

INSTITUTO SUPERIOR MIGUEL TORGA

Escola Superior de Altos Estudos

VULNERABILIDADE AO STRESS E AUTOESTIMA EM PROFESSORES DO 1.º, 2.º E 3.º CICLO.

Catarina Alexandre de Oliveira Rodrigues e Marcelino

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica,
Ramo de Especialização em Psicoterapia e Psicologia Clínica

Coimbra, 2014



VULNERABILIDADE AO STRESS E AUTOESTIMA
EM PROFESSORES DO 1.º, 2.º E 3.º CICLO.

Catarina Alexandre de Oliveira Rodrigues e Marcelino

Dissertação apresentada ao ISMT para a obtenção do grau de mestre em Psicologia Clínica,
Ramo de Especialização em Psicoterapia e Psicologia Clínica

Orientadora: Professora Doutora Esmeralda Luísa Macedo, Instituto Superior Miguel
Torga

Coimbra, novembro de 2014

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração, de forma direta ou indireta, de várias pessoas e instituições, às quais gostaria de expressar algumas palavras de agradecimento e profundo reconhecimento.

À *Professora Doutora Esmeralda Macedo* um sincero Agradecimento pela partilha e transmissão de conhecimentos que muito contribuíram para o enriquecimento da minha formação, pela disponibilidade e compreensão que sempre demonstrou para comigo.

A todos os *Diretores dos Agrupamentos de Escolas*, um Muito Obrigada, pela disponibilidade e colaboração demonstradas. Sem a sua ajuda, a recolha de dados teria sido, com certeza, muito mais difícil e morosa.

A todos os *Docentes* que, embora no anonimato, prestaram um contributo fundamental para que a realização deste trabalho fosse possível, Muito Obrigada.

Aos *Meus Pais*, um enorme Obrigada por acreditarem sempre em mim e naquilo que faço. Agradeço-lhes todo o carinho e apoio incondicional, sempre com sincera dedicação e satisfação.

Às *Minhas Filhas*, um Muito Obrigada, pelas constantes manifestações de carinho que sempre me deram força e me fizeram acreditar que todo o esforço valeria a pena.

Ao *Meu Marido*, que sempre me acompanhou neste percurso, um sincero e profundo Agradecimento, pelo apoio constante, pela força que me inculuiu, pela ajuda que sempre me prestou e, especialmente, por todo o seu carinho. Sem ele não teria sido possível terminar este ciclo académico.

Resumo

Introdução: O stress condiciona o comportamento e desenvolvimento pessoal, podendo ter consequências preocupantes ao nível individual e organizacional. Os professores são uma classe reconhecida como estando sujeita a elevados níveis de stress, fator que prejudica a qualidade do ensino em geral.

Objetivos: Avaliar a vulnerabilidade ao stress; identificar os principais fatores de stress e avaliar a correlação entre autoestima e stress, em professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Metodologia: Estudo correlacional, com uma amostra constituída por 60 professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos de escolaridade, de escolas do concelho de Leiria. Para a análise das variáveis em estudo foram aplicados: um questionário sociodemográfico; a *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES); o *Questionário de stress nos professores: ensino básico e secundário* (QSPEBS) e a *Escala de vulnerabilidade ao stress* (23 QVS).

Resultados: O estudo revela que 65% dos professores percecionam a profissão como stressante e que 30% são vulneráveis ao stress. O principal fator de stress identificado foi *comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos*. Verificou-se uma correlação negativa entre a autoestima e a vulnerabilidade ao stress dos professores.

Conclusão: Conclui-se que, quanto mais elevada é a auto-estima, menor é a vulnerabilidade dos professores ao stress e que, apesar de não se registarem níveis significativos de vulnerabilidade ao stress na população docente, a maioria dos professores perceciona a sua atividade profissional como geradora de elevados níveis de stress, sendo os *comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos* o fator que mais contribui para o stress nos docentes.

