza física são os que estão relacionados com as características genéticas com que cada pessoa nasce, as quais determinam o modo de reação desigual perante os acontecimentos adversos, quer a nível de rapidez de resposta, quer na sua intensidade, quer no retorno à normalidade. É importante salientar que uma pessoa geneticamente vulnerável descompensa com bastante facilidade, o que tende a fomentar alguns transtornos crónicos que se podem arrastar ao longo do tempo. Já no caso das pessoas que não são geneticamente vulneráveis, é fundamental que ocorram situações graves para desencadear os mesmos efeitos referidos. Nestas últimas, as alterações são, regra geral, breves e circunscritas apenas ao acontecimento indutor de stress.

Os fatores de natureza psicológica são os que se encontram intrinsecamente relacionados com o modo como o indivíduo percebe a realidade que o rodeia e que, de um modo geral, se encontram relacionados com a sua história pessoal de desenvolvimento. São estes os fatores que facilitam e predispõem o sentimento de stress no indivíduo, visto que o induzem a distorcer a realidade. Os dois aspetos considerados são a personalidade e os esquemas mentais.

Tanto a personalidade como alguns dos seus traços influenciam o modo como o indivíduo se comporta em situações de stress. Assim, os indivíduos com *locus* de controlo interno, otimistas, extrovertidos, estáveis, humanos, criativos, originais, flexíveis, uma boa autoestima, com um alto nível de inteligência emocional, serão, certamente, algumas das características de personalidade que ajudarão os indivíduos a lidar com os seus problemas, bem como a serem menos vulneráveis ao stress (Castanheira, 2013).

Na atualidade tem-se verificado um interesse crescente no estudo pelo ajustamento entre os indivíduos e o seu contexto de trabalho, procurando atingir uma relação equilibrada que conduza ao bem-estar psicológico, físico e social do colaborador e da organização onde este exerce as suas funções. Efetivamente, algumas das características individuais podem facilitar o ajustamento, funcionando, assim, como fator protetor de stress, sendo que os traços de personalidade, como a personalidade resistente, por exemplo, poderão funcionar como um desses mesmos fatores. Um estudo que envolveu 203 professores de escolas públicas na região Norte de Portugal permitiu a constatação de que existem correlações estatisticamente significativas entre o burnout e a personalidade resistente. Verificou-se, também, que quanto maior for a personalidade resistente, menor será o burnout, a exaustão emocional e a despersonalização e maior a realização pessoal, o que sugere que a personalidade resistente constitui um fator protetor perante as situações stressantes (Dias & Queirós, 2010).

Relativamente aos esquemas mentais, pode considerar-se a relação do indivíduo com o meio ambiente, a qual é estabelecida através da sua percepção, sendo um fenómeno ativo e complexo, composto por aspetos sensoriais, cognitivos, afetivos, conceituais e motores. Porém, este fenómeno é ainda influenciado pelas memórias afetivas que o indivíduo guarda dentro de si, as quais são fruto das emoções fortes que ficaram ligadas ao seu passado e a determinados acontecimentos. Ao vive uma determinada circunstância, a pessoa vai descodificá-la de acordo com os seus esquemas mentais, que são os que lhe indicam o que pode esperar e como deve atuar. Com relação a determinado esquema mental, a conclusão a que o indivíduo chegará numa determinada situação pode estar tendencialmente enviesada e desajustada da realidade. Não obstante, na maior parte das vezes o processo de avaliação é automático, dependendo, assim, das predisposições biológicas, das experiências passadas e das memórias guardadas pelo indivíduo (Castanheira, 2013).

Contudo, também as características individuais, como a personalidade, os valores, os objetivos, a idade, o nível de educação e a situação familiar, influenciam as reações ao stress, visto que estas características se encontram relacionadas com fatores de risco, bem como com os seus efeitos (Houtman, 2007). Quanto aos fatores individuais que influenciam no processo de avaliação individual, estes são considerados como consistindo nos seguintes: os compromissos, referindo-se a tudo o que é importante para o indivíduo, aumentado o seu comprometimento com ela própria e com as tarefas; as crenças, referindo-se às convicções que cada pessoa tem relativamente a certas circunstâncias da realidade (França & Rodrigues, 2005).

Por fim, e quanto aos fatores de natureza social, Rutter (1985, citado por Castanheira, 2013), menciona a rede de apoio social enquanto fator atenuante de transtornos psicopatológicos, sendo que alguns cientistas argumentam que o estatuto socioeconómico funciona como um fator bastante importante na vulnerabilidade a doenças psiquiátricas. Tal como já foi referido

anteriormente, existem certas atitudes de vida e certos comportamentos desejáveis que podem atenuar os efeitos do stress sobre o indivíduo, os quais podem ser praticados e aprendidos, tal como é o caso da prática de exercício físico, a alimentação saudável e o modo de lidar com os acontecimentos (Serra, 2007).

1.7. Vulnerabilidade ao stress nos Docentes

As investigações realizadas recentemente permitem verificar que a profissão de professor é daquelas em que existem maiores incidências de stress profissional, sendo esta profissão considerada de risco pela Organização Internacional do Trabalho. Tendo em conta que anteriormente os professores não apresentavam níveis de stress superiores aos que verificamos noutras profissões, devemos compreender o motivo desta situação atual.

Na atualidade os docentes têm de enfrentar novos desafios que pouco têm a ver com os das décadas anteriores. Aspetos como a falta da disciplina dos alunos, problemas de comportamento, um número elevado de alunos na sala de aula, a falta de motivação para aprender, o descontentamento estudantil para realizar as tarefas escolares pedidas e o baixo rendimento tem-se transformado em importantes fontes de stress para os docentes, as quais afetam o seu rendimento laboral.

O motivo pelo qual é necessário apreender a razão, compreender e regular as nossas emoções em contexto educativo está relacionado com o facto de que a atividade docente é uma das profissões com maior risco de sofrer distintas perturbações. Resumidamente, é uma crua realidade que os docentes hoje em dia experimentam, de forma cada vez mais crescente, uma variedade de transtornos e sintomas relacionados com a ansiedade, a ira e a depressão. Estes problemas de saúde mental agravam-se, em alguns casos com o aparecimento de diferentes alterações fisiológicas (ex.: úlceras, insónias, dores de cabeça,...) como consequência de diversos fatores de stress de âmbito

laboral, que vão articulando o seu desenvolvimento (Durán, Extremera & Rey, 2001).

Também a imigração está a contribuir para a heterogeneidade cultural das turmas, o que se converte num desafio adicional para os docentes, que devem ajustar o estilo de ensino no currículo das novas necessidades, convertendo-se num novo fator de stress (Tatar & Horenczyk, 2003).

Em muitos casos, a perda de credibilidade laboral dos docentes e o baixo rendimento social e profissional, entre outros, diminuem ao máximo a capacidade de desempenhar a sua função como docente. Assim, a sociedade exige ao professor uma maior preparação técnica, especialização nos conteúdos mas também na metodologia docente, no conhecimento psicológico dos alunos, ensinamento dos valores cívicos e morais, etc.

A estas crescentes exigências é adicionado o facto de que o sistema educativo nem sempre favorece um contexto organizacional que apoia o docente, independentemente do nível em que se situa.

Como se observa, muitos professores incorporam a sua profissão com altas expectativas e com objetivos claros de educar os alunos. As diversas fontes de stress existentes vão degradando essas expectativas iniciais. As pressões laborais, a falta de recursos, as distintas pressões temporais convertem-se em obstáculos, muitas vezes instáveis, que podem diminuir o entusiasmo inicial do docente e desenvolver o aparecimento do stress laboral, diversos sintomas ansiosos ou depressivos, transtornos da saúde física e mental, e em alguns casos o absentismo, a baixa laboral e o abandono da instituição.

As consequências desta situação, finalmente, não afetarão unicamente os profissionais docentes, mas também a organização em que trabalham, sendo que o aluno vai ser o recetor direto do serviço de baixa qualidade em relação a algo essencial: a sua própria educação e/ou formação.

Devido à enorme quantidade de fatores que ocorrem durante a prática docente, é importante atribuir uma das várias causas desencadeadoras de

stress e suas consequências. Não obstante, reconhece-se vários grupos de agentes que contribuem para o aparecimento do stress laboral dos docentes. Entre estes fatores podemos destacar três grandes grupos:

- 1) Fatores que se situam no contexto organizacional e social (ex.: escassez de recursos, sobrecarga de trabalho, pressões temporais,...);
- 2) Fatores vinculados à relação educativa (ex.: falta de compreensão por parte dos colegas de trabalho, má conduta dos alunos, desmotivação estudantil,...);
- 3) Fatores pessoais e individuais relacionados com as variáveis inerentes do docente, que influenciam a vulnerabilidade ao stress docente (ex.: experiência docente, autoestima, estilo atribucional, características de personalidade,...) (Domanach, 1995; Valero, 1997).

A literatura tem deixado patente a relação existente entre uma vulnerabilidade ao stress e diversas características da personalidade, tais como a autoestima, etc. (Maslach, Schaufeli & Leifer, 2001; Schaufeli & Enzmann, 1996). As variáveis clássicas de personalidade fazem alusão a características de estados pertencentes à pessoa e à maneira em que o sujeito percebe, compreende e controla as suas emoções. Posto que os componentes de stress surgem da interação social entre quem oferece os seus serviços e quem os recebe, deslindar as diferenças individuais e as competências para regular as emoções negativas dos demais, assim como controlar as próprias seria uma componente chave em estudo dos recursos pessoais que tornem os docentes mais resistentes ao aparecimento do stress.

Numa investigação realizada com professores portugueses chegou-se à conclusão que, para além dos fatores que mostram situações de indisciplina: “sentir que não tenho um controlo adequado dos meus alunos “ e “ sentir que existem alunos indisciplinados que me tiram muito do meu tempo, não permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos”, também parecem contribuir bastante para o stress dos professores os fatores que estão relacionados com a sobrecarga de trabalho: “ ter falta de tempo para descansar

e preparar-me diariamente para as tarefas escolares e sentir que não consegue estar em dia com todo o trabalho que tenho a meu cargo “, e com as relações com colegas: “trabalhar numa escola onde existe uma atmosfera de conflito entre professores”.

1.8. Vulnerabilidade ao stress e Inteligência emocional

A Inteligência Emocional (IE) foi proposta como um marco através do qual conseguimos perceber como grande parte dos indivíduos se adaptam adequadamente a certas situações vitais stressantes, o que não acontece a outros indivíduos, isto é, na mesma situação stressante existem indivíduos que respondem de forma diferente.

Quando se fala de stress, é importante saber diferenciar as situações crónicas de stress (ex. mal-estar experimentado por sofrer de uma doença crónica) daquelas mais agudas (ex. submeter-se à realização de uma tarefa muito complexa), incluindo sucessos inesperados que interrompem o decurso de vida e frente aos quais é necessário colocar em curso todos os nossos recursos. É sobre estas últimas situações que se centra agora a nossa exposição.

Têm sido bastantes os investigadores que tentam determinar o tipo de fatores cognitivos, sociais ou individuais que aumentam ou diminuem o efeito stressante no bem-estar individual.

As pessoas emocionalmente inteligentes adaptam-se melhor às situações stressantes. Este facto, em parte, obedece ao efeito direto da inteligência emocional sobre a resposta emocional que se segue ao estímulo ameaçador. Assim, imediatamente a seguir ao acontecimento stressor os indivíduos com alta inteligência emocional experimentam um menor número de emoções negativas (Salovey & Mayer, 1990).

A inteligência emocional pode atuar de outra maneira. Salovey e Mayer (1990) referem que quando as pessoas são submetidas a uma situação de stress diferem na frequência e tempo que utilizam o pensamento na referida experiência. Assim, estamos a falar de um estilo de ansiedade que se verifica naqueles indivíduos que passam muito tempo a pensar no que lhes ocorreu e experimentam pensamentos involuntários sobre a experiência, que, para além do mais, são a causa do mal-estar do sujeito. Acreditamos que uma das razões pelas quais a inteligência emocional é uma ferramenta útil para a adaptação é a de ajudar o indivíduo a lidar e a superar este tipo de pensamento.

A fim de explicar as relações existentes entre a inteligência emocional e o stress, Salovey, Beddel, Delweiller e Mayer (1999) desenvolveram um modelo hierárquico de competências emocionais, que incluem aquelas componentes da inteligência emocional mais relevantes para lidar com os pensamentos involuntários da situação stressora.

Com este modelo, a inteligência emocional é estruturada em três níveis: primeiro encontramos competências básicas da perceção, apreciação e expressão das emoções; no segundo nível estão representadas as componentes mais sofisticadas do conhecimento emocional, compreensão e análise das emoções; finalmente, no terceiro nível, encontramos a regulação das emoções (Salovey & Mayer, 1990).

Segundo este modelo, as competências individuais para regular os seus estados emocionais têm uma relação com as respostas na ativação do estímulo stressante. Portanto, estas competências jogam com um papel fundamental nos processos de afrontamento e saúde mental dos indivíduos (Salovey *et al.*, 1999).

Existe, assim, evidência empírica de que as habilidades emocionais e as capacidades meta-emocionais contribuem para a redução das formas pouco adaptativas de enfrentar sucessos stressantes (Extremera, Fernández-Berrocal, & Ramos, 2001; Goldman, Mayer, Palfai & Salovey 1995).

Os pensamentos intrusivos caracterizam-se por serem sucessos mentais que surgem de modo inesperado da consciência, sucedendo-se de forma repetida, e podem ser de natureza positiva ou negativa e de adaptação a uma variedade de formas, tais como imagens, impulsos e pensamentos verbais (Rachman & Hodgson, 1980).

Para Nolen-Hoeksema, Larson e Grayson (1999), os efeitos negativos da depressão favorecem as interpretações depressivas e memórias negativas, interferindo na resolução dos problemas interpessoais e aumentando os pensamentos distorcidos e pessimistas. Deste modo, é um pouco mais difícil que os indivíduos consigam adquirir capacidades para aumentar o seu sentido de controlo da situação stressora e consigam resultados positivos.

O modelo proposto por Nolen-Hoeksema, Larson e Grayson (1999) refere que os pensamentos intrusivos medeiam de forma completa as variáveis sociais, de personalidade e as variáveis de ajuste emocional como depressão e ansiedade.

Sala (2002) constatou, numa amostra de futuros educadores, que as competências emocionais, avaliadas como uma medida de autoinformação de inteligência emocional (Emotional Quotient Inventory, EQ-I), incidem, de forma moderada, nos estilos educativos, crenças, atitudes e valores destes futuros profissionais de docência. Assim, um estilo educativo super-protetor está relacionado com menores competências interpessoais de inteligência emocional, enquanto o estilo punitivo está relacionado com níveis baixos de competências interpessoais de inteligência emocional. Já o perfil assertivo relaciona-se com o bom estado afetivo geral.

No entanto, como realmente aponta Valles (2003), a educação emocional deveria estar inserida nas distintas áreas curriculares, enquanto se ensina/aprende como conteúdo de cada área mas como estilo educativo, o docente deve transmitir modelos emocionais adequados nos momentos em que o docente e aluno convivem na aula.

Existe uma segunda razão mais interessada e egoísta em que as capacidades de inteligência emocional são mais importantes para os professores. Mais especificamente, as capacidades da inteligência emocional exercem efeitos benéficos para os professores a nível preventivo. É determinar a capacidade que a razão exerce sobre as nossas emoções, percebidas e compreendidas, a capacidade intrínseca do ser humano, implica, por fim, o desenrolar do processo de regulação emocional que ajudaria a moderar e prevenir os efeitos do stress docente, aos quais os professores estão expostos diariamente.

Capitulo II - Fatores e sintomas de Stress

2.1. Situação dos professores atualmente

O principal objetivo deste capítulo é identificar e analisar a atual situação dos professores, tanto nas escolas públicas, como nas escolas particulares de Portugal. O professor é um educador, e, como tal, deve saber refletir o que realmente acontece na sala de aula com base na sua experiência enquanto docente, bem como na própria observação das aulas. O tipo de relacionamento que o professor mantém com os alunos define se é um bom educador.

Um professor educador deve preparar as suas aulas, explicar as matérias aos alunos, verificar os resultados da aprendizagem, qualificar, contribuir para a aprendizagem de um sujeito, ajudar os alunos a amadurecerem e a crescerem, tanto a nível pessoal como intelectualmente. O professor educador realiza uma escuta ativa, onde é constante o ensino de

valores. Este deve interagir e dar bons conselhos aos seus alunos e não apenas partilhar o seu conhecimento. A escola tem como objetivo dar aos seus alunos o conhecimento, as habilidades, atitudes, valores e competências.

Se existir qualidade na educação, existe também qualidade humana, onde o professor se sente bem consigo próprio e com os outros...“pelos seus frutos os conhecereis”.

A aprendizagem não é apenas um processo cognitivo ou intelectual. Para que exista aprendizagem, o professor deve desenvolver um processo emocional com um bom relacionamento em sala de aula. Assim, um professor educador deve possuir uma lista de qualidades. É importante entender primeiro o que significa ser um professor educador ou como o educador se relaciona com os seus alunos e, de seguida, perceber as oportunidades que o professor tem para ser verdadeiramente um educador. O professor influencia os alunos de muitas formas e meios com efeitos que transcendem a dimensão puramente cognitiva. O professor é o modelo de identificação dos seus alunos, devendo este, portanto, ser atraente e os alunos quererem ser como ele e aprenderem por imitação e contágio, deve ser percebido como bom professor e amado pelos seus alunos. No final dos anos 50, os cardiologistas Friedman e Rosenman (1959, citado por Travers & Cooper, 1997:90) observaram que seus pacientes com enfermidades coronárias possuíam padrões de condutas e reações emocionais similares, que eles denominaram de Tipo A, descrita como “*um complexo ação-emoção*”, destacando (p. 91) que este padrão de conduta implica:

Hostilidade, agressividade, competitividade e um sentido da urgência; os pacientes podem ser também intolerantes, exigentes e orientados ao êxito de seus objetivos. Suas características mais evidentes são a pressa e uma forma de falar acelerada, movimentos rápidos, um sentimento de culpa ou inquietude quando não estão trabalhando ou quando se relaxam, e uma disposição geralmente impaciente. Aos indivíduos do Tipo A não gostam que sejam impedidos de superar rapidamente os obstáculos que encontram em seu caminho.

No entanto, estes autores lembram que existem também indivíduos do Tipo B (*idem*:93): “se vêem livres destes traços, não sofrem devido à urgência

nem a impaciência, não contém hostilidades injustificadas, podem relaxar e fazê-lo sem sentir culpabilidade”.

Numa primeira observação, os alunos avaliam os professores de uma maneira informal e espontânea. A segunda observação não é discutir se os alunos veem bem o professor ou não, mas conhecer como é percebido. Um professor que acredita que os seus alunos são inteligentes, acredita que estão interessados em aprender e que são capazes de entender tudo. Os alunos veem que esse professor se encontra interessado neles, que se mostra confiante e aberto, que é afável e procura não prejudicar ninguém e tenta adaptar-se ao nível dos alunos. Assim sendo, o professor não inspira medo, sendo que os alunos adorariam tê-lo como professor e não teriam problemas em desabafar com ele. Um mau professor não acredita nos seus alunos, acredita que são incapazes de compreendê-lo e os alunos veem este professor como alguém que não faz nada pelos seus alunos, que se mostra defensivo e desconfiado, que não se importa de ferir os seus alunos e, assim sendo, não faz nenhum esforço especial para se adaptar ao nível dos alunos. Este professor inspira nos alunos um certo medo, eles não gostariam de tê-lo novamente como professor e jamais desabafariam com ele qualquer tipo de problema pessoal.

Jesus salienta que Huberman (1989, citado por Jesus, 2004:118):

Verificou que o grupo dos professores com 11 a 19 anos de serviço, ou seja, com cerca de 35 a 45 anos de idade, é aquele em que uma maior percentagem pensa abandonar a docência, pois fazem um balanço negativo do seu passado profissional, encontrando-se no último período em que ainda consideram ser possível ou ter sentido mudar para outra carreira.

Um bom professor educador vê a sua profissão docente como uma oportunidade de ajudar e servir os outros, acredita fielmente na sua responsabilidade moral e ética para tornar-se consciente do impacto que tem sobre os alunos e aceita a responsabilidade de ver-se como um possível modelo para os seus alunos.

“Embora a companhia não faça menção a isso, o principal valor do conhecimento e da educação é ajudar-nos a compreender a importância de disciplinar a mente e se envolver em atividades mais saudáveis. O uso adequado da inteligência e do conhecimento deve levar-nos a empreender as mudanças internas necessárias para incentivar a bondade.” (Dalai Lama)

Ao longo dos últimos vinte anos, o trabalho do professor, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à educação, foi-se modificando significativamente. Para Esteve (1991:95)

a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão como má atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social.

Em conjunto com as mudanças sociais surgem as reformas educativas, levadas a cabo pelo poder político e que se verificam cada vez mais nas sociedades atuais. Os professores sentem uma grande insegurança que, por vezes, leva ao ceticismo e à recusa das novas políticas educativas.

O mesmo autor (Esteve, 1991:100-108) apresenta-nos doze indicadores básicos de transformação do sistema escolar, encontrando-se o professor no centro dessa mesma mudança. São eles:

1. DAS EXIGÊNCIAS EM RELAÇÃO AO PROFESSOR – é pedido ao professor que cada vez mais se responsabilize por todo o processo de ensino-aprendizagem. No atual momento, pede-se ao professor que, para além de lecionar, seja facilitador de aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, que cuide do equilíbrio psicológico e efetivo do aluno, que cuide da integração social dos seus alunos, entre outras novas tarefas.
2. INIBIÇÃO EDUCATIVA DE OUTROS AGENTES DE SOCIALIZAÇÃO – nos últimos vinte anos registaram-se vários processos de inibição das responsabilidades educativas de outros agentes educativos, nomeadamente a família. Com a introdução da mulher/mãe no mundo do trabalho, são acometidas à escola maiores responsabilidades na

transmissão de um conjunto de valores que tradicionalmente eram transmitidos pela família.

3. DESENVOLVIMENTO DE FONTES DE INFORMAÇÃO ALTERNATIVAS À ESCOLA – na atualidade o professor não é a única fonte de transmissão de conhecimentos. Relativamente ao conhecimento dos conteúdos que leciona, o professor tem dificuldades em dominar por completo os conhecimentos relativos à sua área, devido ao constante progresso e atualização de conhecimentos. Como Rocher (1989:19) afirma “(...) na realidade todo o conjunto da vida humana e social sobre o impacto da revolução tecnológica: vida familiar, vida religiosa, a literatura, as atitudes políticas, etc., tudo isto mudou profunda e radicalmente, e em bem pouco tempo.” Este facto dá origem, no professor, a uma sensação de enorme insegurança e de insatisfação em relação às suas competências cognitivas e uma modificação do seu papel tradicional.
4. RUTURA DO CONSENSO SOCIAL SOBRE A EDUCAÇÃO – durante as décadas de oitenta, utilizava-se nas instituições educativas a “socialização convergente”. Isto é, a integração das crianças na cultura dominante. Atualmente, encontramos-nos perante uma “socialização divergente”, ou seja, vivemos numa sociedade pluralista, com modelos de educação opostos, em que os distintos grupos sociais defendem vários e diferentes valores, obrigando o professor a modificar e a individualizar os materiais didáticos e a diversificar os programas de ensino. A socialização divergente leva a uma diversificação das funções docentes.
5. AUMENTO DAS CONTRADIÇÕES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA – a rutura do consenso sobre educação, sujeitou o professor a um aumento de críticas, tanto no plano dos valores como no domínio metodológico, independentemente do modelo que este escolher. Assim, estamos perante “a exigência social de que o professor desempenhe um papel de amigo, de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno, o

que é incompatível com as funções selectivas e avaliadoras que também lhe pertencem”.