Palavras-chave: Professores; vulnerabilidade ao stress; autoestima; fatores de stress.

Abstract

Introduction: Stress affects behavior and personal development, and may have severe consequences either at the individual or organizational level. Teachers are identified as a class exposed to high levels of stress, factor that affects the quality of education in general.

Objectives: To assess stress vulnerability; identify key stressors and assess the correlation between self-esteem and stress in primary and secondary school teachers.

Methodology: A sociodemographic questionnaire and three self-report measures were administered to a sample of 60 primary and secondary teachers from Leiria district: the *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES); a teachers stress questionnaire for primary, secondary and high school (QSPEBS) and a scale to assess stress vulnerability (23 QVS).

Results: The study reveals that 65% of teachers perceive the profession as stressful and that 30% are vulnerable to stress. The main stressor identified is *inappropriate/disruptive behavior of students*. There is a negative correlation between self-esteem and vulnerability to stress of teachers.

Conclusion: We conclude that a higher self-esteem leads to less stress vulnerability in teachers and that, despite the non-significant level of vulnerability determined in this study, most teachers perceive their activity as stressful, being *inappropriate/disruptive behavior of students* the factor that most contributes for that.

Keywords: Teachers; stress vulnerability; self-esteem; stressors.

Lista de siglas

QSPEBS – Questionário de stress nos professores: ensino básico e secundário

23 QVS – Escala da vulnerabilidade ao stress

RSES – Rosenberg Sel-Esteem Scale

OIT – Organização Internacional do Trabalho

SGA – Síndrome de adaptação geral

DP - Desvio Padrão

% - Frequência Relativa

n - Frequências Absolutas

p - p-value

α - Nível de significância

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

Índice

1.	Introdução.....	1
2.	Materiais e Métodos.....	9
2.1.	Tipo de estudo	9
2.2.	Objetivos	9
2.3.	População e amostra	9
2.4.	Instrumentos	9
2.5.	Procedimentos formais e éticos	12
2.6.	Análise estatística	12
3.	Resultados.....	13
3.1.	Caracterização da amostra.....	13
3.2.	Apresentação dos resultados.....	17
4.	Discussão.....	24
5.	Conclusão	26
6.	Referências Bibliográficas	28

Anexos

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Distribuição da amostra relativamente ao género.	13
Gráfico 2. Distribuição da amostra relativamente aos escalões etários considerados.	13
Gráfico 3. Distribuição da amostra relativamente ao estado civil.	14
Gráfico 4. Distribuição da amostra relativamente ao número de filhos.....	14
Gráfico 5. Distribuição da amostra relativamente às habilitações académicas.	14
Gráfico 6. Distribuição da amostra relativamente ao nível de ensino que lecionam.	14
Gráfico 7. Distribuição da amostra relativamente ao Agrupamento Escolar a que pertencem.....	15
Gráfico 8. Distribuição da amostra relativamente aos anos de serviço.....	15

Índice de tabelas

Tabela 1. Caracterização da amostra relativamente ao vínculo laboral.	15
Tabela 2. Caracterização da amostra relativamente à docência na educação especial.	15
Tabela 3. Caracterização da amostra relativamente à docência num curso vocacional.	16
Tabela 4. Caracterização da amostra relativamente ao desempenho de funções de direção de turma.	16
Tabela 5. Caracterização da amostra relativamente ao exercício de funções não docentes na escola.	16
Tabela 6. Caracterização da amostra relativamente a horas lecionadas por semana, quilómetros percorridos e tempo demorado da residência à escola.	17
Tabela 7. Estatísticas descritivas para os instrumentos QSPEBS, 23 QVS e RSES.	17
Tabela 8. Análise da consistência interna do QSPEBS.	18
Tabela 9. Análise da consistência interna da 23 QVS.	18
Tabela 10. Análise da consistência interna da RSES.	18
Tabela 11. Caracterização do nível global de stress percecionado pelos professores (primeira parte do QSPEBS).	19
Tabela 12. Estatística descritiva dos itens (fontes de stress) da segunda parte do QSPEBS, considerados como geradores de “bastante” e “elevado stress” (apenas foram consideradas estas respostas da escala de <i>likert</i>).	20
Tabela 13. Proporção de docentes vulneráveis e não vulneráveis ao stress e relação com a proporção observada no estudo de aferição da escala 23 QVS (teste binomial).	21
Tabela 14. Correlação entre o nível de ensino lecionado e a vulnerabilidade ao stress (23 QVS); Teste Anova One-Way.	22
Tabela 15. Correlação entre os anos de serviço e a vulnerabilidade ao stress (23 QVS).	22
Tabela 16. Correlação entre a autoestima (RSES) e a vulnerabilidade ao stress (23 QVS).	23