6. MUDANÇA DE EXPETATIVAS EM RELAÇÃO AO SISTEMA EDUCATIVO – a evolução do contexto social trouxe consigo a massificação do ensino, que fez mudar o significado das instituições escolares, com a consequente necessidade de adaptação à mudança por parte dos alunos, professores e pais, que mudaram as suas expetativas em relação ao ensino.
7. MODIFICAÇÃO DO APOIO DA SOCIEDADE AO SISTEMA EDUCATIVO – tanto a massificação como a extensão do ensino demonstraram que, na realidade, estas não produziram a igualdade e a promoção social dos mais desfavorecidos. “O resultado foi a retirada do apoio unânime da sociedade e o abandono da ideia de educação como promessa de um futuro melhor”.
8. MENOR VALORIZAÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR – anos atrás, o professor do primeiro ciclo era uma figura respeitada e socialmente considerada. Atualmente modificou-se a consideração social pela função docente, assistindo-se também a uma desvalorização salarial. Estas condições não abonam, portanto, a favor do professor, numa época em que o “status” social pouco tem a ver com a cultura, mas sim com critérios económicos.
9. MUDANÇA NOS CONTEÚDOS CURRICULARES – “o avanço das ciências e a transformação das exigências sociais requerem uma mudança profunda dos conteúdos curriculares”. Devido a isto, geram-se ambiguidades nas atitudes dos professores, pois estes manifestam-se receosos e inseguros, enquanto outros estão contra a mudança por preguiça e comodidade. Tenta-se evitar a insegurança e a desinformação dos docentes através de cursos de reciclagem, que nem sempre são eficazes.
10. ESCASSEZ DE RECURSOS MATERIAIS E DEFICIENTES CONDIÇÕES DE TRABALHO – “A massificação do ensino e o aumento das

responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efectiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência”. Cada vez mais o ensino de qualidade é fruto do voluntarismo dos professores e da sua determinação. Sabemos que nas escolas públicas a falta de recursos tanto materiais como humanos condicionam bastante o trabalho pedagógico do professor e influenciam negativamente a aprendizagem dos alunos.

11. MUDANÇA NAS RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO – As relações entre estes dois elementos sofreram alterações significativas, tornando-se conflituosas e de difícil convivência. “Presentemente, observamos uma situação em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas.”

12. FRAGMENTAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR – As múltiplas tarefas que se exigem hoje aos professores são, por vezes, antagónicas com o problema da qualidade no sistema educativo. “Muitos professores fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções.”

Com base na investigação de Esteve, constatamos as enormes mudanças que existem na sociedade, que ocorrem a um ritmo cada vez maior, colocando os professores num papel em que as suas valências terão que ir para além do domínio cognitivo e científico, sendo que, por vezes, este não consegue acompanhar os passos da mudança por falta de formação.

Verificamos que, atualmente, os professores se sentem mal ao continuarem a alimentar um sistema de ensino que se baseia na competitividade em vez de um ensino “cooperativo” no qual “o desenvolvimento pessoal se constitua no objectivo fundamental, substituto do “sucesso social” (Esteve, 1991:43).

Destacam-se, ainda, elementos como a falta de tempo para “desligar”, a falta de perspectiva de promoção, o levar trabalho para casa, o que acaba por intervir na vida familiar, as expectativas que os outros colocam sobre os professores, o salário baixo em relação ao volume de trabalho, o trabalhar no horário das refeições ou nos intervalos, as tarefas administrativas, ter que avaliar os alunos, o aumento da falta de respeito da sociedade para com a profissão docente, a falta de valorização da docência, a competição entre professores, a consciência de que a sua falta criará problemas para outros colegas, a pressão académica dentro da escola, a insegurança dentro da profissão, a pressão por parte das chefias, a má comunicação entre o pessoal, a tensão nas relações dentro da escola e a integração de alunos com necessidades educativas especiais.

Hemdling e Gilliland (1981, citado por Jesus, 2001b) mostraram, nas suas investigações, a existência de ciclos de stress ao longo do ano letivo, e argumentam que é de máxima importância os períodos de pausa (férias) na atividade docente, para que estes possam recuperar do desgaste provocado pela sua profissão.

O relacionamento com familiares de alunos e a falta de respaldo dos cuidadores dos docentes são fatores importantes para um bom andamento do trabalho escolar. É preciso que a escola e as famílias dos alunos estejam em sincronismo, confiando um no outro e apoiando-se mutuamente, bem como os setores institucionais, que hierarquicamente estão acima do docente, que os devem apoiar.

Segundo Esteve (1999), é curioso observar os usos e costumes que os pais têm de simplificar os “males da escola” ao responsabilizarem os professores por tudo o que nela possa ocorrer de “errado”, inclusive quando se trata de problemas em que a responsabilidade real do professor, bem como a sua capacidade para evitá-los, é muito restrita.

Resumindo, a imagem do professor sofreu uma transformação significativa nos últimos anos. Alterou-se o estatuto social do professor e a consideração que este tinha na sociedade. A profissão docente passou a ser uma profissão difícil, pouco compreendida e até ingrata, deitando por terra todas as ideias assimiladas pelos docentes durante a sua formação inicial.

2.1.2. O profissionalismo e a sua identidade

A identidade de cada ser deve ser vista como múltipla e complexa, sendo esta formada por um conjunto de características que o definem e que o diferenciam.

Nas várias abordagens ao conceito de identidade podemos encontrar alguns pontos idênticos, nomeadamente quando se dirigem a cada indivíduo que demonstra uma certa tendência para agir e atuar, segundo as suas próprias intenções, surgindo assim a identidade como “aquilo pelo que o indivíduo se define a si mesmo socialmente” (Bernoux, s/d:195).

Estas abordagens supõem que o comportamento de cada um é, fundamentalmente, o resultado das suas vivências e experiências no decurso de um processo complexo de interação dentro da sociedade à qual pertence.

No entanto, Kastersztein (1991:27), define a identidade como “uma estrutura polifórmica, dinâmica, cujos elementos constitutivos são aspectos psicológicos e sociais em relação à situação relacional num dado momento, de um agente social (indivíduo ou grupo) como ator social”.

Lipiansky (1991:22-4) define, por sua vez, que a identidade está centrada em campos e correntes diferentes, as quais atentam no indivíduo e na imagem que ele tem de si próprio; é por isso que a identidade nos aparece, atualmente, definida como uma síntese de todas essas correntes e que, segundo o autor, acordam em vários pontos:

- “Entre o sujeito e o meio que o rodeia estabelece-se uma permanente e constante interação; nessas redes de relação vai o indivíduo sofrer socializações seguidas em contato com os outros, com os grupos estabelecidos, com as estruturas sociais existentes”;
- “Na perspectiva dinâmica a identidade é considerada como um produto de um processo que integra as diferentes experiências do indivíduo durante toda a sua vida”;
- “A par do desenvolvimento dessas malhas de interação que envolvem o indivíduo no mundo que é o seu, assim se vai construindo e reconstruindo sem descanso o conjunto de traços que o define, pelo qual ele se define a si próprio face aos outros e é reconhecido por eles”;
- “é a aceitação do paradoxo aparente da unidade diacrónica de um processo evolutivo. Com efeito o sujeito guarda uma consciência da sua identidade e da sua continuidade, tal como ele é reconhecido pelos outros como sendo ele próprio”;
- No aspeto multidimensional e estruturado da identidade, as situações de interação que vimos referindo, “São diversas e múltiplas e inferem respostas idênticas igualmente diversas, mas estes diferentes elementos, ou papéis, ou identidades não se juntam por simples justaposição de identidades, mas são inseridas num todo estruturado, mais ou menos coerente e funcional”.

Por último, acorda-se numa abordagem de estratégias definidas pelo autor como:

procedimentos atualizados (de forma consciente ou inconsciente) por um actor (individual ou colectivo) para atingir uma ou várias finalidades (definidas explicitamente ou situando-se ao nível inconsciente), procedimentos elaborados em função da situação de interação, quer dizer em função das diferentes determinações (sócio-históricas, culturais, psicológicas) desta situação”.

Chegámos à conclusão de que a identidade será como um produto de um processo de socializações sucessivas pautadas por interações do sujeito e do mundo exterior, articulado com o mundo interior do próprio indivíduo consigo mesmo. A identidade surge, assim, no meio de várias interações. Não é estável, vai-se formando e transformando em cada indivíduo consigo próprio, com os outros e com o mundo no qual está integrado.

A identidade pessoal não se resume a um estado parado, mas é sobretudo algo que se modifica e vai transformando em interação com os demais dentro do meio existente, através de formas e dinâmicas várias e diversificadas.

A identidade e socialização são conceitos que temos que voltar a descobrir e a reabilitar numa perspectiva multidimensional, como forma de ultrapassar as limitações dos conceitos de advêm de cada ciência e como condição prévia da sua utilização operatória. Assim sendo, achámos pertinente articular identidade e socialização.

Horton (1981:77) define a “socialização como um processo pelo qual uma pessoa internaliza as normas dos grupos em que vive, de modo que surja um “eu” distinto, único para um dado indivíduo”.

Este processo contém, por um lado, o desenvolvimento do sentido de pertença e, por outro, a afirmação da identidade pessoal. Quanto ao sentido de pertença, Karterztein (1991:29-32) diz-nos “que pertencer a uma cultura, a uma nação, a um grupo, implica que se seja reconhecido como semelhante aos outros relativamente a algumas características julgadas essenciais, mas raramente explicitadas” é neste reconhecimento que as pessoas consideradas como actores sociais serão “ entidades agidas pelo sistema social mas também agindo sobre ele “.

Podemos, então, afirmar que “tornar-se membro de uma comunidade consiste, assim, para cada pessoa, em participar em sistemas de interações,

obtendo então um reconhecimento que lhe advém das imagens que lhe são reenviadas, pelos parceiros de interação” (Alves Pinto, 1995:127).

O professor dentro da escola, não gozando de uma liberdade, vai mesmo assim gozar de uma certa autonomia num campo de ação relativamente aberto e que, ao mesmo tempo, proporciona uma certa liberdade, e também uma série de constrangimentos que, por sua vez, vão ser apercebidos conforme a leitura e a interpretação que os respetivos sujeitos fizerem da situação (Alves Pinto, 1995:148).

O professor, conseqüentemente, desenvolve dois tipos de mecanismos como meio de expressão da sua autonomia:

- Compromisso estratégico;
- Redefinição estratégica.

Durante o seu percurso escolar, o professor adota estratégias diferenciadas, com vista a fazer face às exigências da sua profissão, configurada num determinado nível de ensino e num determinado contexto institucional delimitado.

Assim, a identidade profissional do professor vai-se desenvolvendo ao longo da sua carreira profissional e, segundo Nóvoa (1992), tem início na fase de opção pela própria profissão e vai até ao período da reforma.

Mas terão os professores a autonomia necessária no seu trabalho? Para Sacristán (1991:68-71), os professores regem-se por normas coletivas adotadas por outros professores, por regulações institucionais, fortemente burocratizadas e por diversos instrumentos que regulam o funcionamento dentro das escolas. Apesar da sua prática profissional depender de várias decisões individuais, estas são fortemente influenciadas por vários fatores exteriores aos professores, o que poderá tornar o seu trabalho um pouco confuso. Acrescenta-se que os professores não ensinam, não produzem o conhecimento, nem determinam as estratégias práticas da sua ação educativa, “a imagem do professor completamente autónomo é tão irreal como crer que

as suas respostas são ações meramente adaptáveis a situações herdadas”
(*idem*:72).

Estamos num tempo de mudança na escola, no ensino, na forma dos professores verem a sua profissão, o seu estatuto social, bem como as suas atitudes do dia-a-dia com as crianças e/ou jovens. Nóvoa (1989) refere que no processo de identidade dos professores devemos considerar a “teoria dos três AAA”:

- A de adesão;
- A de ação;
- A de autoconfiança.

2.1.3. Os professores / sentimentos e emoções

Todas as profissões lidam, por um lado, com o ser humano, habitualmente inserido numa sociedade. Os professores regem-se por regras de conduta. “O professor age junto dos seus alunos para que eles adquiram hábitos, costumes e valores (...) por forma a que eles fortaleçam o carácter. (Silva, 1997:173).

As tarefas do professor são encaradas por Godson (1992:86) como um processo de aprendizagem que se torna relacional, exigindo do próprio professor flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva, na medida em que o professor atende às características e qualidades de desenvolvimento e culturais da criança, as suas histórias de vida e contextos sociais.

Podemos então concluir que existem mesmo determinados perfis que se enquadram numa definição profissional muito idealizada, que poderá conduzir a tensões e sentimentos de excessivo trabalho, enquanto pessoa e profissional da educação.

O aspecto da indisciplina discente (considerado por muitos como falta de limites) é, na verdade, oriundo da problemática social que chega à sala de aula.

Esteve (2004) acredita que seja um certo grau de “permissividade” de muitos professores, querendo “poupar-se” de conflitos nos pequenos detalhes, o que culmina em situações de conflito e agressividade nas escolas, e ainda sobressai, uma vez que este problema apenas poderá ser solucionado se existir uma intervenção que interrogue seriamente as suas raízes sociais e que traga algumas propostas contextualizadas.

De acordo com Jesus (2001a:34),:

A sala de aula traduz o que acontece na sociedade, devendo os meios de comunicação social procurar fomentar valores e princípios de cidadania, respeito mútuo, solidariedade e cooperação que permitissem o aumento do respeito pelos professores e a diminuição da formação de grupos rivais pelos alunos e de confrontos entre estes.

Para Sung (2007) a Educação passou a ser vista como um simples instrumento de entrada no mundo do trabalho, o que, conseqüentemente, fez com que a docência possa ser considerada apenas como uma simples profissão que prepara para o mercado de trabalho, e não mais para vida, passando a ser dado o valor fundamental ao valor do salário e titulação.

É necessário que a escola possibilite a organização, no sentido de apoiar os docentes a enfrentar, da forma mais adequada, os grandes desafios que surgem no dia-a-dia e ajudar o aluno como uma pessoa global, de modo a poder relacionar-se plenamente com ele como individuo e não somente como um simples participante no processo educativo.

Com a sua autonomia, os professores devem exercer a sua atividade, desenvolver a sua identidade profissional, assim como pessoa, com vista a garantir a qualidade dos serviços que se prestam e para assegurar que os profissionais são pessoas a quem se deve confiar, já que desempenham as suas funções com rigor e com a seriedade a que o código de ética exorta. Só através

de um código de ética é que podemos assegurar o prestígio da profissão e cumprir os deveres profissionais.

2.1.4. Avaliação de desempenho dos professores em Portugal

O Ministério da Educação (ME), procedeu em Portugal, através do Decreto-Lei n.º 15/2007, de Janeiro, à alteração ao Estatuto da Carreira dos Professores do Ensino Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente, ECD), “consagrando um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva dos docentes” (Diário da República, 1ª Série, nº 15, 19 de Janeiro de 2007), tendo, com o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, criado, “os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente” (Diário da República, 1.ª Série, n.º 7, 10 de Janeiro de 2008). Com base no guia da Avaliação de Desempenho dos Docentes do ME (2009), a avaliação de desempenho tem duas componentes, sendo assegurada por dois avaliadores:

a componente do desempenho funcional, da responsabilidade do presidente do conselho executivo ou diretor da escola, na qual se avalia o contributo de cada professor para o cumprimento da missão e dos objetivos da escola, com critérios que se baseiam na assiduidade e no cumprimento do serviço distribuído, o exercício de cargos, a participação em projetos, o empenho na realização de ações de formação contínua e desenvolvimento pessoal; e a componente do desempenho científico-pedagógico, que é da responsabilidade do coordenador de departamento curricular, na qual se avaliam as competências para ensinar, critérios relativos ao desempenho em sala de aula, à adequação dos conteúdos e a relação pedagógica com os alunos, a partir da observação das aulas efetivamente dadas.

Mais tarde, o Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro, veio definir um conjunto de medidas com vista ao aperfeiçoamento e simplificação do processo de avaliação, entre elas, “tornar a avaliação a cargo dos coordenadores de departamento curricular (observação das aulas), com a

condição necessária para obtenção da classificação de Muito Bom ou Excelente”, (Diário da República, 1ª Série, n.º 2, 5 de Janeiro de 2009).

Mais uma vez, os professores estão em constante processo de avaliação, visto que se encontram organizados maioritariamente em dois grupos: os que serão avaliados exclusivamente na componente do desempenho funcional e aqueles que serão avaliados na componente do desempenho funcional, quer na componente científico-pedagógica. Consideramos que esta nova medida de avaliação individual leva a uma transformação da organização do trabalho dos professores, contribuindo para aumentar novos agentes stressores aos que normalmente já incidem sobre a profissão docente, nascendo assim uma situação de risco acrescido, sendo os primeiros sinais importantes de serem avaliados.

Sabemos que os professores portugueses manifestaram o seu desagrado, com greves e manifestações conjuntamente com os sindicatos, manifestações essas que acabariam por sortir efeito, abandonando, assim, o modelo de avaliação nos moldes que estavam previstos em primeira mão. Mais uma vez, os professores portugueses ficaram sujeitos a mais stress, face à sua profissão.

2.2. Fatores geradores de stress docente

A profissão docente, na conjugação das exigências implicadas na sua natureza, metodologia e objetivos, é uma atividade potencialmente indutora de stress. Esta profissão cultiva agentes causadores de stress muito específicos. Assim, procurando estabelecer os principais fatores geradores de stress docente, Goupil *et al.* (1985), subdividiram-nos em externos (comportamentos dos alunos, relações interpessoais, mobilidade no trabalho, etc.), e internos (ligados à pessoa – as expectativas, as atitudes, o conceito de si, muitas vezes ligados às condições de trabalho). Da mesma forma, Favretto (1985), refletindo sobre as razões internas e externas de stress, inclui nas primeiras o facto de os professores “viverem ansiosamente a responsabilidade da aula, quer didática,

quer educativamente” e sentirem as atuais condições de trabalho como sensações de isolamento; nas razões externas, refere os “graves conflitos de papéis” e as “relações com os alunos e com o contexto escolar”. Jesus (2001:7), refere alguns fatores que têm ligação com o estilo de vida da sociedade atual, fatores esses que têm influência no contexto profissional. São eles:

- O ritmo de vida acelerado;
- Os próprios sujeitos querem tudo muito depressa;
- Os ambientes de elevada competitividade;
- A sociedade imediatista e consumista;
- A perceção de incontrolabilidade ou de incerteza;
- A instabilidade profissional;
- A relação familiar instável;
- A personalidade do sujeito.

Um dos instrumentos mais utilizados para avaliar os fatores de mal-estar docente, segundo Jesus (1996:245), tem sido o “Questionário dos Fatores de Stress Ocupacional dos Professores” (“Teacher Ocupacional Stress Factor Questionnaire” – TOSFQ), elaborado por Clark (1980) na sua dissertação de Doutoramento. Foram apurados cinco fatores, designados do seguinte modo: Inadequação Profissional; Relações Profissionais Professor-Superiores; Relações com os colegas; Grupo-turma e Sobrecarga Profissional. Moracco *et al.* (s./d.) utilizou o mesmo instrumento com o objetivo de analisar a validade fatorial do mesmo e obteve novamente cinco fatores designados “Suporte Administrativo; Trabalho com os estudantes; Segurança Financeira; relações com os Professores e sobrecarga de tarefas”.

O estudo do IPSSO (Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional, 2000) permitiu identificar nove fatores geradores de stress na classe docente. Os itens relacionados com o estatuto profissional, a constante mudança de legislação e as relações com os órgãos de tutela, pais e encarregados de educação, agrupam-se no fator mais importante das fontes de stress percebidas pelos docentes portugueses. Seguem-se os associados aos

conteúdos da tarefa e massificação do ensino e os referentes à previsibilidade ou controlo da tarefa e à ausência de definição e clarificação do papel. Os problemas relacionados com a segurança profissional estão muito relacionados com a mobilidade e com a incerteza de colocação. A campainha e “o andamos sempre de um lado para o outro” a “toque de caixa” agrupam-se num último e inesperado fator. Registe-se que a amostra foi ainda sensível à rigidez curricular e à natureza da função docente.

Para Ramos (1999:32-35), existem três tipos de agentes indutores de stress, ou situações indutoras de stress, isto é, de condições que iniciam vivências de stress: “cataclismos ou acontecimentos catastróficos; acontecimentos importantes do ciclo de vida e micro-stressores”.

Por acontecimentos catastróficos entendemos “os acontecimentos que afetam, simultaneamente e de forma idêntica, grupos de pessoas ou comunidades e que acarretam graves consequências pessoais e sociais” (ibidem:32). São habitualmente resultado da acção da natureza, como cheias, terremotos, incêndios, tufões, seca, ou de resultado da acção humana, como a guerra.

Os acontecimentos importantes do ciclo da vida resultam “do decurso normal da vida, entre o nascer e o morrer” (Ibid.:33), tais como: o próprio nascimento, a entrada para a escola, o primeiro amor, a entrada para a Universidade, o casamento e a morte de uma pessoa querida.

Os micro-stressores dividem-se em dois tipos: “pequenos acontecimentos incomodativos do dia-a-dia e pensamentos, imagens ou sensações internas (características pessoais)” (ibidem:33). É normalmente devido aos pequenos acontecimentos incomodativos diários que as pessoas se referem quando afirmam estar em stress. São as filas de trânsito, a pressão do tempo associada à crescente quantidade de trabalho, o relacionamento com um colega, etc.

Também as nossas características pessoais podem ser igualmente fatores de stress. A forma como pensamos determinada situação e as imagens que ocupam o nosso “ecrã mental” podem induzir-nos em stress. Segundo o autor, os micro-stressores são absolutamente “pessoais e intransmissíveis”: revelam-se altamente individualizados, pois são vivenciados como agentes de stress de forma personalizada pelo indivíduo que se considera afetado por eles.

O mesmo autor construiu um conjunto genérico de agentes indutores de stress. São eles: mudança ou novidade da situação, falta de informação, imprevisibilidade, incerteza, ambiguidade, iminência e a duração/frequência e intensidade da situação.

Segundo Ramos (Ibid.:35)

a profissão docente, na conjugação das exigências implicada na sua natureza, metodologia e objetivos, é uma atividade potencialmente indutora de stress, seja na sua generalidade (ser professor hoje), seja nos seus aspetos particulares (por ex. lidar com alunos com problemas de comportamento na sala de aula).

Assim sendo, para que se considere determinado acontecimento como agente indutor de stress, é necessário que o mesmo implique adaptações da pessoa a certas exigências, que ponha o bem-estar pessoal em causa, que inicie vivências de stress e que seja avaliado pela pessoa como tal.

O stress vivido pelos indivíduos no seu dia-a-dia provoca danos de ordem física e psicológica, afetando negativamente os sujeitos a nível pessoal, profissional e, conseqüentemente, a instituição (laboral ou familiar) em que estão inseridos. São as conseqüências do stress que iremos abordar de seguida.

2.3. Fontes de stress na profissão docente

Estudos realizados no Reino Unido, até ao início dos anos 70, mostram-nos que os professores eram afetados negativamente pela indisciplina e desobediência dos seus alunos, maus resultados escolares, turmas grandes,

barulho, tarefas burocráticas, inadequação dos espaços, ausência de equipamento, remuneração, relações pessoais pouco satisfatórias, carga do ensino, formação e treino docentes, sentimentos de inadequação, falta de tempo e desacreditação do estatuto social da profissão. No entanto, os estudos que deram origem a estes resultados não foram eficazes para abordar pormenorizadamente as fontes de stress dos professores, mas sim o motivo da frustração, depressão ou insatisfação (Kyriacou, 1980) de 14 situações indutoras de stress que classificaram pela ordem decrescente seguinte:

- Tentativa de manutenção de valores e padrões;
- Fraca adesão dos alunos ao trabalho;
- Mau comportamento constante;
- Excesso de trabalho;
- Falta de tempo para apoio individual;
- Barulho;
- Política disciplinar inadequada;
- Turmas difíceis;
- Falta de consenso relativamente a padrões mínimos;
- Aulas de substituição;
- Trabalho administrativo;
- Salário insuficiente;
- Estrutura da carreira insatisfatória.