1. Introdução

Podemos afirmar, com ampla concordância, que a função principal da escola é instruir, transmitir conhecimento e trabalhar os valores universais de cidadania. A escola é o local que deve dar e proporcionar ao aluno as condições e situações de aprendizagem, para que ele participe de forma ativa e dinâmica na busca do conhecimento. Deve fazê-lo centrada no pleno desenvolvimento do aluno, como indivíduo e cidadão, tornando o processo educativo prazeroso e desafiador, pois é também no convívio diário da escola que o aluno desenvolve a sua identidade social e uma imagem de si próprio. A escola representa, assim, o local criado para a transmissão dos saberes e valores considerados socialmente úteis, de acordo com os padrões atualmente aceites.

Os professores são os maiores responsáveis pela manutenção das funções da escola e ocupam na sociedade uma posição estratégica, central e fulcral, na evolução e modelagem da mesma, dado que, em qualquer sociedade, o sistema de educação alicerça os mecanismos para uma sociabilização comportamental e ideológica (Schwarzweiler & Lyson, 1978). A Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2012, p. 1), salienta a importância do professor num sistema de educação ao afirmar que “o elemento mais importante de qualquer sistema de educação é ter profissionais com qualificação apropriada, bem remunerados e altamente motivados, com um bom suporte e a trabalhar num ambiente estimulante. O estatuto dos professores e uma boa imagem social da profissão são cruciais para uma educação de alta qualidade”.

O ensino em Portugal e no mundo tem assistido nos últimos anos a um processo acelerado de mudanças profundas, impostas por rápidas transformações sociais, políticas, económicas e tecnológicas e por uma globalização cada vez mais patente. As exigências impostas por um presente cada vez mais volátil e por uma realidade frequentemente instável, levam a desafios constantes para as escolas e sistema de ensino em geral, e para os professores, muito em particular. A forte implicação pessoal dos professores no processo educativo torna-os extremamente vulneráveis às alterações estruturais a que este é sujeito (Lima, 1996). Presentemente, o papel do professor é extremamente complexo, repleto de ambiguidades e contradições, e cada vez mais exigente e desafiante. Este papel tem, por isso mesmo, sofrido nos últimos tempos várias alterações de carácter estrutural, não só devido à integração de novos papéis e competências na figura do professor e na docência, como também devido ao processo de complexificação da estrutura escolar que se tem observado

(Lima, 1996; Picado, 2009). Ao professor exige-se hoje o cumprimento de cada vez mais objetivos educativos, que a sociedade e a família não conseguem alcançar, enquanto estas, em contradição com a crescente exigência que impõem, tendem a desvalorizar a imagem do professor, fragilizando-o socialmente.