Estudos realizados anteriormente, e na mesma década, confirmam estes resultados e mostram razões adicionais como a multiplicidade, ambiguidade e conflito de papéis, fraca comunicação e cooperação profissional, organização e estrutura escolar, mudanças educacionais e sociais, ausência de suporte dos

pais e exigências altíssimas da comunidade. Ainda nesta década, procedeu-se para análises fatoriais que revelam os seguintes fatores principais do stress docente (cada fator engloba fontes de stress ligadas entre si ou análogas): (mau) comportamento dos alunos, (más) condições de trabalho, pressões de tempo, (mau) ambiente escolar, exigências específicas do trabalho e formação e carreira profissional (Kyriacou, 1980).

Ainda que remetam para os anos 70, estes estudos continuam a ser hoje em dia as fontes de stress docente. Por exemplo, o mau comportamento dos alunos continua a ser a poderosa fonte de stress nos professores (DeFrank & Stroup, 1989), mas as imposições legislativas dos Governos, em conjunto com o apoio insuficiente que proporcionam aos professores e a desvalorização social do seu estatuto profissional constituem “novas” fontes de stress docente (Travers & Cooper, 1996).

DeFrank e Stroup (1989), ao estudarem a relação entre stress e doença, utilizaram uma escala que pedia aos professores a ponderação de 30 fontes possíveis de stress, quer em termos de frequência quer de intensidade. Os resultados verificaram que as fontes de stress mais intensas estavam situadas numa área educativa do Sul do Texas e que estavam relacionadas com a sobrecarga de trabalho e com os problemas relacionados com os alunos. No entanto, as fontes menos frequentes eram os problemas com os diretores e outros docentes, bem como a manutenção e controlo na sala de aula.

Só na década de 70 é que a investigação iniciou o estudo das causas de stress consideradas como tal e assim percebidas pelos docentes. Foi realizada uma investigação para avaliar o stress docente entre os professores ingleses e a satisfação profissional, absentismo e intenção de abandono da profissão (Kyriacou & Sutcliffe, 1979).

Quadro 1.1. - Fontes de stress em professores neozelandeses
(escolas intermédias) (Manthei *et al.*, 1996)

Fatores de stress	Muito stress ou extremo stress (%)
Indisciplina dos alunos	29,2
Exigências de tempo	27,2
Má remuneração	26,4
Mau ambiente de trabalho	19,0
Reduzido reconhecimento profissional	18,8
Exigências curriculares	13,2
Antagonismo da comunidade	11,2

Ao verificar estes resultados, chegaram à conclusão de que as fontes de stress maiores eram a má remuneração e o antagonismo da comunidade. Ao associar as fontes de stress com os dados biográficos, Manthei e Col. (1996) verificaram que:

- A indisciplina dos alunos causava mais stress às mulheres, aos professores inexperientes e aos que ocupavam cargos de gestão;
- A má remuneração causava mais stress aos homens e aos professores mais novos;

- As exigências curriculares causavam mais stress aos homens, aos docentes com maior experiência profissional e aos que desempenhavam funções de gestão;

- As exigências de tempo causavam mais stress aos professores mais novos.

Quadro 1.2. – Fontes de stress dos professores britânicos (Travers & Cooper, 1996)

Fatores de stress	Exemplos de fontes de stress
Interação professor/aluno	Enfrentar problemas comportamentais básicos; manter a disciplina; agressões dos alunos; ensinar a quem não valoriza o ensino.
Direção/estrutura da escola	Falta de participação na tomada de decisões; má comunicação e rivalidade entre colegas, natureza hierárquica da escola, falta de apoio da direção.
Tamanho das turmas	Aulas cheias; ratio aluno/professor; turmas grandes.
Mudanças no ensino	Mudanças constantes; falta de informação; “caminho” para um Currículo Nacional.
Avaliação dos professores	Exigências dos pais (notas dos filhos); reuniões com pais; avaliação dos professores.
Preocupações diretivas	Pressões específicas da função; expectativas exageradas dos outros; ações de supervisão.

Estres de los profesores de primer ciclo de escuelas Salesianas

Falta de estatuto/promoção	Crescente desespero social pela profissão; falta de apoio governamental; salário não proporcional ao volume de trabalho; falta de oportunidades.
Falta de pessoal	Substituir colegas; planificação impossibilitada por mudanças constantes.
Insegurança profissional	Ameaça de mudança de local; falta de segurança na profissão.
Ambiguidade do papel do professor	Limites da responsabilidade; definição do papel; preparação insuficiente; tipo de exigências.

A análise fatorial de um estudo nacional realizado no Reino Unido (Travers & Cooper, 1996) permitiu isolar os seguintes grupos de fontes de stress presentes no quadro 1.2.

Quadro 1.3. – Dez fontes de stress mais cotadas por professores britânicos (Travers & Cooper, 1996)

Fatores de stress	Percentagens de docentes que pontuaram a escala de Likert com 5 ou 6
Falta de apoio governamental	85,1
Falta de informação sobre a aplicação prática das mudanças	84,0
Mudanças constantes inerentes à profissão	83,6
Crescente desrespeito social pela profissão	80,8

Estres de los profesores de primer ciclo de escuelas Salesianas

“Caminho” até um Currículo Nacional	71,3
Salário não proporcional ao volume de trabalho	68,3
Avaliação dos alunos	67,8
Problemas comportamentais básicos	69,2
Falta de tempo para relaxamento e de não interação	66,8
Carreira: “ ser bom professor nem sempre significa promoção”	65,3

Travers e Cooper (1996) associaram as fontes de stress a algumas variáveis pessoais e profissionais e encontraram algumas diferenças significativas, nomeadamente:

- As mulheres eram mais afetadas por fontes de stress, ligadas à administração/estrutura da escola, turmas grandes, avaliação de professores e insegurança profissional;
- Os homens eram mais afetados por fontes de stress ligadas às tarefas administrativas;
- Os professores do ensino primário responsabilizavam, sobretudo, as turmas grandes e a avaliação dos professores;
- Os professores com maior experiência profissional denunciavam predominantemente as fontes de stress associadas à ambiguidade do papel, mudanças na profissão e turmas grandes;

Estres de los profesores de primer ciclo de escuelas Salesianas

- Os professores sem cargos de gestão eram mais afetados por fontes de stress relacionadas com a interação docente/discente, avaliação dos professores, administração/estrutura escolar e insegurança profissional.

Quadro 1.4. – Fatores de stress para professores chineses da província de Hebei (McCormick & Shi, 1999)

Fatores de stress	Porcentagem de variância
Domínio da escola (tomada de decisões, falta de suporte do diretor, ausência de clima amigável e de apoio, etc.)	26,0
Domínio pessoal (falhanços pessoais, abuso verbal dos alunos, criticismo dos pais)	6,7
Falta de controlo (exigências irrealistas, difícil estabelecimento e manutenção de padrões, impotência)	6,6
Domínio exterior à escola (comportamento dos alunos, disciplina, turmas difíceis)	5,3
Domínio do estudante	5,0

McCormick e Shi (1999), questionando o papel da atribuição da responsabilidade, compararam o stress experienciado, respetivamente, por

professores australianos e chineses e isolaram, após análise fatorial, cinco fatores de stress que o quadro 1.4. regista, mencionando o peso de cada um na variância total dos fatores.

É interessante que fontes relacionadas com os alunos aparecem aqui no final da lista. Este facto deve-se mais a uma hipótese de pouca importância do que à especificidade dos valores culturais chineses. No entanto, o principal fator de stress parece traduzir o espírito coletivista desta cultura, bem como o imperativo de harmonia social que a caracteriza.

Quadro 1.5. – Dez fontes de stress mais cotadas pelos professores portugueses estudados (Lima, 1999)

Fatores de stress	Média
Número excessivo de alunos por turma	3,98
Desvalorização da profissão	3,93
Demissão dos encarregados de educação dos problemas de disciplina	3,85
Falta de correspondência dos alunos aos esforços dos professores	3,85
Falta de apoio do Ministério de Educação	3,82
Reformas do ensino não adequadas à realidade social	3,74
Lidar com pequenos problemas de comportamento e atitude dos alunos, repetidos no dia-a-dia	3,65

Estres de los profesores de primer ciclo de escuelas Salesianas

Preocupação com problemas familiares e sociais dos alunos	3,52
Testemunhar atos de violência física entre os alunos	3,49
Remuneração não correspondente às exigências	3,48

Quadro 1.6. – Fatores de stress dos professores portugueses estudados (Lima, 1999)

Fatores de stress	Média
Interação docente/discente	3,5
Direção e estrutura da escola	2,6
Tamanho das turmas/aglomerações	3,6
Mudanças no sistema de ensino	3,5
Avaliação dos docentes	2,5
Falta de estatuto/promoção	3,5
Insegurança profissional	2,4
Ambiguidade do papel	2,9
Sobrecarga de trabalho	2,9

As dez fontes de stress mais cotadas, ou seja, as dez médias mais altas apresentadas por estes professores apresentam-se no quadro 1.5. Uma vez que a amostra do estudo era insuficiente para realizar uma análise fatorial, e dado que o autor utilizou o mesmo instrumento que Travers e Cooper (1996) utilizaram no estudo nacional britânico – ainda que Lima (1999) o tenha adaptado à realidade portuguesa – as fontes de stress foram agrupadas nos mesmo nove fatores revelados pela pesquisa britânica. Apresentamos os onze fatores de stress no quadro 1.6., por ordem decrescente, de acordo com a

média de cada item (variando de 1 a 5), de forma a emprestar maior rigor a uma possível comparação com o estudo britânico.

Lima (1999) pediu ainda aos professores que identificassem outras fontes de stress. As quatro respostas mais frequentes foram: ruído estridente nos corredores; horário carregado e com pausas curtas; falta de tempo para cumprir os programas no ensino secundário; falta de material pedagógico e má conservação do edifício.

Grande parte dos estudos que já foram realizados procuraram avaliar as consequências negativas do stress da profissão docente, bem como o seu impacto, quer a nível individual quer a nível do funcionamento das escolas: “ a literatura disponível sugere uma associação entre o stress no trabalho e a saúde física e mental dos professores, a qual por sua vez, parece influenciar as suas atitudes em relação aos colegas de trabalho, afetar o comportamento na sala de aula e alterar a vontade de permanecer ou não na profissão” (DeFrank & Stroup, 1989:100). Os trabalhos que existem estudaram maioritariamente os efeitos do stress em termos de burnout, saúde física e mental, satisfação profissional, absentismo e intenção de abandono da profissão.

2.4. Consequências do stress docente

Entendemos que as consequências do stress docente são o resultado de sobrecargas percecionadas e vividas pelo indivíduo, as quais resultam do facto do stress não ter sido resolvido.

Os professores vivem frequentemente desajustados a um conjunto de circunstâncias que lhes são, de certa forma, impostas no seu quotidiano profissional. Refere Esteve (1988, 1989) “(...) o professor é frequentemente confrontado com a necessidade de protagonizar papéis contraditórios que o obrigam a manter um equilíbrio instável em vários campos”. Este conjunto de

circunstâncias vem trazer a muitos professores inseguranças, receios, desmotivações, desconfianças sobre alguns processos de socialização e nas mudanças de conteúdos curriculares.

Um grande número de professores não dispõe dos meios necessários para acompanhar e renovar metodologias que a sociedade atual e o próprio ministério exige. Este investigador fala-nos de uma crise de identidade que os professores enfrentam e cita Abraham (1988:110), o qual fala de uma contradição entre o eu real (o que eles são diariamente nas escolas) e o eu ideal (o que eles queriam ser ou o que deveriam ser). Perante tal cenário, o professor arranja como suporte mecanismos de defesa que o façam aliviar da tensão em que se encontra, entre outros a inibição, sistemas de rotinas, absentismo laboral. Estes processos de defesa são, supostamente, desencadeados numa fase em que há uma saturação na busca de soluções para resolver um número cada vez maior de problemas ou situações. Com o passar dos anos, o professor começa a sentir um desgaste físico e psicológico que afeta, em muitos casos, a relação de trabalho com os alunos. Halpim (1985) fala de um desgaste, “a queima” (burnout) sentimento de debilidade, de perda de controlo, de abatimento, de desamparo. O sentimento de se sentir queimado consiste num estado de fadiga ou frustração. Pensamos, com base na leitura de alguns investigadores, tratar-se de um processo de erosão docente, em que aos poucos se vai cimentando um desgaste de ilusões, de sonhos de comprometimentos, que um dia tiveram lugar e sentido, mas que as vicissitudes do tempo ajudaram a perder a forma e a desmoronar.

De acordo com Freitas (1999:101), as principais características do “Burnout” são “a sensação de esgotamento físico, mental e afetivo, uma atitude fria e indiferente em relação aos outros e a sensação de inadequação ao trabalho”.

Já de acordo com Maslach (1991, citado por Costa, 2011), as características do burnout agrupam-se de três formas: exaustão emocional – sendo que à medida que as reservas emocionais vão desaparecendo os

trabalhadores sentem que já não são capazes de se dar a um certo nível psicológico, aparecendo ou aumentando os sentimentos de exaustão emocional; despersonalização – compreendida como o conjunto de atitudes e de sentimentos negativos e cínicos para com o outro; e uma reduzida realização pessoal – sendo que a tendência para a negativa autoavaliação dos trabalhadores no que diz respeito ao seu trabalho com terceiros pode levá-los a sentimentos de desagrado e de insatisfação para com o seu rendimento profissional.

De acordo com a argumentação de Silva (2000, citado por Costa, 2011), o burnout consiste numa experiência subjetiva interna que engloba atitudes e sentimentos, implicando alterações, disfunções e problemas psicológicos e fisiológicos com consequências nocivas tanto para o indivíduo como para a organização na qual trabalha. Trata-se, portanto, de um reflexo da exposição contínua e exaustiva à tensão emocional, que é bastante frequente nas profissões que exigem o contacto com outras pessoas, particularmente quando estas últimas têm problemas.

No que diz respeito às suas causas, Maslach e Leiter (1997, citado por Costa, 2011) identificaram seis fontes de burnout responsáveis pela diminuição do envolvimento do indivíduo na sua profissão, nomeadamente: a falta de controlo, o baixo salário, a desigualdade de tratamento ou injustiça, fadiga, rutura das relações interpessoais, conflito de valores e excesso de trabalho, mais concretamente aquele que é mais intenso, mais complexo e que exige mais tempo ou que crie exaustão emocional.

Esteve (1998:113) apresenta-nos um conjunto das principais consequências do mal-estar docente, a forma como este mal-estar se apropria de cada indivíduo e o afeta física e psicologicamente. Assim surgem:

- Sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática de ensino;
- Pedidos de transferência como forma de fugir a situações conflituosas;

- Desenvolvimento de esquemas de inibição como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza;
- Desejo em abandonar a docência;
- Absentismo laboral como mecanismo para cortar a tensão acumulada;
- Stress;
- Ansiedade;
- Depreciação do eu. Auto-culpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino;
- Reações neuróticas;
- Depressões.

Segundo Cruz (1989), na sua investigação sobre “ A situação do professor em Portugal” mostra-nos no Universo de entrevistados o seguinte: trinta e cinco por cento dos professores, se tivessem oportunidade, deixariam a profissão. As razões apresentadas prendem-se com a remuneração, com a degradação da carreira e com a falta de estímulo.

Relativamente ao absentismo, Almeida (1985:8), define-o como: “A ausência dos trabalhadores ao seu trabalho por razões médicas ou outras e naquelas ocasiões em que seria de esperar a sua presença”. Este absentismo, no campo educativo, é associado, normalmente, a uma manifestação de insatisfação dos professores.

Existem até outros autores que, como Esteve (1991:114-115), procuraram estabelecer uma relação entre o ciclo de stress e as baixas laborais. Como tal, recolheram dados estatísticos respeitantes aos professores do ensino primário e secundário de Málaga e Província, desde 1982/83 até 1988/89. Conseguiu apurar que as baixas oficiais por doença seguem níveis semelhantes aos da acumulação de stress: aumento ao longo de cada período letivo e descida nos períodos de férias, durante os quais se produz um número significativo de altas.

Atualmente o professor vê-se confrontado com uma conjuntura que tudo terá que fazer para a gerir o melhor que souber. Porém, na impossibilidade de o conseguir, gera-se um mal-estar, fruto de várias situações que se chocam e que ficam em aberto e por resolver.

2.5. Conceito distress e eustress

A consequência mais direta para os professores da atualidade é o quadro de várias complexidades ao nível do aparelho educativo, é o stress que é desencadeado na pessoa de cada um. Este pode distinguir-se pelas várias características: distress e eustress. A personalidade de cada indivíduo é a que emana as suas qualidades, ou seja, é a capacidade que cada um tem para criar estratégias de resolução de problemas, que os transforma e os motiva em situações de eustress ou distress.

No eustress, o sujeito otimiza a situação, revelando assim capacidade de adaptação, o que lhe origina vantagens de autoconfiança no futuro e melhor resolução de problemas.

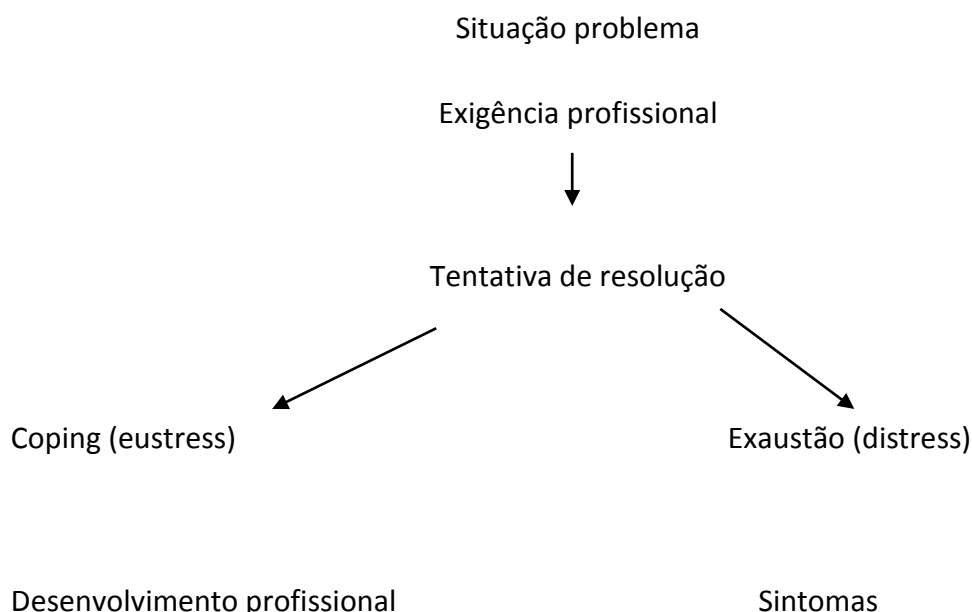
No distress, o indivíduo tem dificuldade em adaptar-se às novas exigências, que se revelam intensas, excessivas, prolongadas ou imprevisíveis, mantendo-se a tensão elevada durante muito tempo. O sujeito não possui as competências apropriadas para lidar com essas mesmas exigências, e surgem, então, os sintomas de distress.

Nelson e Simmons (2003, citado por Fonseca & Jordão, 2014), propuseram o Modelo Holístico de Stress, que se encontra teoricamente ancorado na perspetiva transacional de stress, apresentando-o como um modelo bastante complexo, onde o eustress é concetualizado como algo mais do que apenas a ausência do distress, sugerindo, então, que a ausência ou a presença de cada um deles é necessária para uma avaliação completa da resposta ao stress. Deste modo, o Modelo Holístico de Stress vem completar a

compreensão sobre a experiência individual de stress ocupacional, visto que engloba tanto as respostas positivas (eustress) como as respostas negativas (distress) nas exigências do trabalho. Porém, e ainda de acordo com este modelo, a vertente positiva ou negativa dos stressores depende da avaliação cognitiva que o indivíduo faz perante os mesmos. Esta avaliação tem como objetivo a identificação de até que ponto é que cada acontecimento é avaliado como perigoso/ameaçador ou desafiante. Por conseguinte, os fatores promotores de stress são, raramente, percebidos como exclusivamente positivos ou negativos. De acordo com esta perspetiva, o eustress reflete o grau em que o indivíduo percebe, com base na avaliação cognitiva que realiza, uma situação especialmente exigente como benéfica ou como promotora do seu bem-estar.

No entanto, são poucos os estudos que podem ser encontrados na literatura acerca deste constructo de eustress, sendo que este facto pode ser atribuído, por um lado, à ampla e predominante atenção que tem recebido a vertente negativa do stress e, por outro, à constante mudança na definição, operacionalização e medição do referido constructo (Fonseca & Jordão, 2014).

Esquema 1 - Processo de desenvolvimento de situações de eustress e distress (adaptado de Jesus, 2001:8)



Segundo o mesmo autor, os sintomas de distress podem situar-se em distintos planos:

- Bio-fisiológico - hipertensão arterial, suores, dores de cabeça frequentes, fadiga crónica, perda de peso, insónias, úlceras ou desordens intestinais, menor resistência às infeções, etc.;
- Comportamental - absentismo, posturas conflituosas, abuso de álcool ou de drogas, falta de empenhamento profissional, etc.;
- Emocional - distanciamento afetivo, impaciência, irritabilidade, frustração, apatia, perda do envolvimento e entusiasmo profissional, sensação de pressão constante ou de ter muito para fazer em pouco tempo, etc.;
- Cognitivo - diminuição da auto estima, dificuldade na tomada de decisão, etc.;

Em resumo, se o indivíduo, após os exercícios do esforço pessoal de superação do problema gerador de stress, lidou bem com a situação, resolveu a transação de stress, estamos perante o eustress, pois permitiu o crescimento e desenvolvimento pessoal. Caso não tenha acontecido, o indivíduo sofre as consequências de um estágio prolongado de stress e estamos perante o distress.

2.6. As estratégias de inoculação de stress e as estratégias de resolução de problemas

Antes de efetuar qualquer tipo de comparação, torna-se necessário definir estas duas estratégias. As estratégias de inoculação de stress permitem a aprendizagem de estratégias físicas e cognitivas de coping. Segundo Meichenbaum (1993, citado por Cromier, 1998) o treino das estratégias de inoculação de stress

ajudam o cliente a adquirir o conhecimento suficiente, auto-compreensão, e estratégias de coping para facilitar encontros stressantes. O treino destas estratégias relaciona elementos de aprendizagem Sócrática e didática, auto-monitorização, reestruturação cognitiva, resolução de problemas, auto-instrução e treino de relaxamento, ensaios imaginados e comportamentais, e mudanças ambientais.

A inoculação de stress tem sete importantes componentes: racional; informação dada; aquisição e prática de capacidades de ação direta de coping; aquisição e prática de capacidades cognitivas de coping; aplicação de todas as capacidades de coping em situações problemáticas; aplicação de todas as capacidades de coping em potenciais situações problemáticas; trabalho de casa e follow-up.

As estratégias de resolução de problemas permitem o desenvolvimento de capacidades de intervenção ou prevenção, de forma a aumentar competências em situações específicas. Segundo D´Zurilla (1988, citado por Cromier, 1998) a resolução de problemas é um processo “cognitivo-afetivo-comportamental” através do qual um individuo (ou grupo) tenta identificar, descobrir, ou inventar meios eficazes de coping em problemas do dia-a-dia. Rose e LeCroy (1991, citado por Cromier, 1998) descrevem a resolução de problemas como uma estratégia onde o cliente aprende a trabalhar sistematicamente, através de vários passos para analisar um problema, descobrir novas perspectivas, avaliar essas perspectivas, e desenvolver estratégias para implementar essas perspectivas no mundo real. As estratégias de resolução de problemas são constituídas por seis passos: racional do tratamento; orientação para o problema; formulação e definição do problema; gerar de soluções alternativas; tomada de decisão e implementação e verificação.

São visíveis na sua estrutura vários tipos de semelhança. Tanto as estratégias de inoculação de stress, como as estratégias de resolução de problemas implicam reestruturação cognitiva. Logo, estão presentes no modelo de Terapia Cognitiva, que tende a alterar ou adaptar crenças distorcidas e comportamentos inadequados à realidade. Ambas têm o intuito de ajudar o

professor a adquirir estratégias de coping para uma dada situação de conflito. Estas duas estratégias partilham certas suposições sobre a natureza da psicopatologia, notoriamente marcada pela capacidade específica identificada e os processos dos problemas. Importa também salientar que a atitude do terapeuta é praticamente igual nestes dois tipos de técnica.