A índole contraditória do papel do professor apresenta ainda outras dimensões, que convém referir. De facto, espera-se que ele mantenha a disciplina e exerça autoridade sobre os alunos e que, ao mesmo tempo, construa uma relação de proximidade e afetividade com os mesmos. Por outro lado, os professores estão sujeitos constantemente a uma acumulação de responsabilidades desproporcionada em relação ao tempo e aos meios de que dispõem: para além de terem que manter a disciplina, exige-se-lhes que organizem o trabalho da turma com métodos diferenciados em função da diversidade e heterogeneidade dos seus alunos; que estimulem os alunos mais rápidos e acompanhem os que trabalham mais lentamente; que proporcionem bom ambiente escolar e atendam à estabilidade e equilíbrio emocional e afetivo de todos os alunos; que programem as suas atividades, avaliem, aconselhem, recebam os pais e com eles conversem sobre a evolução dos seus filhos, organizem atividades extra-curriculares, participem nos conselhos de turma e outras reuniões, que vigiem os exames (e por vezes até, os recreios e refeitórios) e que se ocupem, frequentemente, de funções administrativas (Carlotto, Librelotto, Pizzinato, & Barcinski, 2012; Conceição & Sousa, 2012; Lima, 1996; Ruivo, Sebastião, Rafael, Afonso, & Nunes, 2008).

O professor tem assim uma elevada responsabilidade para com a sociedade, a escola, os alunos e os pais, mas está preso num sistema em constante mutação, que ele não controla, e que não disponibiliza tempo para a adaptação. Esta frequente falha na adaptação, junto com as tensões resultantes dos imperativos contraditórios do papel do professor levam ao acumular de elevados níveis de stress e de erosão profissional. De facto, ser professor foi identificado como uma das ocupações mais stressantes (Gold & Roth, 1993; Jepson & Forrest, 2006; Needle, Griffin, Svendsen, & Berney, 1980; Watts & Robertson, 2011), estando à frente de profissões como controlador de tráfego aéreo, médico ou bombeiro. Um estudo recente, que compara professores e bombeiros, coloca os primeiros como os mais afectados pelo stress (Susoliakova et al., 2014).

Nos nossos dias, o stress é entendido como um fator relevante que condiciona o comportamento e o desenvolvimento pessoal, com consequências preocupantes a nível individual e organizacional, nas mais diversas profissões. O reconhecimento desta problemática não é recente e o estudo do stress nas organizações (ou stress ocupacional) e as suas repercussões na saúde dos indivíduos e na produtividade laboral tem sido alvo de

inúmeras publicações e conferências. No caso dos professores, já em 1981 a Organização Internacional do Trabalho alertava para este problema num documento dedicado ao tema do emprego e condições de trabalho dos professores (OIT, 1981) e mais recentemente outras instituições o têm feito (European Trade Union Committee for Education, 2011; Leka, Griffiths, & Cox, 2004; Nubling, Vomstein, Haug, Nubling, & Adiwidjaja, 2011).

O termo stress está fortemente integrado nas nossas vidas e pensamentos, sendo usado frequentemente nas mais variadas situações e em diferentes perspetivas. No entanto, o stress como hoje o entendemos, é um conceito relativamente recente e que continua a evoluir. Etimologicamente a palavra stress deriva do latim, do verbo *stringere*, que significa “amarrar”, “apertar”, “atar”, “comprimir”, “restringir”. Na língua inglesa esta palavra remonta ao século XV, altura em que significava “adversidade”, “constricção”, “aflicção”, mas só parece adquirir alguma importância técnica no século XVII, com os trabalhos do físico Robert Hooke (Lazarus, 1993). Este estava preocupado com a resistência dos materiais e estruturas (e.g. pontes) a forças externas que os pudessem destruir ou danificar, tendo usado três termos para se referir a estas interações: 1) carga (do inglês, *load*), que se refere ao peso sobre a estrutura; 2) stress, que se refere à área sobre a qual o peso é aplicado; 3) tensão (do inglês, *strain*), que diz respeito à deformação causada na estrutura pela conjugação da tensão e do stress. Apesar do uso dado a estes termos variar quando passamos da física para outras disciplinas, esta análise de Hooke influenciou em grande medida os modelos e as definições de stress nos mais variados campos (fisiologia, psicologia, sociologia, etc.). Um ponto-chave, no entanto, sobrevive até aos nossos dias: o conceito de stress como uma carga/força exterior aplicada a um sistema (biológico, social ou psicológico) (Lazarus, 1993).