Capítulo III - Prevenção e resolução do stress

3.1. Medidas e Técnicas para prevenir e controlar o stress docente

Através de um conjunto de medidas de índole sociopolítica é possível prevenir e controlar os estádios de stress. Segundo Ramos (1999:50), compreender e avaliar o stress pessoal é de extrema importância, não só pelo exercício de desconstrução do próprio stress – relativizando o mesmo – como também porque o que nós não percebemos pode causar maior angústia: deste modo conhecer é já controlar.

3.2. Medidas sociopolíticas

O professor deve tomar consciência dos problemas que o afetam, tanto física como psicologicamente, e desenvolver medidas para minorar a situação. Constatamos, pela investigação que fizemos, que é partindo da introspeção de cada um, da capacidade de análise crítica que houver, que se poderá alcançar um plano coletivo de debate.

A existência de um espaço, onde exista uma maior solidariedade profissional, que permita aos que estão envolvidos no processo partir para reivindicações profissionais que lhe permitam ascender a uma profissão mais

tranquila, menos stressante de maior qualidade. Segundo Cosme e Trindade (1999:18),

É importante que se reivindique também, uma maior qualidade e pertinência dos projetos de formação inicial e continua de professores e educadores, melhores condições de trabalho, capazes de contribuir para a construção de respostas educacionais adequadas às exigências da vida contemporânea.

Segundo as investigações, o Ministério da Educação deve continuar a ser confrontado para que não se demita das suas responsabilidades, ajudando a encontrar respostas a um setor educativo, que cada vez mais comporta complexidades. Assim, de que forma e que medidas podem ser tomadas para prevenir ou resolver as situações de stress? De acordo com Jesus (2002:13-15), são várias as medidas que podem ser tomadas:

1. O papel dos meios de comunicação é de extrema importância. Estes devem apresentar uma imagem mais positiva do professor, salientando o seu contributo e experiências. Sensibilizar os encarregados de educação para o trabalho do professor. Chamar os pais à escola, envolvendo-os em estratégias educativas concertadas.
2. Apostar na qualidade da formação de professores, alargando os leques das suas competências profissionais, fazendo com que exista uma auto-confiança e uma maior probabilidade de sucesso.
3. Dar aos professores condições de trabalho em que possam desenvolver o seu trabalho com maior qualidade. Menor número de alunos por turma, para que possa existir um maior envolvimento aluno/professor. Melhores equipamentos audiovisuais e informáticos. Melhoria dos espaços, de forma a tornar a escola mais agradável.
4. A legislação pode também ajudar a que a profissão docente seja menos stressante, se desenvolver medidas no sentido de

recuperar o poder dos professores e responsabilizar, simultaneamente, outros agentes no processo.

5. Responsabilizar mais os alunos no seu percurso escolar e não dar demasiado facilitismo, só para que o país possa apresentar uma taxa de sucesso equivalente aos seus parceiros europeus.

Constatamos que também é fundamental a pessoa saber ser e fazer o equilíbrio entre a vida profissional e a pessoal, e não escolher apenas uma em detrimento da outra.

É igualmente importante o professor acreditar nas suas potencialidades e que consiga empenhar-se o suficiente para desenvolver um trabalho com qualidade. Pode também escolher o trabalho de equipa, em que cada elemento do grupo aprenderá com o outro. É uma experiência construtiva se houver empatia, cooperação e valorização das experiências e sugestões apresentadas pelos colegas.

Pensamos que a figura do encarregado de educação é decisiva e pode ajudar em muito a minorar ou a evitar as situações de stress e mal-estar. Assistimos, no presente momento, a uma demissão da família na educação, passando grande parte das responsabilidades ligadas à socialização das crianças para a escola, na figura do professor. Da mesma forma pensa Savater (1997:47) ao afirmar que

Quando a família socializava, a escola podia ocupar-se de ensinar. Agora que a família não cumpre o papel socializador plenamente, a escola não só pode efetuar a sua tarefa específica como fazia anteriormente, mas começa a ser objeto de novas solicitações para as quais não está preparada.

Um outro conjunto de meios e estratégias envolve atividades de lazer e tempos livres, designando-se por gestão dos sintomas, e que pode prevenir o stress.

3.3. Tipos de Técnicas para Prevenção e Controlo do Stress

Segundo Cardoso e Ramos (1999:22-50), estes indicam algumas técnicas utilizadas nos programas clínicos de prevenção e controlo do stress utilizados pelo IPSSO.

3.3.1. Técnicas CAL (compreender, Avaliar e Lidar com o stress)

As técnicas de CAL são a intraperceção do estágio de stress de cada indivíduo, da Pessoa e da sua situação, dos seus agentes indutores, mecanismos de atribuição e de coping e das consequências somáticas e morais sofridas. Tratam da desconstrução/reconstrução de sentidos e percursos.

Ramos (ibid.:45), apresenta um esquema destinado a compreender e avaliar o stress de cada um.

3.3.2. Técnicas de Aptidões Sociais

Saber dizer não, iniciar ou interromper conversas, cuidar de gestos e posturas, adestrar a mão e a atitude, são algumas das aptidões que estas técnicas promovem, desenvolvem e corrigem.

Designamos por Mecanismos de Coping “ a resposta-reação direta ou indireta, consciente ou inconsciente, objetiva ou subjetiva, do organismo aos agentes indutores de stress” (Cardoso, 1999:18). Segundo o mesmo autor, existem fundamentalmente dois tipos de Mecanismos de coping:

- Orientados para o problema, no sentido de o resolver ou de alterar a relação da pessoa com o meio: confronto, procura de informação, evitamento da impulsividade, etc.;

- Orientados para pensamentos e ações que, desviando a atenção ou alterando o significado da situação, se destinam sobretudo a aliviar a sobrecarga emocional: desabafo e exteriorização de emoções.

Estas duas formas de lidar com o stress, apesar de diferentes na sua orientação (para o processo e para a pessoa), podem ocorrer simultaneamente. Assim sendo, os mecanismos de coping são as estratégias que utilizamos para lidar com os problemas. Coyne e Lazarus (1980) definem estes mecanismos como “esforços, tanto dirigidos à ação como intrapsíquicos, para lidar (resolver, tolerar, reduzir, minimizar) com as exigências e conflitos externos e internos que excedem os recursos da pessoa”.

Podemos diferenciar o coping em comportamental (externo), quando é realizado por ações e comportamentos da pessoa (ex: o diálogo interno, as auto-instruções ou as recordações de situações similares).

Os mecanismos de coping assumem relevante importância ao nível do desenvolvimento pessoal, pois, sendo eficazes, reforçam a auto-estima da pessoa e as suas expectativas positivas de autoeficácia, e destinam-se a restabelecer o nosso bem-estar.

3.3.3 Técnicas de Relaxamento

Estas técnicas permitem o controlo das componentes emocionais e reativo-tensionais do estágio de stress. A possibilidade de emergência de ações mais adequadas e abertas, o tratamento das consequências menos desejadas.

Abordaremos, de seguida, alguns benefícios e pressupostos do relaxamento.

O relaxamento é um processo que pode permitir ao professor diminuir e controlar os sintomas de stress. De acordo com Jesus (2001:21), “o sujeito relaxado apresenta um estado oposto à tensão, caracterizando-se pelos seguintes sintomas: diminuição da tensão muscular, da tensão arterial, do ritmo cardíaco e do consumo de oxigénio”.

Segundo o mesmo autor, é importante o sujeito saber controlar os sintomas de stress no plano físico, corporal ou biofisiológico porque o relaxamento no plano físico estende-se às dimensões cognitiva, emocional e comportamental.

Para obter melhores resultados do programa de descontração e relaxamento, é necessário fazer os exercícios num ambiente calmo, treinar a respiração, que deve de ser, sobretudo, abdominal, sendo necessário estar numa posição confortável, sem tensão e ouvir música calma sem grandes oscilações rítmicas (musicoterapia).

3.3.4. Tipos de relaxamento

Segundo Jesus e Araújo, que investigaram sobre esta temática e procederam para uma listagem de possíveis exercícios de relaxamento, da qual se seguem alguns exemplos.

- Relaxamento Muscular Progressivo:

De entre as técnicas de relaxamento, aquela que é mais utilizada para desenvolver no sujeito competências de gestão dos sintomas físicos associados ao stress é a do relaxamento muscular progressivo, nomeadamente de Jacobson ou de Bernstein e Borkoveck. Resumidamente, e de acordo com Jesus (ibid.:24), “ Esta técnica procura ajudar o sujeito a identificar a diferença entre tensão e relaxamento muscular, levando-o progressivamente a contrair e descontraír determinados grupos musculares”.

Exemplo de um exercício: estar sentado numa posição confortável, com a coluna direita, fazer a respiração abdominal e através do nariz, focalizar a atenção nos músculos da mão direita e vai contraindo lenta e gradualmente esses músculos, fechando com força o punho, sentir a tensão durante cinco vezes. Depois relaxa libertando toda a tensão. De seguida, fazem-se exercícios idênticos para todas as partes do corpo.

- Relaxamento através da recordação

A pessoa é colocada numa posição confortável e tenta descontraír-se o mais possível, relaxando assim todos os músculos do corpo. Posto isto, a pessoa é levada a recordar a boa sensação de quando relaxa os seus músculos.

- Relaxamento por imaginação

O sujeito é levado a imaginar uma série de situações. Exercício: sempre sentado numa posição confortável, com a coluna direita, respiração abdominal e feita pelo nariz, o sujeito vai imaginar que visualiza o nº 3, três vezes. Respira profundamente e, ao expirar, repete mentalmente e visualiza o número. Imagina igualmente que vê uma luz entrando na sua cabeça e relaxa a parte superior da sua cabeça e testa. É importante sentir a luz eliminando o stress da mente.

- Body scan e mental scan

A primeira permite ao sujeito refletir o seu estado de ativação. Tem a ver com a tomada de consciência do estado de tensão de um qualquer grupo muscular, obrigando-o a descontraír. Em relação ao mental scan, esta técnica pretende que, face a um potencial fator, a pessoa antes de reagir, saiba parar, observar o que se passa, para poder decidir que ação deverá realizar. A gestão da indisciplina dos alunos é um domínio em que a utilização deste procedimento pode ser bastante útil.

- Relaxamento Diferencial

Segundo Araújo (1999:64) “o objetivo deste treino é aprender a evitar manter tensos os músculos que não são necessários para uma atividade particular”. Se estiver a ler, por exemplo, não é preciso ter os músculos das costas e das pernas tensos. Os exercícios consistem em mover certas partes do corpo, vigiando as restantes, e relaxando-as sempre que estiverem tensas.

3.3.5. Técnicas Cognitivas

Estas técnicas trabalham sobre as distorções cognitivas da avaliação, descodificação e atribuição do stress. A correção de esquemas disfuncionais de (não) pensar o Mundo e o Eu.

Estas técnicas são

um programa de aprendizagem de técnicas cognitivas de prevenção e combate ao stress que possa ser facilmente aplicado pelos professores no seu quotidiano e que possibilite um maior controlo das suas reações emocionais e dos seus comportamentos, sobretudo perante as situações problemáticas inerentes ao meio escolar (Rijo, 1999:69).

Perante uma situação, o indivíduo interpreta negativamente a situação e dá-lhe um sentido, um significado, ou seja, uma resposta emocional e comportamental. Quando estas interpretações negativas são uma tendência, constituem uma fonte de stress. Os PAN são pensamentos rápidos, simples, curtos, gramaticalmente pobres e de temática negativa, que nos levam a pensar “sou um incompetente”, ou “estão a ver que eu não sei nada disto”. A técnica consiste em alterar o sentido negativo destes pensamentos automáticos para pensamentos Racionais Alternativos, os PRA. Estes últimos são mais racionais e constituem uma boa alternativa na atribuição de significados às situações. O mesmo autor refere, ainda, mais algumas estratégias para lidar com situações e contextos nos quais se sente stress (ibid.:76-98).

3.3.6. Técnicas de Expressão Corporal

A técnica adotada para trabalhar outros mediadores mais incorporados é a redundância do vivido, a suscetibilidade física e mental, os estilos de vida, o auto conceito e a autoestima, a individualidade incompleta dos seus recursos e autonomia. “Num estágio de stress, o corpo todo é desafiado, ameaçado ou danificado, o corpo todo tenta responder num esforço muito singular e pessoal

de adaptação e/ou integração; o corpo todo entra em sofrimento” (Cardoso, 1999:23).

4. Conclusões dos estudos de alguns autores

Segundo Nunes Sobrinho (2006:82), o stress constitui-se numa “(...) experiência extremamente desagradável, associada a sentimentos de hostilidade, tensão, ansiedade, frustração e depressão, desencadeados por agentes stressores localizados no ambiente de trabalho”. Os fatores contribuintes para o stress variam desde características individuais de cada um, até ao seu estilo de relacionamento social no ambiente de trabalho e pelo clima organizacional, até às condições gerais nas quais o trabalho é executado. Assim, para este autor, o stress pode ocorrer na medida em que exista um estímulo que cause um desequilíbrio, derivando daí uma insatisfação às necessidades, tanto físicas como psicológicas.

Para Reinhold (2006:64), o stress caracteriza-se por um “profundo sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho desempenhado, sentimento que aos poucos pode estender-se a todas as áreas da vida da pessoa”.

Como verificamos, não existe uma total concordância sobre a definição de stress. As pesquisas apontam para uma certa homogeneidade no que diz respeito às fases deste síndrome, que foram propostas por Christina Malasch, que são:

- 1) Esgotamento emocional, ao fim de um dia de trabalho com um forte desempenho escolar, os professores são atingidos por uma exaustão emocional elevada, deixando de desempenhar o seu trabalho com a mesma dedicação;

- 2) Despersonalização, os professores passam a ter atitudes negativas e cínicas frente às pessoas com as quais eles se relacionam, apresentando um comportamento frio e distante, dando a entender que não se importam, tratando os seus alunos com desprezo e indiferença;
- 3) Baixa realização pessoal no trabalho, que se mostra a partir dos sentimentos de insatisfação e ineficácia perante o próprio trabalho.

Segundo Rossa (2004), o stress é um processo gradativo e evolutivo que pode demorar anos ou décadas, até que o profissional se sinta impossibilitado de continuar a exercer o seu trabalho. Antes do stress se instalar nos professores, estes passam a utilizar estratégias de “sobrevivência” ou mecanismos de defesa para se sobressaírem diante do quotidiano. Para tal, é possível notar que o professor termina a aula mais cedo, se isola do convívio com os colegas de trabalho e falta sistematicamente às aulas. Normalmente, o professor stressado abandona a profissão pela impossibilidade de exercê-la (Reinhold, 2006).

Carlotto (2002) sugere que o stress ocorre devido a uma tensão crónica originada por uma vasta exposição a sintomas stressantes, de maneira que esta interação dará origem a uma baixa perceção do valor profissional por parte da escola como um todo.

Araújo, Graça e Araújo (2003) e García-Villamizar e Freixas-Guinjoan (2003) têm demonstrado que a não participação dos professores de forma ativa na instituição, isto é, nas tomadas de decisões, acaba por ser um aspeto desmoralizante e desmotivacional, dando origem a falta de entusiasmo e insatisfação. Por isso, as práticas da gestão administrativa (diretoria) da escola são vistas como um fator importante no desencadear do stress, devendo ser recompensadas com formas mais inclusivas da participação dos professores nas instituições.

Existem várias pesquisas sobre os anos de experiência que se mostram muito diferentes. Isto é devido ao facto de o stress ser considerado uma doença crónica que se vai consolidando com o passar do tempo, o que contraria a visão da variável “idade”, de forma que estas variáveis mostram resultados inconsistentes. Estes dados começaram a ser respondidos pelos estudos de Cherniss (1995, citado por Kyriacou, 2003). Cherniss analisou, em dez anos, uma equipe de 26 professores desde o primeiro ano de ensino destes. De modo surpreendente, os professores que apresentam maiores dificuldades no primeiro ano de docência mostram-se bastante satisfeitos com a sua profissão e com êxito obtido ao longo da década. De maneira contrária, os professores que pareciam ter um começo mais positivo deixaram a sua profissão rapidamente, devido à incapacidade de superar as adversidades que surgiam com o passar do tempo.

Verificamos que, tanto as dúvidas levantadas por García-Villamizar e Freixas-Guinjoan (2003), e os resultados apontados pela pesquisa de Cherniss, não são conclusivas.

Algumas outras pesquisas demográficas apontam também para o facto dos professores casados apresentarem menor probabilidade de desencadear síndrome de stress, devido, provavelmente, ao efeito que o apoio social tem sobre o stress (García-Villamizar & Freixas-Guinjoan, 2003).

Reinhold (2006) estudou as principais variáveis que contribuem para o processo de stress dos professores, caracterizando como contributos para o processo a escolha da profissão equivocada, problemas pessoais, doença crónica pessoal, doenças na família, mudanças drásticas, perdas e desilusões, falta de preparo e competência para atuar profissionalmente, falta de atividades sociais e de lazer, afastamento da família devido à quantidade excessiva de trabalho, reduzindo as fontes de apoio social, entre outros.

Segundo Silva e Carlotto (2003), pesquisas nacionais e internacionais vêm demonstrando que os homens geralmente apresentam maior relação de

sintomas de despersonalização, enquanto as mulheres tendem a apresentar maiores índices de exaustão emocional. Para outros autores, os elevados índices de exaustão emocional por parte das mulheres dá-se: “(...) a partir da questão da emocionalidade vinculada ao papel feminino. Já a grande intensidade de insatisfação no trabalho dos homens pode estar vinculada às expectativas de sucesso, competição e desenvolvimento que são geralmente elementos mais identificados com o papel masculino” (p. 146).

Segundo Kyriacou (2003), e em relação às práticas individuais, algumas estratégias podem ser utilizadas para enfrentar o stress educacional que acontece nos professores, tais como: preparação prévia das aulas, replaneamento de aulas mal preparadas, compartilhamento de problemas profissionais com outros professores, habituação aos problemas quotidianos, determinação de prioridades, relaxamento após o trabalho, ter amigos com quem possam ser compartilhados os sucessos e os fracassos, etc..

Para Nunes Sobrinho (2006), para além das variáveis pessoais, é necessário um estudo acerca das variáveis ambientais, visando melhorar as condições físicas do trabalho do professor. Para este autor, existem duas técnicas provenientes do trabalho da ciência ergonómica de conceção, sendo que o planeamento de como a escola irá seguir é realizado antes do início do funcionamento das atividades. Desta maneira, os aspetos como design, cores, iluminação, quantidade de alunos em sala de aula e disposição das cadeiras, carga-horária, salário, rotina, normas, padrões éticos a serem seguidos e formas de gestão participativa devem ser pensados a fim de aprimorar os sentimentos de bem-estar dos professores, reduzindo os níveis de stress.

Os estudos acerca do mal-estar docente, no geral, devem focar-se em ampliar a qualidade de vida no trabalho de tais profissionais, reduzindo as principais fontes de stress e subsidiando os professores a criar, ampliar e utilizar recursos psicossociais que favoreçam estratégias adequadas para fazer face ao quotidiano stressante.

A ampla insatisfação dos professores com o seu trabalho deve-se, em grande precariedade, nas condições de trabalho de tais profissionais. Por outro lado, enquanto a educação escolar vem abraçando, cada vez mais, novas responsabilidades que sobrecarregam o professor no seu papel de docente, por outro, estes profissionais vêm sendo, na maioria das vezes, esquecidos pelas políticas públicas e privadas de assistência ao trabalhador. É importante refletir sobre como podem os professores ser considerados agentes de mudança numa sociedade que cada vez mais lhe cobram e, em paralelo, os desvalorizam.

Perante isto, fica esclarecido que os programas interventivos e preventivos frente ao mal-estar docente devem incluir estudos interdisciplinares, para além de uma ampla reflexão política sobre o papel da educação no contexto atual.

5. Comparação com outras profissões

A literatura especializada mostra que os professores apresentam um dos mais altos níveis de stress ocupacional quando comparados com outras profissões (Kyriacou, 1987). Kyriacou (1980) referenciou um inquérito nacional britânico, realizado nos anos 70, sobre saúde e desenvolvimento, o qual revelou que 60,4% dos 277 professores da amostra afirmavam estar sobre uma tensão nervosa ligeira ou grave, contra 51,1 % dos outros 311 profissionais questionados e 36,1% da amostra nacional.

O mesmo autor (Kyriacou, 1980) referiu ainda um outro estudo em que comparou 100 professores com 100 não professores, no qual concluía que as fontes de stress associadas ao trabalho eram mencionadas por 79% dos primeiros e apenas por 38% dos segundos.

A investigação tem revelado que os professores se encontram menos satisfeitos no trabalho do que a média nacional e que outros grupos profissionais semelhantes, como os enfermeiros ou os funcionários das finanças

(Travers & Cooper, 1996, 1994), e que possuem indicadores de uma saúde mental mais debilitada do que outras ocupações também caracterizada por altos níveis de stress (Kyriacou, 1987; Travers & Cooper, 1994). Os resultados de um estudo nacional britânico (Travers & Cooper, 1996) demonstraram que os docentes manifestam pontuações superiores em diversos índices de saúde mental: ansiedade injustificada, ansiedade somática, depressão. Relativamente à população em geral e a outros grupos altamente “stressados” (funcionários das finanças, médicos e dentistas), e quando esses indicadores não eram os mais elevados, mostravam-se semelhantes aos dos outros grupos ocupacionais.

Em Portugal, apenas Melo e col. (1997) compararam professores com outros profissionais, no que respeita à expressão do stress. Concluíram que os professores do ensino superior experienciavam níveis mais baixos de stress do que os profissionais da saúde (médicos e enfermeiros). Apesar de aparentemente contraditórios, estes resultados podem explicar-se quer por razões metodológicas (amostra reduzida, contando apenas com 40 indivíduos de cada uma das três profissões), quer pelo grau de ensino considerado. Na realidade, é de esperar encontrar menos stress nos professores universitários, já que os índices de saúde mental, associada ao stress, sobem significativamente à medida que se avança do ensino primário para o superior (Cooper & Kelly, 1993).

Estudos dos anos 70 revelam que o stress dos professores é independente do sexo, qualificação profissional, duração da experiência profissional ou posição hierárquica (Kyriacou, 1980; Kyriacou & Sutcliffe, 1979). Russel e col. (1987) reforçaram esta ideia numa investigação com 316 professores do ensino básico e secundário (amostra representativa do Estado Iowa, nos EUA), ao verificarem que as características pessoais apenas explicam 6% da variância do stress experimentado.

Pierce e Molly (1990), estudando grupos com alto e baixo níveis de burnout, confirmaram que estes não apresentavam diferenças em termos de sexo, estado civil, número de filhos, idade, matérias lecionadas, níveis de

ensino e qualificação profissional, mas sim em termos de tipo de escola, experiência profissional e cargos desempenhados. Manthei e Gilmore (1996), num estudo, também não encontraram, de modo geral, relações entre as variáveis biográficas e os indicadores de stress; verificaram, sim, correlações mais significativas entre alguns fatores individuais de stress e algumas variáveis pessoais, às quais nos referiremos quando abordarmos as fontes de stress.

Apesar de a maior parte da investigação apontar, no geral, para a não interferência de fatores biográficos pessoais no stress dos professores, alguns estudos não apoiam tal conclusão.

5.1. Reflexão do estudo realizado

Debruçamo-nos, nesta parte, sobre a nossa própria visão de sentir e visualizar o problema do stress docente no 1º ciclo de escolaridade, cruzando-o com as teorias de alguns investigadores.

Podemos constatar, assim, e de acordo com as investigações que realizamos e juntamente com aquilo que sentimos, que o fenómeno do stress docente é algo que agita e perturba a vida de um elevado número de professores. É inerente à própria profissão, apoderando-se dos mais frágeis física e psicologicamente. Constatámos que as condições de trabalho em que cada docente desenvolve as suas funções determinam e influenciam o grau de bem-estar e também de motivação ou o stress e mal-estar, fenómenos que são desencadeados em maior ou menor escala de acordo com a personalidade e o equilíbrio emocional de cada individuo.

Pensamos ser de extrema importância para a autoestima do professor a valorização e o reconhecimento pelos seus (des)empenhos, uma realidade que nos parece distante num grande número de organizações escolares. Esta falta de reconhecimento do trabalho do professor tem a sua génese nas altas hierarquias da educação (Ministério), passando também pelas hierarquias

médias (Departamentos Regionais de Educação), chegando aos encarregados de educação e à comunidade em geral. Esta situação pouco edificante, e que pouco contribui para valorizar e estimular o trabalho do professor, resulta também, no nosso entender, do papel da média que raramente se dispõe a mostrar o que de bom e inovador os docentes fazem.

Pensamos que a figura do encarregado de educação é decisiva e pode ajudar em muito a minorar ou a evitar as situações de stress e mal-estar. Assistimos no presente momento, a uma demissão da família na educação, passando grande parte das responsabilidades ligadas à socialização das crianças para a escola, na figura do professor. Da mesma forma pensa Savater, (1997:47), ao afirmar que

Quando a família socializava, a escola podia ocupar-se de ensinar. Agora que a família não cumpre plenamente o seu papel socializador, a escola não só não pode efetuar a sua tarefa específica como o fazia no passado, mas começa a ser objeto de novas solicitações para as quais não está preparada.

No nosso entender, outro problema que influencia o mal-estar e o stress docente, é o facto das longas distâncias que muitos professores têm que percorrer diariamente até chegar ao local de trabalho. São aspetos de ordem económica, de desgaste físico e psicológico, que contribuem para uma menor motivação, no que concerne à renovação de estratégias e metodologias pedagógicas, inerentes ao atual contexto socioeducativo e que tanto apelam para uma constante atualização dos conhecimentos científicos.

Cabe ao sistema escolar em geral, e a cada estabelecimento de ensino em particular, recorrer às estratégias organizativas que previnam o stress docente, através da reestruturação sistemática do seu funcionamento, o qual, aproveitando ao máximo a sua autonomia organizativa, mas sem desrespeitar as orientações superiores, devem criar um ambiente de trabalho que se torne motivador e inventivo e que cuide das condições físicas e psicológicas de participação, formação e interajuda.

Nesse sentido, compete às organizações tomar atitudes preventivas de stress docente, devendo ser realizado um rastreio de potenciais fontes de stress, indícios de estados de stress, situações de risco e eventuais perturbações, diagnosticar os problemas existentes e intervir corretivamente com fornecimento de apoio necessário em tempo, recursos e pessoal, favorecer reuniões regulares de professores com o fim de debater com os professores problemas e desempenhos, e encorajar os profissionais, fomentar a formação inicial e permanente sobre a competência de manejo das causas e consequências do stress e do burnout e favorecer estruturas especializadas de apoio e aconselhamento.

Como conclusão da nossa reflexão, acreditamos que, relativamente a toda esta complexa situação que se vive atualmente e que diz respeito à temática do stress docente e à crescente desvalorização da profissão, é necessário continuar a pedir ao Ministério da Educação, confrontando-o com as suas responsabilidades políticas no âmbito da gestão de um sistema educativo cada vez mais complexo e com finalidades cada vez mais exigentes. Quanto a nós professores, é importante que possamos continuar a debatermo-nos por melhorar o nosso sistema de ensino, exigindo melhores condições de trabalho, capazes de dar respostas educacionais eficazes e adequadas às diversas necessidades e exigências da vida atual. Pensamos que é necessário reagir face à sensação de impotência que muitas vezes nos paralisa.

É urgente construirmos a solidariedade profissional, que é comum a tantas profissões e que a classe docente não conhece.

É necessário que as instâncias ministeriais repensem as condições em que se produzem os processos ensino/aprendizagem, as condições de exercício da docência, as formas e procedimentos dos recursos e meios a afetar, que repense e reveja os concursos dos docentes nas escolas, que promovam as relações da escola com a comunidade escolar a que pertencem e que se promova a tão desejada autonomia das organizações escolares.

Assim, temos de encontrar outros sentidos para a cooperação no seio das escolas e outros significados para a partilha e reflexão entre os professores. É partilhando com os outros os nossos anseios e as nossas preocupações que encontramos meios para ultrapassarmos situações menos cómodas. Para Esteve (1991:119),

a comunicação é o veículo de auto-realização do professor: partilhando os seus problemas, para não os acumular, analisando em grupo as tendências mais significativas da mudança social; expressando as suas dificuldades e limitações; para trocar experiências, ideias e conselhos com os colegas e com os outros agentes da comunidade escolar.

Para finalizar, e de acordo com Cosme e Trindade (1998:13), “nós os professores temos de ser capazes de “construir uma outra cultura profissional que nos reabilite perante nós próprios e permita que nos afirmamos perante os outros”.

Parte II – Estudo Empírico

1. Delimitação do problema, objetivos do estudo, questões de investigação, metodologia e procedimento

1.1. Delimitação do problema e objetivos gerais

São muitas as investigações realizadas no contexto internacional que apontam para a existência de stress nos professores.

A revisão da literatura realizada permitiu identificar poucos estudos publicados sobre o stress nos professores do 1º ciclo nas escolas públicas e nas escolas particulares Salesianas. Deste modo, a presente investigação visa alcançar uma melhor compreensão acerca da génese e da incidência de stress nos professores do 1º ciclo de escolaridade.

Tendo como suporte a revisão da literatura efetuada, bem como os princípios fundamentais e os resultados empíricos previamente apresentados, procedeu-se para a delimitação dos seguintes objetivos gerais:

- Verificar a existência de stress nos professores do 1º ciclo das escolas públicas;
- Verificar a existência de stress nos professores do 1º ciclo das escolas particulares Salesianas;
- Averiguar se escolas com mais/menos alunos geram mais stress nos professores;
- Verificar se as escolas do litoral/interior geram mais stress;
- Verificar a existência de stress nos professores com base nos seus anos de serviço.

2. Questões de Investigação

Considerando os objetivos gerais supra mencionados, colocam-se as seguintes questões de investigação:

- 1) Os professores do 1º ciclo das escolas públicas percecionam o momento atual das suas vidas como stressante?
- 2) Os professores do 1º ciclo das escolas particulares Salesianas percecionam o momento atual das suas vidas como stressante?
- 3) As escolas do litoral geram mais stress nos professores do que as escolas do interior e ilhas?
- 4) As escolas com maior densidade de alunos geram mais ou menos stress nos professores?
- 5) Professores com menos anos de serviço possuem mais stress?
- 6) Professores com mais anos de serviço possuem mais stress?

3. Metodologia

3.1.Amostra

O estudo empírico levado a cabo foi realizado no ano letivo de 2009/2010 em quatro escolas particulares Salesianas e em sete escolas públicas do interior e do litoral.

Constituída por 150 professores do 1º ciclo, a amostra do estudo é uma amostra probabilística, sendo que os seus elementos foram selecionados por conveniência, uma vez que uma parte consiste em professores das escolas Salesianas ao nível nacional (Escola Salesiana de Évora, Escola Salesiana do Estoril, Escola Salesiana do Funchal e Escola Salesiana do Porto).

Já nas escolas públicas, os questionários foram aplicados a professores do 1º ciclo que exercem funções em sete escolas ao nível nacional (Escola de Évora, Escola de Viana do Alentejo, Escola de Setúbal, Escola de Sesimbra, Escola de Almada, Escola de Vila Real de Santo António e Escola de Lisboa).

No presente estudo não foi aplicado nenhum questionário a professores do 1º ciclo do sexo masculino, verificando-se, por conseguinte, uma minoria em relação ao sexo feminino. A Tabela 1 mostra o número de participantes por género.

Tabela 1: Distribuição dos participantes por género

Sexo	Frequência	Percentagem
Feminino	150	100%
Masculino	0	0%
Total	150	100%

Em suma, foram realizados cento e cinquenta questionários, sendo possível constatar que todos os inquiridos eram do sexo feminino, tal como é comprovado na Tabela 1.

Nenhum estudo constata, de um modo linear, a existência de mais stress nos homens ou nas mulheres. Fontana e Abouserie (1993), utilizando uma escala que permite quantificar o stress, e Burke e Greenglass (1989), estudando as diferenças atribuíveis ao sexo relativamente ao burnout, concluíram que, em 833 professores canadianos, não existiam diferenças significativas na forma como os homens e as mulheres avaliavam o seu trabalho.

Os professores que fizeram parte da amostra tinham idades compreendidas entre os 20 e os 50 anos de idade (entre os 20 e 30 anos existiram 31 participantes, entre os 31 e os 40 existiram 115 participantes e entre os 41 e os 50 existiram apenas 4 participantes). Tal como é ilustrado na tabela 2, a idade mais frequente na amostra em estudo é entre os 31 e os 40 anos.

Tabela 2: Distribuição dos participantes em função da idade

Idade	Frequência	Porcentagem
20-30 anos	31	20.5%
31-40 anos	115	76.2%
41-50 anos	4	2.6%
Total	150	100.0%

Como podemos verificar na tabela acima mencionada, a maior percentagem de idades dos inquiridos está situada na faixa etária que compreende os 31 e os 40 anos, com 115 (76,2%), sendo que a faixa etária compreendida entre os 20-30 anos reuniu 31 dos inquiridos (20.5%) e a faixa etária compreendida entre os 41 e os 50 anos reuniu 4 dos inquiridos (2,6%).

Embora muitos estudos não estabeleçam relações significativas entre a idade e o stress, algumas investigações demonstraram que os professores mais novos experimentavam mais stress (Russel *et al.*, 1987) e que a intenção de abandono da profissão decrescia com a idade (Kyriacou & Sutcliffe, 1979).

O estudo do estado civil dos professores também foi realizado, obtendo-se resultados divergentes em todos eles. De facto, foram aplicados questionários a 86 solteiros, 58 casados, 5 divorciados e 1 viúvo. Em suma, a grande maioria dos docentes inquiridos são solteiros, tal como podemos verificar na tabela 3, que apresenta a distribuição dos participantes relativamente ao seu estado civil.

Tabela 3: Distribuição dos participantes quanto ao estado civil

Estado civil	Frequência	Percentagem
Solteiro	86	57.0%
Casado	58	38.4%
Divorciado	5	3.3%
Viúvo	1	0.7%
Total	150	100%

Dos cento e cinquenta inquiridos, podemos comprovar que 86 são solteiros (57%), seguindo-se 58 casados (38,4%), 5 divorciados (3.3%) e, por fim, 1 viúvo.

Segundo os autores DeFrank e Stroup (1989), os professores solteiros manifestam mais stress, o qual se encontra intimamente associado aos problemas dos alunos e às atribuições de deveres relacionados, como planos individuais de educação e educação especial.

Dos cento e cinquenta questionários aplicados verificámos que 33 foram aplicados a professores das escolas particulares Salesianas e que 117 foram aplicados a professores do 1º ciclo das escolas públicas, tal como é possível

comprovar na tabela 4, referente à distribuição dos professores das escolas públicas e das escolas particulares Salesianas.

Tabela 4: Distribuição dos participantes por escolas públicas/escolas particulares

Estabelecimento de ensino	Frequência	Porcentagem
Ensino particular e cooperativo	33	22%
Ensino público	117	78%
Total	150	100%

Dos questionários aplicados entre o ensino público e o ensino particular, nomeadamente nas escolas Salesianas, verificámos que a maior parte é constituída por professores de escolas públicas, com 117 inquiridos (78%) e que 33 dos inquiridos são professores de escolas particulares (22%).

3.2. Instrumentos utilizados

De modo a atingir os objetivos atrás referidos, e de se responder às questões de investigação colocadas, foram utilizados três instrumentos de recolha de dados nesta investigação (que se encontram em anexo).

3.2.1. Questionário sociodemográfico

Desenvolvido pela autora, este questionário é composto por 8 questões de auto-preenchimento e tem como objetivo a recolha de informação sócio-demográfica e da situação profissional dos participantes na investigação, consideradas pertinentes para o estudo em causa. Pretende-se, assim, a obtenção de dados relativos ao género, idade, estado civil, tempo de serviço e número de alunos da escola.

3.2.2. 23QVS (23 Questões para a Avaliação da Vulnerabilidade ao stress; Vaz Serra, 2000)

Trata-se de uma escala que pretende avaliar o grau de vulnerabilidade ao stress por parte dos indivíduos, a qual é composta por 23 itens. Cada questão pode ser respondida em função de cinco classes de resposta, nomeadamente: 1- discordo, 2- discordo em parte, 3- não concordo nem discordo, 4- concordo em parte e 5- concordo totalmente. O valor atribuído às diferentes escalas de resposta varia entre o 1 e o 5, sendo que a pontuação mais elevada corresponde aos aspetos mais positivos da descrição do indivíduo. Assim, e nos itens que representam estes aspetos positivos, a pontuação vai da esquerda para a direita, de 1 a 5, enquanto nos itens que representam os aspetos negativos a pontuação vai da direita para a esquerda, de 5 a 1. No quadro seguinte podemos ver a cotação direta e inversa da escala para avaliar a vulnerabilidade ao stress (23QVS).

Tabela 5: Cotação da escala para avaliar a vulnerabilidade ao stress (23QVS)

Cotação	Itens
Diretamente	1,3,4,6,7,8,20
Inversamente	2,5,9,11,12,13,14,15,16,17,18,19,21,22,23

A 23QVS é uma escala que avalia o grau de vulnerabilidade ao stress em função de seis dimensões ou fatores, sendo o fator 1 – perfeccionismo e intolerância à frustração; fator 2 – inibição e dependência funcional; fator 3 – carência de apoio social; fator 4 – condições de vida adversas; fator 5 – dramatização da existência; fator 6 – subjugação e privação de afeto e rejeição. O perfeccionismo e intolerância à frustração referem-se ao modo como o indivíduo se percebe enquanto perfeccionista; a inibição e dependência

funcional referem-se à percepção que o indivíduo tem de si próprio no conforto e resolução ativa dos seus problemas; a carência de apoio social refere-se à percepção que o indivíduo detém relativamente ao apoio externo na resolução do problema; as condições de vida adversas referem-se à percepção que o indivíduo tem de controlo interno/externo do problema; a dramatização da existência refere-se à dramatização dos problemas; a subjugação e a privação de afeto e rejeição referem-se à percepção que o indivíduo tem relativamente ao apoio e ao afeto.

A 23QVS revelou originalmente uma consistência interna de $\alpha=0.803$ (Alpha de Cronbach) e para a nossa amostra um $\alpha=0.134$.

3.2.3 Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (Dass)

Este instrumento de investigação é um contributo para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de Ansiedade, Depressão e Stress (EDAS) de 21 itens, de Lovibond e Lovibond (1995), e organiza-se em três escalas: Depressão, Ansiedade e Stress, sendo que cada uma delas inclui sete itens. Segundo Lovibond e Lovibond (1995), as escalas foram desenvolvidas de modo a que os fatores comesçassem por ser definidos em termos de consenso clínico, sendo que, posteriormente, foram refinadas em termos empíricos, nomeadamente com recurso a técnicas de análise fatorial confirmatória. Por sua vez, cada escala inclui vários conceitos de impaciência.

As três escalas são constituídas por sete itens cada, num total de 21 itens. Cada item consiste numa frase, numa afirmação, que remete para sintomas emocionais negativos. Pede-se ao sujeito que responda se a afirmação lhe foi aplicada “na semana passada”. Para cada frase existem quatro possibilidades de resposta, as quais são apresentadas numa escala tipo Likert. Os sujeitos avaliam a extensão em que experimentaram cada sintoma durante a última semana, numa escala de 4 pontos de gravidade ou frequência: “não se aplicou nada a mim”, “aplicou-se a mim algumas vezes”, “aplicou-se a mim

muitas vezes”, “ aplicou-se a mim a maior parte das vezes”. A EDAS é dirigida para indivíduos com mais de 17 anos. Os resultados de cada escala são determinados pela soma dos resultados dos sete itens. A escala fornece três notas, uma sub-escala, em que o mínimo é “0” e o máximo “21”. As notas mais elevadas em cada escala correspondem a estados efetivos mais negativos.

Foi realizado um estudo para confirmação da versão portuguesa da EDAS de 21 itens, tendo-se verificado que apresenta propriedades idênticas à versão original e que os três sintomas intitulados depressão, ansiedade e stress devem ser distinguidos em escalas de auto-relato. Confirma as propriedades psicométricas da presente versão reduzida, e de acordo com o modelo tripartido, na medida em que permite a diferenciação entre estes três estados, sendo uma medida útil quer para a investigação, quer para o uso clínico, quando é necessário lidar com ligações complexas entre perturbações emocionais e exigências do meio. A sua semelhança e utilidade já tinham sido apresentadas e defendidas noutros estudos com línguas latinas (Daza, Novy, Tanley & Averill, 2002). Na tabela que se segue indicamos as questões que se encontram relacionadas com os três estados.

Tabela 6: Lista de itens da Ansiedade, Depressão e Stress da escala de DASS

Estados	Itens
Depressão	13;10;21;17;3; 16; 5
Ansiedade	2; 4; 19; 7; 9; 15; 20
Stress	1; 12; 8; 18; 6; 11; 14

4. Procedimentos

4.1. Procedimentos de recolha de dados

Precedentemente ao processo de recolha de dados, foi requerida uma autorização, através de e-mail (anexo A), aos estabelecimentos de ensino particular Salesianos envolvidos. Após a receção da autorização por parte das escolas Salesianas envolvidas, procedeu-se, também, para o envio via correio eletrónico dos respetivos questionários e escalas (anexo B).

Relativamente às escolas públicas, os questionários e as escalas foram também enviados via correio eletrónico, mas diretamente para os professores do 1º ciclo das várias regiões do país.

A aplicação dos questionários realizou-se durante o ano letivo de 2009/2010 nas escolas Salesianas de Évora, Funchal, Estoril e Porto e aos professores das escolas públicas de Évora, Viana do Alentejo, Setúbal, Sesimbra, Almada, Vila Real de Santo António e Lisboa. Foi referido o caráter anónimo, confidencial e voluntário da participação dos professores nesta investigação.

4.2. Procedimento de Análise de Dados

As análises estatísticas dos resultados foram realizadas com o programa SPSS – Statistical Package for Social Sciences – (versão 16.0.1 para Windows), as quais procuraram respeitar a natureza mais quantitativa ou qualitativa das variáveis em estudo.

Neste estudo, o tratamento dos dados passou essencialmente por três momentos. Em primeiro lugar, e para confirmar a adequação dos instrumentos de medida utilizados, foi verificada a consistência interna dos mesmos. A

consistência interna foi calculada através das correlações inter-itens (superiores a 0,30) e itens-total (superiores a 0,50) e através do alfa de Cronbach (que varia entre 0 e 1, considerando-se como aceitável quando é superior a 0,70). O alfa de Cronbach é uma prova de homogeneidade que permite verificar se uma escala é consistente, isto é, se os vários itens medem uma entidade comum e se são altamente correlacionados (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009).

Em segundo lugar, de modo a verificar as várias dimensões das escalas utilizadas neste estudo realizaram-se análises fatoriais. A análise fatorial é uma técnica de interdependência cujo objetivo é definir a estrutura inerente entre as variáveis em análise. A análise fatorial indica ferramentas para analisar a estrutura das inter-relações (correlações) num grande número de variáveis, definindo um conjunto de variáveis que são fortemente inter-relacionadas, conhecidas como fatores. Os fatores são altamente correlacionados e são considerados como representantes de dimensões dentro dos dados (Hair, Black, Anderson & Tathan, 2009). As análises fatoriais utilizadas foram as análises de componentes principais com rotação Varimax, cujo objetivo é resumir a maior parte da informação original – variância – a um número de fatores para fins de previsão. Primeiramente testou-se a adequabilidade da aplicação da técnica de análise fatorial de componentes principais aos resultados obtidos, utilizando-se o teste de esfericidade de Bartlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). A escolha do número de fatores a ter em conta foi feita utilizando o critério de Kaiser (valores próprios superiores a 1).

Em terceiro lugar, e depois de obter os fatores e de construir as dimensões, foram analisadas as diferenças de médias entre grupos.

Para a análise das diferenças de médias entre as diversas variáveis independentes foi utilizada a análise de variância (oneway ANOVA). Este teste permite analisar as diferenças entre vários grupos através da comparação das variâncias dentro de cada grupo com a variável inter-grupos. Se a variância entre os grupos for maior que a variância dentro de cada grupo, então o efeito

da variável em causa é maior que o efeito da variável de erro (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009; Melo, 2000), isto é, permite determinar a probabilidade de quais as diferenças em médias ao longo de diversos grupos que ocorrem apenas devido a um erro mostral. Para determinar se a estatística F é suficientemente grande para justificar a rejeição da hipótese nula (o que significa que estão presentes diferenças entre grupos) considera-se o valor de p , o nível de significância, a partir do qual se poderá aceitar a hipótese nula ($p > 0,05$), de que não existem diferenças entre grupos, ou rejeitá-la ($p < 0,05$), assumindo que existem diferenças significativas entre grupos (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009).

5. Apresentação e análise dos resultados

5.1. Análise dos resultados do Questionário de caracterização pessoal e escolar

Com o objetivo de efetuar uma caracterização do percurso escolar dos docentes inquiridos, recolheram-se dados relativos ao tempo de serviço. Como podemos verificar na tabela 7, dos 150 professores em estudo, 97 (64,2%) possuem entre 1 a 5 anos de serviço, consistindo em professores com poucos anos de serviço, 7 professores (4,6%) possuem entre 6 a 10 anos de serviço, 45 professores (29,8%) possuem entre 11 a 15 anos de serviço e apenas 1 dos professores inquiridos possuiu mais de vinte anos de serviço. Verificamos que a maior parte consiste em professores com poucos anos de serviço, logo, com pouca experiência profissional. Bullogh (citado por Braga, 2001) afirma que os professores que foram alvo do seu estudo sentem que percorreram o seu primeiro ano de trabalho sozinhos e que foram incompetentes perante as suas responsabilidades. Talvez este sentimento seja característico de alguns professores no início da sua carreira, mas não de todos, e corresponda a professores com baixa eficácia. As diferenças entre os experientes e os iniciados remetem para o nível do conhecimento prático, o qual é adquirido

pela prática ou através da transmissão oral pelos colegas (Braga, 2001). Existem vários estudos acerca da “expertise” em várias profissões e atividades (Bransford *et al.*, 1986). Com os professores, deverá ser semelhante. Por exemplo, as planificações e as aulas dos inexperientes são mais rígidas, lineares e não têm em conta o contexto (Braga, 2001). O esquema inicial de assimilação precisa de ser aplicado para que se possa adquirir flexibilidade através da incorporação da informação que não foi assimilada à partida (Piaget, 1977; Sprinthall & Sprinthall, 1990).

Para Esteve (citado por Jesus, 2000), o 1º ano de formação na faculdade tende a fomentar uma visão idealizada do ensino, a qual não corresponde, de todo, à realidade da prática quotidiana. Este desfasamento entre os aspetos teóricos e a prática, associado à socialização antecipatória, que cria a ilusão de eficácia, dá origem ao chamado “choque da realidade” (Veenman, 1984). Portanto, aos aspetos situacionais de início de carreira acrescentam-se-lhe as características pessoais, as crenças e as atitudes desenvolvidas ao longo dos anos, que ajudam, de facto, a compreender esse choque. Outros autores mostram que, com o avanço na carreira, as preocupações com a técnica aumentam enquanto as preocupações consigo mesmo diminuem, ainda que as preocupações com o impacto se mantenham sempre como as mais importantes (Pigge & Marso, 1997). Logo, no presente estudo há que ter em conta que 64,2% dos inquiridos possui entre 1 a 5 anos de serviço.

Tabela 7: Distribuição dos professores pelos anos de serviço exercido

Anos de experiência	Frequência	Percentagem
1-5anos	97	64.2%
6-10anos	7	4.6%
11-15anos	45	29.8%
Mais de 20 anos	1	0.7%

Total	150	99.3%
--------------	------------	--------------

Sentimos a necessidade de verificar o número de alunos de cada escola, com o intuito de comprovar qual a incidência de maior ou menor número de alunos e chegámos à conclusão que: 108 escolas (71,5%) são frequentadas por 300 a 600 alunos; 32 escolas (21,2%) são frequentadas por 601 a 900 alunos; e, por fim, 10 escolas (6.6%) são frequentadas por mais de 1000 alunos.

Segundo Montalvo *et al.* (1995) “Os professores menos experientes assinalam mais stress associado à má informação acerca dos materiais escolares e à falta de mobilidade na profissão”.

Tabela 8: Distribuição do número de alunos por escolas

Número de alunos	Frequência	Percentagem
300-600 alunos	108	71.5%
601-900 alunos	32	21.2%
Mais de 1000 alunos	10	6.6%
Total	150	99.3%

Lima (1999) confirmou, num estudo a 89 docentes de duas escolas de Lisboa, que a intensidade do stress diminuía à medida que se subia no grau de ensino para determinados fatores (problemas familiares dos alunos, problemas de disciplina, número excessivo de alunos ou testemunho de atos de violência entre alunos).

5.2. Análise dos resultados do questionário das 23 QVS

5.2.1. Análise descritiva do Questionário 23QVS

Procedeu-se para uma análise descritiva simples através da média e do desvio padrão das respostas dadas a cada um dos itens da escala do questionário.

5.2.2. Stress das 23 QVS

Apresentam-se as distribuições de frequências das respostas dadas às diferentes situações de stress que ocorrem em contexto escolar. A tabela 9 mostra as frequências para cada uma das respostas aos 23 itens da escala de stress (23QVS), bem como as respetivas médias e desvios padrão.

Tabela 9: Frequências, médias e desvio padrão das respostas aos 23 itens da escala de observação de stress das 23 QVS

	Concordo em absoluto	Concordo bastante	Nem concordo nem discordo	Discordo bastante	Discordo em absoluto	Média	Desvio Padrão
Observei...							
1. Sou uma pessoa determinada na resolução dos meus problemas.	55 (36.7%)	77 (51.3%)	13 (8.7%)	1 (0.7%)	4 (2.7%)	1,81	0,831
2. Tenho dificuldade em me relacionar com pessoas desconhecidas.	1 (0.7%)	26 (17.3%)	5 (3.3%)	64 (42.7%)	54 (36.0%)	3,96	1,074
3. Quando tenho problemas que me incomodam posso contar com um ou mais amigos que me servem de confidentes.	27 (18.0%)	97 (64.7%)	13 (8.7%)	10 (6.7%)	3 (2.0%)	2,10	0,841
4. Costumo dispor de dinheiro suficiente para satisfazer as minhas necessidades pessoais.	29 (19.3%)	53 (35.3%)	62 (41.3%)	4 (2.7%)	2 (1.3%)	2,31	0,860
5. Preocupo-me facilmente com contratempos do dia-a-dia.	52 (34.7%)	45 (30.0%)	41 (27.3%)	12 (8.0%)	0 (0.0%)	2,09	0,969
6. Quando tenho um problema para resolver usualmente consigo alguém	6 (4.0%)	69 (46.0%)	54 (36.0%)	11 (7.3%)	10 (6.7%)	2,67	0,924

Estres de los profesores de primer ciclo de escuelas Salesianas

que me possa ajudar.							
7. Dou e recebo afeto com regularidade.	38 (25.3%)	62 (41.3%)	39 (26.0%)	1 (0.7%)	10 (6.7%)	2,22	1,048
8. É raro deixar-me abater pelos acontecimentos desagradáveis que me ocorrem.	2 (1.3%)	32 (21.3%)	48 (32.0%)	55 (36.7%)	13 (8.7%)	3,30	0,947
9. Perante as dificuldades do dia-a-dia sou mais para me queixar do que para me esforçar para os resolver.	3 (2.0%)	2 (1.3%)	48 (32.0%)	85 (56.7%)	12 (8.0%)	3,67	0,728
10. Sou um indivíduo que se enerva facilmente.	13 (8.7%)	18 (12.0%)	87 (58.0%)	28 (18.7%)	4 (2.7%)	2,95	0,873
11. Na maior parte dos casos as soluções para os problemas importantes da minha vida não dependem de mim.	3 (2.0%)	26 (17.3%)	20 (13.3%)	57 (38.0%)	44 (29.3%)	3,75	1,117
12. Quando me criticam tenho tendência a sentir-me culpabilizado.	10 (6.7%)	30 (20.0%)	66 (44.0%)	42 (28.0%)	2 (1.3%)	2,97	0,897
13. As pessoas só me dão atenção quando precisam que faça alguma coisa em seu proveito.	37 (24.7%)	24 (16.0%)	17 (11.3%)	33 (22.0%)	39 (26.0%)	3,09	1,554
14. Dedico mais tempo às solicitações das outras pessoas do que às minhas próprias necessidades.	1 (0.7%)	53 (35.3%)	10 (6.7%)	84 (56.0%)	2 (1.3%)	3,22	0,975
15. Prefiro calar-me do que contrariar alguém no que está a dizer, mesmo que não tenha razão.	21 (14.0%)	51 (34.0%)	37 (24.7%)	33 (22.0%)	8 (5.3%)	2,71	1,121
16. Fico nervoso e aborrecido quando não me saio tão bem quanto esperava a realizar as minhas tarefas.	50 (33.3%)	47 (31.3%)	37 (24.7%)	4 (2.7%)	12 (8.0%)	2,21	1,172
17. Há em mim aspetos desagradáveis que levam ao afastamento das outras pessoas.	10 (6.7%)	15 (10.0%)	64 (42.7%)	42 (28.0%)	19 (12.7%)	3,30	1,035
18. Nas alturas oportunas custa-me exprimir abertamente aquilo que sinto.	12 (8.0%)	76 (50.7%)	34 (22.7%)	22 (14.7%)	6 (4.0%)	2,56	0,973
19. Fico nervoso e aborrecido se não obtenho de forma imediata aquilo que quero.	0 (0.0%)	67 (44.7%)	50 (33.3%)	20 (13.3%)	13 (8.7%)	2,86	0,956

Estres de los profesores de primer ciclo de escuelas Salesianas

20. Sou um tipo de pessoa que, devido ao sentido de humor, é capaz de se rir dos acontecimentos desagradáveis que lhe ocorrem.	27 (18.0%)	7 (4.7%)	49 (32.7%)	54 (36.0%)	13 (8.7%)	3,13	1,211
21. O dinheiro de que posso dispor mal me dá para as despesas essenciais.	1 (0.7%)	13 (8.7%)	44 (29.3%)	32 (21.3%)	60 (40.0%)	3,91	1,049
22. Perante os problemas da minha vida sou mais para fugir do que para lutar.	1 (0.7%)	14 (9.3%)	24 (16.0%)	80 (53.3%)	30 (20.0%)	3,81	0,932
23. Sinto-me mal quando não sou perfeito naquilo que faço.	3 (2.0%)	59 (39.3%)	72 (48.0%)	3 (2.0%)	12 (8.0%)	2,73	0,897

Tal como é visível na tabela 9, as situações de stress mais frequentes ocorrem na pergunta 1 “Sou uma pessoa determinada na resolução dos meus problemas” (36,7%), na qual verificamos um perfeccionismo e intolerância à frustração um pouco elevados, na pergunta 5 “Preocupo-me facilmente com contratempos do dia-a-dia” (34,7%), na qual se verifica uma dramatização da existência, na pergunta 16 “Fico nervoso e aborrecido quando não me saio tão bem quanto esperava a realizar as minhas tarefas” (33,3%), estando esta interligada com as condições de vida adversas.

Como podemos verificar, são indivíduos com bastante facilidade de se relacionar com outros indivíduos, tal como é comprovado na pergunta 2 “Tenho dificuldade em me relacionar com pessoas desconhecidas”, sendo que apenas 0,7% apresenta dificuldades, enquanto os restantes (78,7%) apresentam bastante facilidade no relacionamento com outras pessoas. É também possível constatar essa facilidade na pergunta 3 “Quando tenho problemas que me incomodam posso contar com um ou mais amigos que me servem de confidentes”, sendo que 62,7% dos inquiridos afirmam que, de facto, podem contar com esses amigos, enquanto apenas 8,7% afirma que não pode contar com ninguém. Logo, é possível concluir que a maior parte dos inquiridos possui um suporte psicológico de autoajuda. Verificamos, ainda, que metade dos inquiridos não tem problemas com dinheiro (pergunta 4 - 54,6%),

sendo que 41,3% dos inquiridos não concorda nem discorda da afirmação. Na pergunta 6 “Quando tenho um problema para resolver usualmente consigo alguém que me possa ajudar”, 50% dos inquiridos possui alguém para o ajudar, enquanto 14% não tem ninguém para ajudar a resolver o problema. Na pergunta 7 “Dou e recebo afeto com regularidade”, 66,6% são indivíduos sem qualquer tipo de carências afetivas, apresentando uma certa facilidade em dar e receber afeto. Na pergunta 8 “É raro deixar-me abater pelos acontecimentos desagradáveis que me ocorrem” verificamos que apenas 22,6% se deixa abater com estes acontecimentos, sendo que a maioria não se deixa abater perante tais circunstâncias. Na pergunta 9 “Perante as dificuldades do dia-a-dia sou mais para me queixar do que para me esforçar para os resolver”, a maior parte dos inquiridos resolve as dificuldades do dia-a-dia (66,7%) e na pergunta 10 “Sou um indivíduo que se enerva facilmente”, metade dos indivíduos inquiridos não concorda nem discorda da afirmação. Já na pergunta 11 “Na maior parte dos casos as soluções para os problemas importantes da minha vida não dependem de mim”, 67,3% discorda da afirmação, preconizando que, efetivamente, as soluções para os seus problemas dependem única e exclusivamente de si próprio. Na pergunta 12 “Quando me criticam tenho tendência para me sentir culpabilizado”, 26,7% dos inquiridos apresenta essa tendência, 44% não concorda nem discorda e 29,3% discorda com tal afirmação.

Na pergunta 13 “As pessoas só me dão atenção quando precisam que faça alguma coisa em seu proveito”, 40,7% dos inquiridos concordam com a afirmação, enquanto os restantes (48%) discordam. Na pergunta 14 “Dedico mais tempo às solicitações das outras pessoas do que às minhas próprias necessidades”, 57,3% dos inquiridos discordam da afirmação e na pergunta 15 “Prefiro calar-me do que contrariar alguém no que está a dizer, mesmo que não tenha razão”, 48% dos inquiridos concorda com a afirmação e apenas 27,3% discorda. Na pergunta 17 “Há em mim aspetos desagradáveis que levam ao afastamento das outras pessoas”, 16,7% dos inquiridos concordam com a afirmação, enquanto a grande maioria (40,7%) é discordante. Na pergunta 18

“Na altura oportuna custa-me exprimir abertamente aquilo que sinto”, 58,7% dos inquiridos, ou seja, a grande maioria, concorda com a afirmação. Na pergunta 19 “Fico nervoso e aborrecido se não obtenho de forma imediata aquilo que quero”, 44,7% dos inquiridos concordam e 22% discordam com a afirmação. Na pergunta 20 “Sou um tipo de pessoa que, devido ao sentido de humor, é capaz de se rir dos acontecimentos desagradáveis que lhe ocorrem”, 44,7% dos inquiridos discordam da afirmação, tal como ocorre na pergunta 21 “O dinheiro que posso dispor mal me dá para as despesas essenciais”, onde a grande maioria dos inquiridos (61,3%) discorda da afirmação. Logo, e na presente questão, é possível verificar que a grande maioria dos inquiridos os não apresenta problemas monetários. Na pergunta 22 “Perante os problemas da minha vida sou mais para fugir do que para lutar”, apenas 10% dos inquiridos concordam com a afirmação, sendo que a grande maioria (73,3%) discorda. Por fim, na pergunta 23 “Sinto-me mal quando não sou perfeito naquilo que faço”, 41,3% dos inquiridos concordam com a afirmação enquanto 48% não concorda nem discorda.

5.2.3. Análise de Fidelidade do Questionário 23 QVS

De seguida, procurou-se determinar a fidelidade da escala, a qual pode ser calculada através das correlações inter-itens (superiores a 0,30) e itens-total (superiores a 0,50), bem como do alfa de Cronbach (que varia entre 0 e 1, considerando-se como aceitável quando é superior a 0,70) (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009).

Para o presente questionário foi obtido um valor global de 0,803, um valor elevado, portanto, o que significa que a escala tem uma boa consistência interna.

Posteriormente procedeu-se para a análise da consistência interna de cada escala (23QVS e EDAS).

No que diz respeito ao alfa de Cronbach, obteve-se um a 0,134 na escala das 23 QVS (com 23 itens) e um a 0,321 na escala de EDAS (com 21 itens).

Os dados relativos à consistência interna do 23 QVS obtidos são semelhantes aos encontrados por Martins (2005b; 2009) num estudo levado a cabo com a população portuguesa utilizando o mesmo instrumento.

5.2.4. Análise fatorial do questionário 23 QVS

Com o intuito de verificar a estrutura da escala e as suas diversas dimensões, os resultados foram sujeitos a uma análise fatorial em componentes principais com rotação Varimax. Primeiramente testou-se a adequabilidade da aplicação da técnica de análise fatorial de componentes principais aos resultados obtidos, utilizando-se, para tal, o teste de esfericidade de Bartlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Os valores encontrados mostraram que a aplicação da análise fatorial era adequada. A escolha do número de fatores a reter foi realizada através da utilização do critério de Kaiser (valores próprios superiores a 1). Porém, é importante salientar que este procedimento foi utilizado para as duas escalas.

5.2.5. Análise fatorial da escala das 23 QVS antes e depois da rotação

Tal como se pode constatar na tabela 10, a análise fatorial em componentes principais para a escala das 23 QVS permitiu extrair 6 fatores explicativos de 83,80 da variância total. Depois da rotação Varimax, os seis fatores retidos explicaram, respetivamente, 26,73%, 20,08%, 16,63%, 11,75%, 9,54% e 8,31%, da variância total.

Tabela 10: Valores próprios e variância dos fatores antes e depois da rotação das 23 QVS

	Antes da Rotação	Depois da Rotação
--	------------------	-------------------

Estres de los profesores de primer ciclo de escuelas Salesianas

Fatores	Valor próprio	% da variância	Valor próprio	% da variância
Fator 1	4.472	31.947	3.742	26.730
Fator 2			2.812	20.084
	2.082	14.871		
Fator 3			3.827	16.638
Fator 4	2.748	11.948	2.703	11.754
Fator 5			2.195	9.541
	2.262	9.833		
Fator 6			1.913	8.318
	1.838	7.993		
	1.295	5.629		
	% acumulada	83.803	% acumulada	83.803

Optou-se por se seleccionar, para cada fator, os itens com saturações superiores a 0,40, dado o tamanho da amostra (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009), tendo-se obtido a estrutura fatorial que se apresenta na tabela 11.

Tabela 11: Estrutura fatorial da escala das 23 QVS

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6
QVS 21	0,808					
QVS 13	0,792					
QVS 6	-0,728					
QVS 7	-0,706					
QVS 22	0,673					

Estres de los professores de primer ciclo de escuelas Salesianas

QVS 18	0,622					
QVS 16		0,833				
QVS 19		0,794				
QVS 23		0,705				
QVS 10		-0,665				
QVS 12		-0,568				
QVS 4		-0,557				
QVS 8			-0,852			
QVS 5			0,825			
QVS 15			0,768			
17 – Frase...			0,652			
QVS 20			-0,630			
QVS 14				0,848		
QVS 11				0,823		
QVS 2				0,727		
QVS 1					0,882	
QVS 3					0,677	
QVS 9						0,815
Valores Próprios	3.742	2.812	3.827	2.703	2.195	1.913
Variância Explicada (%)	26.730	20.084	16.638	11.754	9.541	8.318
Alfa de Cronbach	0,134					

A análise da consistência interna (com teste de Alfa de Cronbach) mostrou uma boa homogeneidade dos itens selecionados para cada um dos fatores retidos.

Dos resultados da análise fatorial em componentes principais poder-se-á inferir que a escala de stress das 23 QVS apresenta 6 dimensões subjacentes, à semelhança dos encontrados por Serra (2000).

Assim, o primeiro fator, que explica 26,943% da variância, agrupa seis itens relacionados com o perfeccionismo e intolerância à frustração. O segundo fator, explicativo de 20,084% da variância, agrupa seis itens relacionados com a inibição e dependência funcional. O terceiro fator, que explica 16,638% da variância, agrupa cinco itens relacionados com carência de apoio social, o quarto fator, que explica a variância de 11,754%, agrupa três itens relacionados com as condições de vida adversas, o quinto fator, que explica 9,541% da variância, agrupa dois itens sobre a dramatização da existência e, por último, o sexto fator, que explica 8,318 da variância, agrupa um fator e explica a subjugação e privação de afeto e rejeição.

6. Análise dos resultados do questionário das EDAS

6.1. Análise descritiva do Questionário das EDAS

Procedeu-se para uma análise descritiva simples através da média e do desvio padrão das respostas dadas a cada um dos itens da escala do questionário.

6.1.1 EDAS

Apresentam-se as distribuições de frequências das respostas dadas às diferentes situações de Depressão, Ansiedade e Stress que ocorrem em contexto escolar. A tabela 12 mostra as frequências para cada uma das respostas aos 21 itens da escala de Dass, bem como as respetivas médias e desvios padrão.

Tabela 12: Frequências, médias e desvio padrão das respostas aos 21 itens da escala de observação de Depressão, Ansiedade e Stress (EDAS)

Estres de los profesores de primer ciclo de escuelas Salesianas

	Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte das vezes	Média	Desvio Padrão
--	---------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--	-------	---------------

Estres de los profesores de primer ciclo de escuelas Salesianas

Observei...						
1. Tive dificuldade em me acalmar.	57 (36.0%)	56 (37.3%)	39 (26.0%)	1 (0.7%)	0,91	0,802
2. Senti a minha boca seca.	105 (70.0%)	41 (27.3%)	3 (2.0%)	1 (0.7%)	0,33	0,552
3. Não consegui sentir nenhum sentimento positivo.	133 (88.7%)	15 (10.0%)	1 (0.7%)	1 (0.7%)	0,13	0,412
4. Senti dificuldades em respirar (por exemplo respirar de modo excessivamente rápido ou falta de ar na ausência de exercício físico).	118 (78.7%)	28 (18.7%)	1 (0.7%)	3 (2.0%)	0,26	0,573
5. Tive muita dificuldade em ter iniciativa para fazer coisas.	90 (60.0%)	17 (11.3%)	42 (28.0%)	1 (0.7%)	0,69	0,904
6. Reagi em demasia a determinadas situações.	32 (21.3%)	111 (74.0%)	5 (3.3%)	2 (1.3%)	0,85	0,528
7. Senti-me tremulo (por exemplo sem forças nas pernas).	73 (48.7%)	61 (40.7%)	14 (9.3%)	2 (1.3%)	0,63	0,709
8. Senti-me que estava a utilizar muita energia nervosa.	113 (75.3%)	35 (23.3%)	0 (0.0%)	2 (1.3%)	0,27	0,530
9. Preocupei-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula.	102 (68.0%)	48 (32.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0,32	0,468
10. Senti que não tinha nada a esperar do futuro.	110 (73.3%)	3 (2.0%)	37 (24.7%)	0 (0.0%)	0,51	0,865
11. Senti-me agitado.	64 (42.7%)	45 (30.0%)	39 (26.0%)	2 (1.3%)	0,86	0,852
12. Senti dificuldade em me relaxar.	65 (43.3%)	44 (29.3%)	40 (26.7%)	1 (0.7%)	0,85	0,841
13. Senti-me triste e deprimida.	27 (18.0%)	110 (73.3%)	12 (8.0%)	1 (0.7%)	0,91	0,530
14. Estive intolerante em relação ao que me impediu de terminar o que estava a fazer.	71 (47.3%)	77 (51.3%)	1 (0.7%)	1 (0.7%)	0,55	0,551
15. Senti-me quase a entrar em pânico.	99 (66.0%)	14 (9.3%)	36 (24.0%)	1 (0.7%)	0,59	0,875
16. Não fui capaz de ter entusiasmo por nada.	143 (95.3%)	3 (2.0%)	3 (2.0%)	1 (0.7%)	0,08	0,393
17. Senti que não tinha muito valor como pessoa.	132 (88.0%)	3 (2.0%)	13 (8.7%)	2 (1.3%)	0,23	0,660

Estres de los profesores de primer ciclo de escuelas Salesianas

18. Senti que estava demasiado suscetível ou irritável.	38 (25.3%)	108 (72.0%)	2 (1.3%)	2 (1.3%)	0,79	0,526
19. Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico (aumentos do ritmo cardíaco ou falta de batimentos).	75 (50.0%)	63 (42.0%)	11 (7.3%)	1 (0.7%)	0,59	0,657
20. Senti-me assustado sem ter uma boa razão para isso.	98 (65.3%)	51 (34.0%)	0 (0.0%)	1 (0.7%)	0,36	0,522
21. Senti que não vale a pena viver.	146 (97.3%)	3 (2.0%)	1 (0.7%)	0 (0.0%)	0,03	0,214

Tal como é visível na tabela 12, as situações que revelaram uma maior percentagem de incidência perante o indivíduo foram: item 1 (Tive dificuldade em me acalmar) com 64%, o qual se encontra diretamente relacionado com o stress, visto que determina uma certa dificuldade por parte do indivíduo em relaxar. Segue-se com uma maior percentagem o item 6 (Reagi em demasia a determinadas situações), com 78,6%, o qual se encontra diretamente relacionado com o stress, revelando também que o indivíduo se mostra irritável e com reações exageradas. Segue-se o item 7 (Senti-me tremulo por exemplo sem forças nas pernas), com 51,3%, o qual se encontra relacionado com a ansiedade demonstrada pelo indivíduo, revelando efeitos músculo esqueléticos. Com 57,3% o item 11 (Senti-me agitado), o qual se encontra relacionado com o stress, revelando, também que o indivíduo se encontra irritável e com reações exageradas. O item 12 (Senti dificuldade em me relaxar), com 56,7% dos indivíduos a afirmar que manifestaram um comportamento de stress com dificuldades em relaxar. O item 13 (Senti-me triste e deprimida), com 82% dos indivíduos a responder afirmativamente, o qual se encontra diretamente relacionado com a depressão. O item 14 (Estive intolerante em relação ao que me impediu de terminar o que estava a fazer), com 52,7% dos inquiridos, manifestando mais uma vez stress, o qual é revelado pela impaciência manifestada pelo indivíduo. Por fim, e com uma maior percentagem, temos o item 18 (Senti que estava demasiado suscetível ou

irritável) com 74,6% dos inquiridos, o qual, mais uma vez, diz respeito a situações de stress, revelando que o indivíduo se encontra facilmente agitado ou chateado.

Os itens que não se aplicaram a nenhum dos inquiridos foram: o item 3 – Depressão - (Não consegui sentir nenhum sentimento positivo) com 88,7%, o item 16 – Depressão - (Não fui capaz de ter entusiasmo por nada) com 95,3%, o item 17 – Depressão - (Senti que não tinha muito valor como pessoa) com 88,0%, e o item 21 – Depressão - (Senti que não vale a pena viver) com 97,3%.

6.1.2. Análise fatorial da EDAS

Com o intuito de verificar a estrutura da escala e as suas várias dimensões, os resultados foram sujeitos a uma análise fatorial em componentes principais com rotação Varimax. Em primeiro lugar, testou-se a adequabilidade da aplicação da técnica de análise fatorial de componentes principais aos resultados obtidos, recorrendo-se ao teste de esfericidade de Bartlett e ao teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Os valores encontrados mostraram que a aplicação da análise fatorial era adequada. A escolha do número de fatores a reter foi realizada utilizando-se o critério de Kaiser (valores próprios superiores a 1). Este procedimento foi utilizado para as duas escalas.

6.1.3. Análise fatorial da EDAS antes e depois da rotação

Tal como se pode constatar na tabela 13, a análise fatorial em componentes principais para a escala de Dass permitiu extrair 5 fatores, explicativos de 80,11 da variância total. Após a rotação Varimax, os cinco fatores retidos explicaram, respetivamente, 33,70%, 16,25%, 12,40%, 10,01% e 7,74%, da variância total.

Tabela 13: Valores próprios e variância dos factores antes e depois da rotação da EDAS

Factores	Antes da Rotação		Depois da Rotação	
	Valor próprio	% da variância	Valor próprio	% da variância
Fator 1	7.811	37.194	7.078	33.703
Fator 2			3.413	16.254
Fator 3	4.135	19.690	2.605	12.403
Fator 4	1.969	9.377	2.104	10.017
Fator 5			1.626	7.741
	1.585	7.548		
	1.325	6.310		
	% acumulada	80.118	% acumulada	80.118

Optou-se por se seleccionar, para cada fator, os itens com saturações superiores a 0,40, dado o tamanho da amostra (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009), tendo-se obtido a estrutura fatorial que se apresenta na tabela 14.

Estres de los profesores de primer ciclo de escuelas Salesianas

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
DASS 10	0.849				
DASS 15	0.870				
DASS 11	0.878				
DASS 12	0.918				

Tabela 14:
Estrutura
fatorial da
escala da
EDAS

Estres de los profesores de primer ciclo de escuelas Salesianas

DASS 5	0.790				
DASS 19	0.689				
DASS 20	0.825				
DASS 14	0.621				
DASS 1	0.841				
DASS 3		0.790			
DASS 4		0.783			
DASS 2		0.646			
DASS 7		0.568			
DASS 17		0.815			
DASS 18			0.596		
DASS 6			0.287		
DASS 8			0.191		
DASS 16				0.561	
DASS 21				0.523	
DASS 13					0.223
DASS 19					0.388
Valores Próprios	7.078	3.413	2.605	2.104	1.626
Variância Explicada (%)	33.703	16.254	12.403	10.017	7.741
Alfa de Cronbach	0,900				

A análise da consistência interna com 0,900 (com o teste Alfa de Cronbach) mostrou, assim, uma boa homogeneidade dos itens selecionados.

Assim, o primeiro fator, que explica 33,703% da variância, agrupa 9 itens relacionados com a depressão e stress. O segundo fator, que explica 16,254% da variância, agrupa 5 itens relacionados com a depressão e a ansiedade. O terceiro fator, que explica 12,403% da variância total, com 3 itens, está relacionado com o stress, o quarto fator, que explica 10,017% da variância total, com 2 itens relacionados com a depressão e, por último, o quinto fator, que explica 7,741% da variância total, com 2 itens que está relacionado com a depressão e ansiedade.

Estres de los profesores de primer ciclo de escuelas Salesianas

Variáveis para o estudo do stress nos professores do 1º ciclo:

Fator 1 – 21, 13, 6, 7, 22, 18 - Perfeccionismo e intolerância à frustração;

Fator 2 – 16, 19, 23, 10, 12, 4- Inibição e dependência funcional;

Fator 3 – 8, 15, 17, 20- Carência de apoio social;

Fator 4 – 14, 11,2- Condições e vida adversas;

Fator 5 – 1,3 – Dramatização da existência;

Fator 6 – 9 – Subjugação e privação de afeto e rejeição.

Tabela 15 – Análise das variáveis relativas à escala das 23 QVS

	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6
Média	3,0422	2,6711	3,1083	3,6444	1,9567	3,6733
Desvio Padrão	0,43272	0,3196	0,3858	0,8641	0,6925	0,7281
Máximo	3,83	3,67	4,25	4,33	5,00	5,00
Mínimo	1,83	1,67	1,50	1,67	1,00	1,00

Como podemos verificar, o fator 6, 4 e 3 (Subjugação e privação de afeto e rejeição, condições de vida adversas e carência de apoio social) são os que revelam uma média mais alta. O fator 2 e 5 (Inibição e dependência funcional e Dramatização da existência) são os que apresentam os valores mais baixos.

Os professores do primeiro ciclo das escolas públicas definem a sua vida como stressante?

Estres de los profesores de primer ciclo de escuelas Salesianas

Os professores do primeiro ciclo das escolas privadas definem a sua vida como stressante?

Tabela 16 – Distribuição das variáveis relativas ao estabelecimento de ensino.

Variável	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6
Escolas Públicas	Desv. Pad.-0,43 Méd. – 3,04 Min.-2,33 Máx.-3,83	Desv. Pad.-0,24 Méd. – 2,64 Min.-2,17 Máx.-3,00	Desv. Pad.-0,29 Méd. – 3,05 Min.-2,50 Máx.-3,25	Desv. Pad.-0,87 Méd. – 3,76 Min.-2,00 Máx.-4,33	Desv. Pad.-0 Méd. – 2,00 Min.-2,00 Máx.-2,00	Desv. Pad.-0 Méd. – 1,00 Min.-1,00 Máx.-1,00
Escolas privadas	Desv. Pad.-0,42 Méd. – 3,04 Min.-1,83 Máx.-3,83	Desv. Pad.-0,49 Méd. – 2,74 Min.-1,67 Máx.-3,67	Desv. Pad.-0,58 Méd. – 3,28 Min.-1,50 Máx.-4,25	Desv. Pad.-0,68 Méd. – 3,22 Min.-1,67 Máx.-4,33	Desv. Pad.-0 Méd. – 1,00 Min.-1,00 Máx.-1,00	Desv. Pad.-0 Méd. – 2,00 Min.-2,00 Máx.-2,00

Como podemos verificar, as médias entre as escolas privadas e públicas variam em função do fator. Assim sendo, no primeiro fator (Perfeccionismo e intolerância à frustração) a média é idêntica nos dois tipos de escola. No segundo fator (Inibição e dependência funcional), podemos verificar que as escolas privadas apresentam uma média superior às escolas públicas. No terceiro fator (Carência de apoio social), a média continua superior nas escolas privadas. No quarto fator (Condições de vida adversas) a média mais elevada verifica-se nas escolas públicas. No quinto fator (Dramatização da existência), a média superior verifica-se de igual modo nas escolas públicas e no sexto, e último fator (Subjugação e privação de afeto e rejeição) a média superior revela-se nas escolas privadas.

Estres de los profesores de primer ciclo de escuelas Salesianas

As escolas do litoral geram mais stress nos professores do que as escolas do interior e ilhas?

Tabela 17 – Distribuição das variáveis relativas à localização das escolas (interior/litoral/ilhas)

Variável	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6
Escolas do Interior	Desv. Pad.- 0,24 Méd. – 3,29 Min.-3,00 Máx.-3,67	Desv. Pad.- 0,42 Méd. – 2,43 Min.-1,83 Máx.-3,00	Desv. Pad.-0,28 Méd. –3,53 Min.-3,25 Máx.-4,00	Desv. Pad.- 0,27 Méd. –3,62 Min.-3,33 Máx.-4,00	Desv. Pad.-0,51 Méd. –1,87 Min.-1,00 Máx.-2,50	Desv. Pad.- 0,64 Méd. –3,87 Min.-3,00 Máx.-5,00
Escolas do Litoral	Desv. Pad.- 0,44 Méd. – 3,30 Min.-2,50 Máx.-3,50	Desv. Pad.- 0,32 Méd. – 2,93 Min.-2,67 Máx.-3,50	Desv. Pad.-0,35 Méd. –3,250 Min.-2,75 Máx.-3,75	Desv. Pad.-0,82 Méd. –3,73 Min.-2,67 Máx.-4,33	Desv. Pad.-1,09 Méd. –2,80 Min.-2,00 Máx.-4,00	Desv. Pad.- 1,30 Méd. –3,20 Min.-1,00 Máx.-4,00
Escolas das ilhas	Desv. Pad.- 0,35 Méd. – 3,00 Min.-2,50 Máx.-3,67	Desv. Pad.- 0,50 Méd. –2,75 Min.-1,67 Máx.-3,50	Desv. Pad.-0,49 Méd. –3,14 Min.-2,50 Máx.-4,00	Desv. Pad.-0,65 Méd. –2,97 Min.-1,67 Máx.-4,00	Desv. Pad.-0,57 Méd. – 1,66 Min.-1,00 Máx.-3,00	Desv. Pad.- 0,79 Méd. –3,41 Min.-2,00 Máx.-5,00

Como podemos verificar, as médias variam em função dos fatores. Assim, no primeiro fator a média superior situa-se nas escolas do litoral. No segundo fator a média superior situa-se também nas escolas do litoral. No terceiro fator, a média superior situa-se nas escolas do interior. No quarto fator a média superior situa-se nas escolas do litoral. No quinto fator a média superior situa-se nas escolas do litoral e no sexto e último fator a média superior situa-se nas escolas do interior.

As escolas com maior densidade de alunos geram mais ou menos stress nos professores?

Tabela 18 – Distribuição das variáveis relativas às escolas com mais alunos e com menos alunos

	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6
Escolas com mais alunos (mais de 1000)	Desv. Pad.-0,47 Méd. – 2,91 Min.-1,83 Máx.-3,33	Desv. Pad.- 0,41 Méd. – 3,03 Min.-2,17 Máx.-3,67	Desv. Pad.-0,75 Méd. – 3,20 Min.-1,50 Máx.-4,00	Desv. Pad.- 0,87 Méd. –3,20 Min.-2,00 Máx.-4,33	Desv. Pad.- 0,00 Méd. – 4,00 Min.-4,00 Máx.-4,00	Desv. Pad.- 0,00 Méd. – 4,00 Min.-4,00 Máx.-4,00
Escolas com menos alunos (até 300)	Desv. Pad.-0,43 Méd. – 3,08 Min.-2,50 Máx.-3,83	Desv. Pad.- 0,25 Méd. – 2,67 Min.-1,67 Máx.-3,50	Desv. Pad.-0,34 Méd. – 3,06 Min.-2,50 Máx.-4,00	Desv. Pad.- 0,90 Méd. – 3,79 Min.-2,00 Máx.-4,33	Desv. Pad.- 0,00 Méd. – 2,00 Min.-2,00 Máx.-2,00	Desv. Pad.- 0,00 Méd. – 2,00 Min.-2,00 Máx.-2,00

Como podemos verificar na tabela acima apresentada, os valores médios também variam em função dos fatores.

No primeiro fator verificamos que a média é superior nas escolas com menos alunos. No segundo fator a média mais elevada situa-se nas escolas com mais alunos. No terceiro fator a média superior verifica-se também nas escolas com maior densidade de alunos. No quarto fator a média superior encontra-se nas escolas com menos alunos. No quinto fator a média superior encontra-se nas escolas com mais alunos. E no sexto e último fator a média mais elevada situa-se nas escolas com maior densidade de alunos.

Conclusões

Através desta pequena investigação sobre o stress docente no 1º ciclo nas escolas particulares e públicas, constatamos que o problema é percecionado de um modo diferente pelos indivíduos em análise. Verificámos que o fator emocional, a forma como cada pessoa evita ou supera situações adversas, determina o grau de bem-estar ou de mal-estar. Demos conta, no estudo que fizemos, de um elevado número de estratégias que serão, de certa forma, inibidoras do stress, proporcionando aos que as praticam descontração, serenidade para enfrentar os problemas e uma maior destreza mental. Pensamos que alguns destes métodos sugeridos pelos investigadores são envoltos de alguma fantasia, podendo não ser convincentes o suficiente para despertar uma curiosidade que acione a prática dos mesmos.

Os estudos que efetuámos foram motivados e orientados no sentido de percecionar as opiniões dos professores do 1º ciclo das escolas públicas e particulares sobre o stress.

A pesquisa, o levantamento bibliográfico, e também legislativo, que levámos a cabo possibilitou o esclarecimento e a clarificação do conceito de stress, a identificação das potenciais situações geradores de stress, bem como das consequências profissionais e pessoais para os docentes. No âmbito do quadro teórico, realizámos um inquérito por questionário, assim como a utilização de duas escalas (23 QVS, EDAS), os quais permitiram a obtenção de dados e de opiniões sobre o que pretendíamos apurar e que apresentámos, de facto, ao longo do capítulo III.

Vamos apresentar, de seguida, as conclusões que consideramos mais importantes sobre o presente estudo:

- Na amostra do nosso estudo existe maior representatividade feminina, o que confirma a tendência feminina para a profissão docente no 1º ciclo do Ensino Básico. Podemos, assim, concluir que as respostas obtidas por este estudo são o espelho da visão feminina na profissão. As professoras do sexo

feminino apresentam valores mais elevados de *stress*, o que poderá estar relacionado com o papel cumulativo de mulher, mãe e professora. Para além disso, percebe-se que o nível elevado de stress está relacionado com baixos níveis de satisfação no trabalho, nomeadamente em escolas públicas, e que os professores com elevada autoeficácia têm baixos níveis de *stress*.

- Quaisquer que sejam as funções exercidas, os professores, quer em início de carreira, quer a meio, quer no final, consideram a profissão docente stressante. No entanto, verificámos que os professores em início de carreira manifestam um maior estado de stress, sendo que esta opinião é evidenciada pelas docentes femininas. Contudo, na nossa amostra verificámos poucos professores no final de carreira. Como a amostra está diretamente relacionada com as docentes femininas, verificámos que são estas que mais sentem repercussões negativas do stress na sua vida familiar/pessoal.

- As escolas com maior densidade de alunos geram mais stress nos professores, mais concretamente nos docentes em funções letivas nas escolas públicas urbanas, verificando-se um maior grau de vulnerabilidade ao stress.

Analisámos os dados obtidos com a vulnerabilidade/não vulnerabilidade ao stress referida pelos professores. O cálculo da incidência de stress nos docentes da nossa amostra foi efetuado com base nas respostas dadas ao 23 QVS. De acordo com Vaz Serra (2000), consideramos vulneráveis ao stress os indivíduos que, ao preencherem uma escala de 23 QVS, obtiveram uma pontuação igual ou superior a 43 pontos. No entanto, o stress profissional dos docentes é um problema desde há muito reconhecido e estudado, pois a OIT (1981), no início da década de 80 do século XX, denunciava a gravidade da situação ao considerar a docência como uma profissão de risco, de esgotamento físico e mental. Por outro lado, uma investigação levada a cabo por Pinto, Lima e Silva (2003), na zona da Direção Regional de Educação de Lisboa, cujo instrumento de recolha de dados foi uma adaptação do Teacher Stress Questionnaire – TSQ- de Kyriacou e Sutcliffe (1978), realça que 54% dos professores da amostra percecionam a docência como uma atividade muito ou

extremamente geradora de stress. Também Gomes *et al.* (2006), num estudo realizado com professores de uma escola Secundária do Norte de Portugal, registaram uma assinalável percentagem de docentes que consideram sentir níveis significativos de pressão profissional, próximos dos 40%, e referem ainda os valores encontrados noutros estudos portugueses que apontaram percentagens entre os 45% e 60%. Logo, a compreensão destes fatores apela, naturalmente, para uma visão mais atenta à intervenção dos outros fatores que as justifiquem na população docente portuguesa. Após a análise realizada aos questionários efetuados, podemos constatar que as situações de stress mais frequentes se manifestam na determinação da resolução dos problemas, verificando-se que existe um perfeccionismo e intolerância à frustração nestes professores. A maior parte dos professores sentem alguma dificuldade em se acalmar, sendo que os valores de referência são idênticos tanto nas escolas públicas, como nas escolas particulares.

Verificamos de igual forma que os professores das escolas públicas, por vezes, são abraçados com problemas de ordem social e falta de condições de trabalho o que pode ser um elemento gerador de algum stress docente, no entanto verificamos que os professores das escolas particulares Salesianas, não sentem este tipo de carência social, uma vez que os alunos são oriundos de famílias com algum poder económico e as escolas Salesianas possuem condições de excelência para desenvolver a prática educativa com qualidade.

As escolas do litoral apresentam valores superiores relativamente ao nível de stress dos professores do que as escolas do interior.

O aumento do *stress* e da ansiedade agravou subsequentemente a predisposição para estar de mau humor. Trata-se de um círculo vicioso que afeta os professores tanto como os alunos. O cansaço e a falta de tempo dos docentes são também questões que não passam despercebidas. Falamos com as pessoas e sentimos que estão completamente cansadas, irritadas, de mau humor. Toda a comunicação se torna um bocado esquizofrénica entre pares.

Por sua vez, o diálogo com os funcionários é quase inexistente, é distante, e os professores deixaram de considerar os funcionários como parceiros. Creio que a nível pessoal os professores se sentem muito infelizes e que vão para casa e continuam a falar sobre a escola, sobre os alunos, os testes.

Existe uma elevada carga de trabalho nas escolas. Menos tempo para as tarefas pedagógicas por causa do aumento das atividades burocráticas. Mais reuniões, reuniões mais longas, mais tarefas administrativas. Não se utiliza muito a palavra *stress* no discurso regular da escola. Os termos mais comuns são: 'estou a ficar doido!', 'não aguento mais isto!', 'um destes dias peço licença e vou para casa' e parecem estar todos relacionados com o *stress*".

Atualmente, já nem os intervalos servem para descomprimir, para relaxar, para recuperar o fôlego. Durante esses intervalos, existem muitos professores a correrem de um lado para o outro, procurando tratar dos assuntos. Muitas vezes, os professores são forçados a permanecer, quando podem, uma ou duas horas extra na escola, perdendo tempo que era para estar com a sua família. Temos uma nova patologia específica dos professores: não têm tempo, um dia tem apenas 24 horas. Mesmo assim, os gestores sentem que há alguma motivação e empenho. Não podemos dizer que os professores estejam menos motivados para trabalhar. Mas nota-se que se sentem cada vez mais descrentes na eficácia do seu trabalho. O espírito de missão e a predisposição que havia para o ensino estão a desaparecer na nossa escola, dizem uns para com os outros.

Antes de terminarmos estas considerações finais, pensamos ser importante referir algumas limitações do presente estudo:

- A adoção de uma atitude proativa poderá ajudar a prevenir o stress. O aumento da satisfação e prazer pelas atividades letivas diárias, a gestão do tempo, a definição de papéis e a flexibilidade para mudar e aceitar novos

desafios são também, segundo várias autoras, passos importantes para não deixar que o *stress* tome conta dos dias dos professores portugueses;

- As conclusões obtidas não podem ser generalizadas;

- A limitação em termos de dimensão do presente estudo, que restringiu a abordagem, tanto teórica como empírica.

Procurámos, apesar da nossa inexperiência no campo da investigação, contribuir para uma reflexão consciente sobre esta temática. Esperamos que este estudo possa ser útil aos professores, chave fundamental do sistema educativo, e que lhes permita lidar com este problema no seu dia-a-dia profissional e social.

Como negamos a conclusividade das conclusões obtidas sobre os vários aspetos abordados sobre esta temática, apresentamos como:

Agenda para uma investigação futura.

Este trabalho poderá construir um caminho para um estudo posterior, aprofundando alguns pontos, como por exemplo:

- Os fatores considerados mais importantes neste estudo seriam os mesmos em situações temporais diferentes?

- Como superam os docentes o stress sentido na sua profissão?

Conclusiones

A través de esta pequeña investigación sobre el estrés docente en el 1º ciclo en las escuelas particulares Salesianas y públicas, constatamos que el problema es percibido de un modo diferente por los individuos en análisis. Verificamos que el factor emocional, la forma como cada persona evita o supera situaciones adversas, determina el grado de bienestar o mal estar. Nos dimos cuenta, en el estudio que hicimos, de un elevado número de estrategias que serán, de cierta forma, inhibidoras del estrés, proporcionando a los que las practican desconstrucción, serenidad para enfrentar los problemas y una mayor destreza mental. Pensamos que alguno de estos métodos sugeridos por los investigadores son envueltos en alguna fantasía, pudiendo no ser convincentes o suficientes para despertar una curiosidad que accione la practica delos mismos.

Los estudios que efectuamos fueron motivados y orientados en el sentido de percibir las opiniones de los profesores del primer ciclo de las escuelas públicas y particulares sobre el estrés.

La investigación, el relevamiento bibliográfico, y también legislativo, que llevamos a cabo posibilitó el esclarecimiento y la clarificación del concepto de estrés, bien como de las consecuencias profesionales y personales para los docentes. En el ámbito del cuadro teórico, realizamos interrogatorio por cuestionario, así como la utilización de dos escalas (23 QVS, EDAS), las cuales permitirán la obtención de datos y de opiniones sobre lo que pretendíamos avanzar y que presentamos, de hecho, a lo largo del capítulo III.

Vamos a presentar, a continuación, las conclusiones que consideramos mas importantes sobre el presente estudio:

- En la muestra de nuestro estudio existe mayor representatividad femenina, lo que confirma la tendencia de este genero para la profesión docente en el primer ciclo de la Enseñanza Básica. Podemos así concluir que las respuestas obtenidas por este estudio son el espejo de la visión femenina en la

profesión. Las profesoras presentan valores mas elevados de estrés, lo que podrá estar relacionado con el papel acumulativo de mujer, madre y profesora. Mas allá de eso, se percibe que el nivel elevado de estrés está relacionado con bajos niveles de satisfacción en el trabajo, sobre todo en escuelas públicas, y que los profesores con elevada autosuficiencia tienen bajos niveles de estrés.

- Cualquiera sean las funciones ejercidas, los profesores al inicio de la carrera, en su fase media o en el final, consideran la profesión docente estresante. Sin embargo, verificamos que los profesores en el inicio de la carrera manifiestan un mayor grado de estrés, siendo que esta opinión es evidenciada por las docentes.

En nuestra muestra encontramos pocos profesores en el final de la carrera. Siendo así que la muestra está relacionada con las docentes, verificamos que son estas las que mas sienten repercusiones negativas del estrés en su vida familiar y personal.

- Las escuelas con mayor densidad de alumnos generan mas estrés con profesores, mas concretamente en docentes con funciones lectivas en las escuelas públicas urbanas, verificándose un mayor grado de vulnerabilidad al estrés. Analizamos los datos obtenidos con a "vulnerabilidad/no vulnerabilidad" al estrés referido por los profesores. El cálculo de incidencia del estrés en los docentes de niuestra muestra fue efectuado en base a respuestas dadas en el 23 QVS. De acuerdo con Vaz Serra (2000), consideramos vulnerables a los individuos que al llenar una escala 23 QVS, obtuvieron una puntuación igual o superior a 43 puntos. El estrés profesional de los docentes es un problema reconocido y estudiado desde hace mucho tiempo, pues la OIT en 1981, denunciaba la gravedad de la situación al considerar la docencia como una profesión de riesgo, de agotamiento físico y mental. Por otro lado, en una investigación llevada a cabo por Pinto, Lima e Silva (2003), en la zona de la Direcao Regional de Educacao de Lisboa, cuyo instrumento de recolección de datos fue una adaptación del Teacher Stress Questionnaire-TSQ- de Kyriacou e Sutcliffe (1978), recalca que 54 % de los profesores de la muestra sienten la

docencia como una actividad muy o extremadamente generadora de estrés. También Gomes "et al." (2006, en un estudio realizado con profesores de una escuela secundaris del norte de Portugal, norte de Portugal, registraron un llamativo porcentaje de docentes que consideran sentir niveles significativos de presión profesional, próximos del 40%, y hay referencias de valores encontrados en otros estudios portugueses que indican porcentajes entre 45% y 60%. Luego, la interpretación de estos valores indica, naturalmente, a observar otros factores que los justifican en la población docente portuguesa. Después de realizado el análisis de los cuestionarios efectuados, podemos constatar que las situaciones de estrés mas frecuentes se manifiestan en la resolución de los problemas, verificándose que existe la búsqueda de la perfección e intolerancia a la frustración en los profesores encuestados. La mayor parte de los profesores sienten dificultad en calmarse, siendo que los valores de referencia son idénticos tanto en las escuelas públicas como en las escuelas particulares.

La inhibición, dependencia funcional y la carencia de apoyo social presentan un numero mas elevado de profesores en las escuelas particulares.

En las públicas, existen en muchos casos condiciones socio-económicas adversas en las familias de los alumnos que repercuten en el trabajo de los docentes, sumado a esto, la infraestructura física y los elementos de enseñanza de ellas hace que los profesores se esfuercen para la educación de los niños. Este es un estrés adicional de ellos sobre los educandos de las escuelas particulares.

La subyugación y privación de afecto y rechazo presentan niveles mas elevados en las escuelas privadas.

Las escuelas del litoral presentan valores superiores con respecto al nivel de estrés de sus profesores con respectos a los docentes del interior.

El aumento de estrés y de la ansiedad agravo significativamente la predisposición a estar de mal humor. Se trata de un circulo vicioso que afecta

tanto a los profesores como a los alumnos. El cansancio y la falta de tiempo de los docentes son también cuestiones que no pasan desapercibidas. Hablamos con las personas y sentimos que están completamente cansadas, irritadas, de mal humor. Toda la comunicación se torna algo esquizofrénica entre pares.

Además, el diálogo con los funcionarios es casi inexistente, es distante. Creo y los profesores dejaron de considerar a los funcionarios como compañeros. Creo a nivel personal los profesores se sienten muy infelices, van a sus casas, donde siguen hablando de la escuela, de los alumnos y de los exámenes.

Existe una elevada carga de trabajo en las escuelas. Hay menos tiempo para las tareas pedagógicas a causa del aumento de las actividades burocráticas. Mas reuniones, mas largas, mas tareas administrativas: No se utiliza mucho la palabra estrés en el discurso regular de la escuela. Los términos mas comunes son: "me estoy volviendo loco", "no aguanto mas esto", "uno de estos días pido licencia y voy para casa". Estos dichos evidentemente están relacionados con estrés.

Actualmente ni los intervalos sirven para calmarse, para relajar, para recuperar el aliento. Durante esos intervalos, existen muchos profesores corriendo de un lado para otro, buscando resolver los asuntos. Muchas veces los docentes son forzados a permanecer una o dos horas extra en la escuela, que le resta tiempo para estar con su familia. Los profesores tenemos una nueva patología específica: no tenemos tiempo, un día tiene apenas 24 horas.

Mismo así, los gestores sienten que hay una motivación y empeño. No se puede pensar ni decir que los profesores estén menos motivados para trabajar. A pesar de que se habla de unos para otros, que el espíritu misionario y la predisposición que había para la enseñanza están desapareciendo.

Antes de terminar con estas consideraciones finales, pensamos que es importante referirse a algunas limitaciones del presente estudio:

- La adopción de una actitud pro activa puede ayudar a prevenir el estrés. El aumento de la satisfacción y el placer de las lectivas diarias, la gestión del tiempo, la definición de papeles y la flexibilidad para cambiar y aceptar nuevos desafíos son también , según varios autores, pasos importantes para dejar que el estrés invada los días de los profesores portugueses.

-Las conclusiones obtenidas no pueden ser generalizadas:

- La limitación en términos de dimensión del presente estudio , que restringió el abordaje, tanto teórico como empírico. Procuramos, a pesar de nuestra falta de experiencia en el campo de la investigación, contribuir para la reflexión consciente sobre estos temas. Esperamos que este estudio sea útil para los profesores llave fundamental del sistema educativo, que les permita lidiar con este problema en el día a día profesional y social.

Las conclusiones obtenidas sobre los temas abordados, esperamos que sirvan y sean base para una agenda de investigación futura.

Este trabajo podrá construir un camino para un estudio posterior, profundizando algunos puntos, como por ejemplo:

- ¿Los factores considerados mas importantes en este estudio serían los mismos en situaciones temporales diferentes?

- ¿Como superan los docentes el estrés de su profesión?

" El mayor descubrimiento de mi generación es que los seres humanos pueden alterar sus vidas alternando sus mentes" (William James)

**“A maior descoberta da minha geração é
que os seres humanos podem alterar as
suas vidas alterando as suas mentes.”
(William James)**

Bibliografia

- ALEXANDER, F. (1988). Medicina psicossomática. Havana: Editorial Labor
- ALVES, F. C., (1994). "A insatisfação docente". Revista Portuguesa de Pedagogia, XXXVIII, 1, pp. 29-60.
- ALVES J. M. , (1998). "Professor, Stress e Indisciplina "Dossier Rumos nº 5, Porto, Porto Editora.
- ARAÚJO; A.F., (1998). "Aprender a relaxar-se", in M.CARDOSO, "O Stress na profissão docente" Dossier Rumos nº 9, Porto, Porto Editora.
- ARAÚJO, T.M.; GRAÇA, C.C.; ARAÚJO, E(2003). Occupational stress and health: contributions of the Demand- Control Model. Ciência e saúde coletiva, Rio de Janeiro, v.8; n.4.
- AZINHEIRA, C. M. (2012). *Stress, esse desconhecido: Modelos mentais de peritos e não peritos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Portugal.
- BANDURA, A.(1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: NV Freeman.
- BELL, P. A., GREENE, T. C., FISHER, J. D. & BAUM, A. (2001). *Environmental psychology*. (5ª ed.). Fort Worth: Harcourt College Publishers.
- BRANCO, M.A. (2005). Competência Emocional em Professores. Um estudo em Discursos do Contexto Educativo. Dissertação de Doutoramento apresentada à FPCE/Universidade do Porto.
- BROUGHT, P.& WILLIAMS, J. (2007). Managing Occupational Stress in a High-Risk Industry: Measuring the Job Demands of Correctional Officers. *Criminal Justice and Behavior*, 34, 4, 555-567.
- CARDOSO, R. M. (org) (1999). O Stress na Profissão Docente: Como prevenir como manejar. Dossier Novos Rumos. Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional – IPSSO Nr 9. Porto: Porto Editora.
- CARLOTTO, M. S.(2002). A síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Psicologia em estudo*, Maringá, v.7, n.1. 21-29 jan/jun.
- CASTANHEIRA, F. P. D. (2013). *A relação entre a resiliência e a vulnerabilidade ao stress: um estudo numa organização de práticas positivas*.

Dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos, Instituto Superior de Línguas e Administração, Portugal.

CERCHIARI, E. (2000). Psicossomática: um estudo histórico e epistemológico. *Revista de Psicologia: ciência e profissão*. 20(4), pp.64-79.

COSME, A. & TRINDADE, r. (1998). “Professores do 1º ciclo: uma profissão em extinção ou em vias de desenvolvimento”, in *A Página*, Ano-7, Março nº 66, página.13.

COSTA, M. G. B. (2011). *Relação entre personalidade, vulnerabilidade ao stress e burnout nos elementos da polícia de segurança pública*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias, Faculdade de Psicologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal.

CRUZ, J; FREITAS, M. Prevalência e fontes de stress nos professores: um estudo comparativo. In: *International Conference on*.

DIÁRIO da REPÚBLICA, 1.ª série – N.º7-10 de Janeiro de 2008.

DIÁRIO da REPÚBLICA, 1.ª série – N.º15 – 19 de Janeiro de 2007.

DIÁRIO da REPÚBLICA, 1.ª série – N.º2 – 5 de Janeiro de 2009.

DIAS, S. & QUEIRÓS, C. (2010). A influência dos traços de personalidade no burnout dos professores. In C. NOGUEIRA, I. SILVA, L. LIMA, A.T. ALMEIDA, R. CABECINHAS, R. GOMES, C. MACHADO, A. MAIA SAMPAIO & M.C. TAVEIRA (eds.), *Atas do VII simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Minho.

ESTEVE, J. M (1989). Teacher burnout and teacher stress In M. Cole, e S. Walker (eds). *Teaching and stress*. Milton Keynes: Open University Press.

ESTEVE, J.M., (1991). “Mudanças sociais e função docente”, in A.

NÓVOA, (1999). “Profissão Professor”, Porto, Porto Editora, pp. 93-124.

ESTEVE, J. M (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Baurú (SP): EDUSC. 174.

ESTRELA, M. T. e tal., (1997). “Viver e construir a profissão docente”, Porto, Porto Editora.

FERREIRA, A. S. S. (2010). *A gestão do stress ocupacional em enfermeiros intensivistas*. Dissertação de Mestrado em Gestão dos Serviços de Saúde, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal.

FONSECA, S. & JORDÃO, F. (2014). Adaptação e validação da *Eustress Scale* para professores portugueses. *Psychologica*, 57(1), 95-114.

FRANÇA, A. & RODRIGUES, A. (2005). *Stress e trabalho*. (4ª ed.). São Paulo: Editora atlas.

GARCIA – RENEDO, M.et al. (2004). Antecedentes afectivos de la autoeficácia entre profesores: diferenciais individuales. In SALANOVA,

GRACÍA-VILLAMISAR, D.;GUINJOAN,T.F(2003).EL estrés del profesorado. Una prespetiva internacional. Valencia: Promolibro.

GUIA de AVALIAÇÃO de DESEMPENHO dos DOCENTES para o Ano Lectivo de 2008/2009. <http://www.min-edu.pt>

HOBFOLL, S. E. (2001). The influence of culture, community and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory, *Applied Psychology: An International Review*, 50, 337-421.

HOUTMAN, I. L. D. (2007). Work-related stress. *European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.

MELO, B. T.; GOMES, A.R.; CRUZ, J.F.A. (1997). Stress Ocupacional em Profissionais de Saúde e do Ensino. *Psicologia:Teoria, Investigação e Prática*, vol.2, 53-72.

M. e tal. (Eds.)(2004). Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, D. L. P. 244-255.

GUILLÉN GESTOSO, C. (2005).La importância del estrés laboral en el mundo actual. *Anteño:revista cultural del Ateneo de Cádiz*, v. 5, p. 84-95.

KYRIACOU, C. (2003). El estrés en la enseñanza. Revisión histórica y estado atual.2003. In: GARCÍA-VILLAMISAR, D.;GUINJOAN, T. Freixas (Eds.). El estrés del profesorado- Una prespetiva internacional (pp.39-59). Valencia: Promolibro.

HILL, M.;HILL, A.(2008). Investigaçãõ por questionário. Lisboa: Sílabo.

JESUS, S. N., (1996). "Motivaçãõ e formaçãõ de professores", Coimbra, Quarteto Editora.

JESUS S. N. (1999). "Influência do Professor sobre os Alunos". Porto. Asa Editores.

JESUS, S. Prespectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese. Porto : ASA. (2002). Bem-estar docente: prespectivas para superar o mal-estar dos professores. In: PINTO, A. E SILVA, A. (2005). Stress e bem-estar. Lisboa: Climepsi, p. 17-42.

JESUS, S. N (1989). O sentido da escola contributo para uma análise relacional e desenvolvimentista. Revista Universitária de psicologia, nº1. pp. 9-13.

JESUS, S. N (2002). Perspectiva para o bem estar docente: Uma lição de síntese. Cadernos do CRIAP (29ª ed). ASA. 176

JESUS, S. N (1996). Motivaçãõ e Formaçãõ de Professores. Coimbra, Portugal: Quart Lipp, M. N.; Rocha, J. C. (1994) Stress, hipertensãõ arterial e qualidade de vida. Campinas: Papirus.

JESUS, T. M. P. M. G. (2009). *Burnout e engagement dos técnicos de ambulância de emergência do Instituto Nacional de Emergência Médica*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educaçãõ, Universidade de Lisboa, Portugal.

LIPP, M. N (1999). Como enfrentar o Stress. São Paulo: Ícone. Revista Lusófona de Educaçãõ, 10, 2007 Revista Lusófona de Educaçãõ 128

LIPP, M. N (2000). Inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo.

LIPP, M. N (Org) (2002). "O Stress do Professor". Campinas (SP): Papirus.

LIPP, M. N. (Org.) (2004). O stress no Brasil: Pesquisas avançadas. ,Campinas (SP): Papirus.

NUNES SOBRINHO. F. P.(2006). " O stress do professor do ensino fundamental: O enfoque da Ergomia". In: LIPP, M.E.. N (Org.) O stress do professor. Campinas: Papirus, p. 81-94.

PAIXÃO, R. (2002). *“Manual de psicopatologia infantil e juvenil”*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

PALMER, S., COOPER, C. & THOMAS, K. (2004). A Model of Work Stress: To underpin the health and safety executive advice for tackling work-related stress and stress risk assessments. *Counseling at Work*, Winter , 2-5.

PEREIRA, A.M.T.B. (2002) Burnot: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. Casa do Psicólogo. São Paulo.

PINTO, J. N. D. (2010). *Stress e emergência médica: Níveis e fatores de stress em profissionais de emergência pré-hospitalar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e Psicoterapia, Instituto Superior Miguel Torga, Portugal.

POCINHO, M. & CAPELO, M. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses, *Educação e Pesquisa*, 35, 351-367.

REINHOLD, H. H. (2006). O Burnout. In: LIPP, M.E.N. (Org.) O stress do professor. Campinas: Papirus, p 63-80.

RIBEIRO, J. (1995). Adaptação de uma escala de avaliação de autoeficácia geral. In: ALMEIDA, L. e RIBEIRO, I. *Psicológica: formas e contextos*, Braga: APPORT, p. 163-176.

ROSSA, E. G.O. (2004). Relação entre o stress e o burnout em professores do ensino fundamental e médio. In: LIPP, M.E.N (Org.) O stress no Brasil: Pesquisas avançadas, Campinas: Papirus, p. 131-138.

RODRIGUES, A. B. & CHAVES, E.C. (2008). Fatores estressantes e estratégias de coping dos enfermeiros atuantes em oncologia. *Revista Latino Americana Enfermagem*, 16(1).

ROSSI, A. M., Perrewe, P. L. & Sauter, S. L. (2006). Stress and Quality of Working Life: Current perspectives in Occupational health. IAP. U.S.A.

SALA, J. (2002). Ideias previas sobre la docência y competencias emocionales en estudiantes de Ciências de la Educación: *Revista española de Pedagogia*, 223, 543-557.

SANTOS, A. M. & CASTRO J.J. (1998). Stress. *Análise Psicológica*. 4, XVI. Páginas 675-690.

SERRA, A. V. (2007). O Stress na vida de todos os dias. 3ª Edição Revista e Aumentada Minerva Coimbra. Coimbra.

SILVA, M. A. F., (2004). “O Stress dos professores e a Indisciplina dos alunos”, A página da Educação, nº 123, Março de 2004.

SILVA, G.N; CARLOTTO, M.S. (2003). Síndrome de burnout: Um estudo com professores da rede pública. Revista Psicologia Escolar e Educacional. V.7,n.2.

SOUSA, I.F., MENDONÇA, H., ZANINI, D. S. & NAZARENO, E. (2009). Estresse ocupacional, coping e burnout, *Estudos*, 36(1/2), 57-74.

SPIELBERGER, C. D. & SARANSON, I. G. (2005). Stress and Emotion: anxiety, anger and curiosity. Vol. 17. Routledge. New York.

TRAVERS, C.J.; COOPER, C.L. (1996/1997)). Teachers Under Prssure, Stress in the Teaching Profession, Liondon, New York: Routledge (consulta a tradução castelhana: El EEstrés de los profesores. Barcelona: Ediciones Paidós.

VALLES, A. E VALLES, C. (2003). Psicopedagogia de la Inteligência Emocional. Valencia: Promolibro.

VAZ SERRA, A. (2000).O stress na vida de todos os dias. Coimbra: Edições do Autor, 1999.- A vulnerabilidade ao stress. *Psiquiatria Clínica*, v. 21, n.4,p. 261-278.

VAZ SERRA, A. (2000). Construção de uma escala para avaliar a Vulnerabilidade ao Stress: a 23QVS. *Psiquiatria Clínica*, 21 (4), 279-308.

- As múltiplas facetas do stress, In: PINTO, A. (2005). Stress e bem-estar. Lisboa:Climepsi, P. 17-42.

WILLIAMS, S; COPER, C:L: (1996). Pressure Management Indicator. Harrogate, England; RAD.

Anexos

Anexo 1

DASS

Para cada uma das frases que vai ler seguidamente assinale com uma cruz (X) o número que melhor indica até que ponto cada uma das frases se aplica a si **DURANTE A ÚLTIMA SEMANA**.

Não existem respostas certas ou erradas, responda de acordo com a seguinte escala:

1. Tive dificuldade em me acalmar..... 0 1 2 3
2. Senti a minha boca seca..... 0 1 2 3
3. Não consegui sentir nenhum sentimento positivo..... 0 1 2 3
4. Senti dificuldades em respirar (por exemplo respirar de modo excessivamente rápido ou falta de ar na ausência de exercício físico)... 0 1 2 3
4. Tive muita dificuldade em ter iniciativa para fazer coisas..... 0 1 2 3
5. Reagi em demasia a determinadas situações..... 0 1 2 3
6. Senti-me trémulo (por exemplo sem forças nas pernas)..... 0 1 2 3
7. Senti que estava a utilizar muita energia nervosa..... 0 1 2 3
9. Preocupei-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula..... 0 1 2 3
10. Senti que não tinha nada a esperar do futuro..... 0 1 2 3
11. Senti-me agitado..... 0 1 2 3
12. Senti dificuldade em me relaxar..... 0 1 2 3
13. Senti-me triste e deprimida..... 0 1 2 3
14. Estive intolerante em relação ao que me impediu de terminar o que estava a fazer..... 0 1 2 3

Estres de los profesores de primer ciclo de escuelas Salesianas

14. Senti-me quase a entrar em pânico..... 0 1 2 3
15. Não fui capaz de ter entusiasmo por nada..... 0 1 2 3
16. Senti que não tinha muito valor como pessoa..... 0 1 2 3
17. Senti que estava demasiado susceptível ou irritável..... 0 1 2 3
19. Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico
(aumentos no ritmo cardíaco ou falta de batimentos)..... 0 1 2 3
20. Senti-me assustado sem ter uma boa razão para isso..... 0 1 2 3
21. Senti que não vale a pena viver..... 0 1 2 3
- 0** – Não se aplicou nada a mim
1 - Aplicou-se a mim algumas vezes
2 – Aplicou-se a mim muitas vezes
3 – Aplicou-se a mim a maior parte do tempo

FOLHA DE COTAÇÃO

STRESS Total

1- 6- 8- 11- 12- 14- 18-

DEPRESSÃO

3- 5- 10- 13- 16- 17- 21-

ANSIEDADE

2- 4- 7- 9- 15- 19- 20-

Total

Anexo 2

23 QVS

INSTRUÇÕES

Cada uma das questões que a seguir é apresentada serve para avaliar a sua maneira de ser habitual. Não há respostas certas ou erradas. Há apenas a sua resposta. Responda de forma rápida, honesta espontânea. Assinale com uma cruz (X) no quadrado respectivo aquela que se aproxima mais do modo como se comporta ou daquilo que realmente lhe acontece.

	Concordo em absoluto	Concordo bastante	Nem Concordo nem discordo	Discordo bastante	Discordo em absoluto
1. Sou uma pessoa determinada resolução dos meus problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tenho dificuldade em me relacionar com pessoas desconhecidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Quando tenho problemas que me incomodam posso contar com um ou mais amigos que me servem de confidentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Costumo dispor de dinheiros suficiente para satisfazer as minhas necessidades pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Preocupo-me facilmente com contratempos do dia-a-dia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Quando tenho um problema para resolver usualmente consigo alguém que me possa ajudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Dou e recebo afeto com regularidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. É raro deixar-me abater pelos acontecimentos desagradáveis que me ocorrem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Perante as dificuldades do dia-a-dia sou mais para me queixar do que para me esforçar para as resolver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Estres de los profesores de primer ciclo de escuelas Salesianas

		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Sou um indivíduo que se enerva facilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Concordo em absoluto	Concordo bastante	Nem Concordo nem discordo	Discordo bastante	Discordo em Absoluto
<hr/>						
11.	Na maior parte dos casos as soluções para os problemas importantes da minha vida não dependem de mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Quando me criticam tenho tendência a sentir-me culpabilizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	As pessoas só me dão atenção quando precisam que faça alguma coisa em seu proveito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Dedico mais tempo às solicitações das outras pessoas do que às minhas próprias necessidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Prefiro calar-me do que contrariar alguém no que está a dizer, mesmo que não tenha razão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Fico nervoso e aborrecido quando não me saio tão bem quanto esperava a realizar as minhas tarefas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Há em mim aspectos desagradáveis que levam ao afastamento das outras pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Nas alturas oportunas custa-me exprimir abertamente aquilo que sinto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Fico nervoso e aborrecido se não obtenho de forma imediata aquilo que quero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Sou um tipo de pessoa que, devido ao sentimento de humor, é capaz de se rir dos acontecimentos desagradáveis que lhe ocorrem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O dinheiro de que posso dispor mal me dá para as despesas essenciais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Perante os problemas da minha vida sou mais para fugir do que para lutar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Sinto-me mal quando não sou perfeito naquilo que faço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor

Verifique se respondeu a todas as questões.

Não deixe nenhuma por responder!

Anexo 3

Carta para pedido de autorização às escolas da realização de questionários.

Exmo. Diretor da Escola

No âmbito da dissertação de doutoramento em Psicologia da Universidade da Extremadura de Badajoz, área de especialização em Psicologia da Educação, intitulada “ O stress dos professores “, e sob a orientação do Prof. Doutor Florêncio Vicente Castro, a Doutoranda Jainete Adelaide Tirapicos da Cunha Massuça está a desenvolver uma investigação relacionada com esta temática.

Pretende-se estudar o stress dos professores nas Escolas Salesianas de Portugal. A caracterização desta investigação implica que uma amostra de professores responda a duas escalas, expressando a sua opinião relativamente a um conjunto de afirmações.

Para a realização desta investigação, torna-se imprescindível a colaboração da escola que V. Ex^o dirige, pelo que se solicita autorização que os questionários possam ser passados aos professores desta escola. Salvuaguarda-se que a investigação em causa não representa nenhum tipo de encargo financeiro para a instituição e que serão assegurados todos os procedimentos éticos na condução do estudo.

Importa salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica, e que será salvaguada a confidencialidade dos dados recolhidos.

Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os melhores cumprimentos.

Évora, 19 de Janeiro de 2010

Florêncio Vicente

fvicente@unex.es

Catedrático de Psicologia

Facultad de Educación

Universidad de Extremadura

Badajoz (SPAIN)

Académico de la Academia Internacional de Psicología

Professora Jainete Massaça

1º ciclo – Escola Salesiana de

Évora

janetecunha@live.com.pt

Anexo 4

Inquérito. Informação sociodemográfica e instrumentos de avaliação

Informação sociodemográfica

As seguintes perguntas estão relacionadas com a sua situação pessoal, familiar e profissional. Solicitamos a sua resposta, fundamental à investigação em curso e destinada apenas a análise estatística.

Este inquérito tem como objetivo, recolher informação para a realização de um trabalho de doutoramento no domínio do stress dos professores das escolas Salesianas.

A população “alvo” deste estudo são os professores das escolas Salesianas do 1º Ciclo.

O inquérito é composto por um conjunto de questões, os dados fornecidos são (absolutamente) confidenciais e anónimos, unicamente para uso exclusivo do autor.

Pedimos-lhe assim que seja o mais rigoroso possível no seu preenchimento.

Neste questionário existem duas escalas, uma de Dass e outra de 23QVS, para realizar o estudo relativo ao stress dos professores.

Desde já apresentamos-lhe os nossos sinceros agradecimentos pela sua disponibilidade.

Sexo: Feminino Masculino

Estado Civil: Solteiro(a) Casado(a) Divorciado(a) Viúvo(a)

Idade: 20-30
31-40

Estres de los profesores de primer ciclo de escuelas Salesianas

41-50

+ de 60

Anos de experiência: 1-5

6-10

11-15

16-20

+ de 20

Concelho onde vive: _____

Concelho onde leciona: _____

Nível educativo em que leciona: 1º Ciclo

Número de alunos da escola: até 300

300 – 600

601 – 900

+ de 1000