O conceito inicial de stress na sua dimensão biológica e fisiológica começa a ser delineado por Hans Selye em 1936, quando, numa carta ao editor da revista *Nature*, apesar de não mencionar a palavra stress, fala do “síndrome de adaptação geral” (SGA) do organismo a diversos tipos de agentes nocivos (Selye, 1936). Só mais tarde, em 1950 ele fala de stress na sua primeira publicação monográfica (Selye, 1950). Nos seus estudos com modelos animais, Selye verifica que, independentemente da natureza do agente nocivo (exposição ao frio, ferida cirúrgica, fármacos, etc.) o organismo desencadeia mecanismos fisiológicos de resposta semelhantes, que representam uma resposta à lesão e não ao agente. Ele descreve a evolução destes mecanismos em três fases: 1) fase um ou reação de alarme, na qual o organismo reconhece o agente/ameaça e desencadeia a resposta. Selye verifica um conjunto de alterações nesta fase: diminuição do tamanho do timo, baço, linfonodos e fígado, perda de tecido adiposo, formação de edema, etc; 2) fase dois ou de resistência, na qual o organismo

tenta adaptar-se (perante a continuidade ou não do agente agressor), e adquirir resistência na tentativa de retomar uma função normal; 3) fase três ou de exaustão, que acontece quando o organismo entra em rutura por falta de recursos para contrapor o agente, acabando por sucumbir, com alterações semelhantes às da fase um.

Selye descreve assim a “resposta biológica ao stress”, que define como sendo a “resposta neuroendócrina não específica do organismo” (Szabo, Tache, & Somogyi, 2012), tendo começado a usar a palavra *stressor* (fator de stress) para se referir ao agente ou fator que desencadeia a resposta de stress. Ele salienta que os fatores de stress podem ser de natureza física (e.g., calor ou frio), química (e.g. formalina, éter, fármacos) ou psicológica e que, não se pode chamar a um efeito uma “resposta ao stress” até que o mesmo efeito seja reproduzido por diferentes fatores de stress, de naturezas diferentes (Szabo et al., 2012).

Na vertente psicológica o conceito de stress começa a ser utilizado durante a segunda guerra mundial, pelo interesse em perceber a quebra anímica e emocional em resposta ao stress de combate. No entanto, após a segunda guerra mundial, a comunidade científica começou a perceber que muitas situações da vida comum (como por exemplo, o casamento, exames escolares, o estar doente, etc.) conseguiam produzir efeitos semelhantes aos observados nos soldados em combate, o que levou ao crescente interesse do stress como causa de disfunção no Homem. Nesta altura, no início da década de 50, o modelo de stress dominante mimetizava o de Hooke, e assentava na existência de um estímulo (carga ou pressão sobre o sistema) e um resultado (tensão, deformação o desequilíbrio). No entanto cedo se percebeu, que para a psicologia este modelo seria insuficiente para explicar os efeitos do stress, principalmente pela observação de que o mesmo fator de stress nem sempre produz o mesmo efeito, ou seja para algumas pessoas determinado fator origina elevados níveis de stress, enquanto para outras apenas ligeiros níveis de stress, contrariamente ao que Seyle, na sua abordagem fisiológica com o SAG, afirmava (Lazarus, 1993). Lazarus & Eriksen (1952) concluem que, para perceber estas variações é necessário ter em conta as diferenças individuais em variáveis motivacionais e cognitivas, que intervêm entre o fator de stress e a reação. Apesar de existir uma sobreposição extensa entre o stress fisiológico e o stress psicológico (podendo mesmos fatores psicológicos originar stress fisiológico e vice-versa) a abordagem a cada um deles tem de ser necessariamente distinta, e mais complexa, claro, na vertente psicológica. Podemos considerar stress psicológico como a reação a diferentes lesões e ameaças que emergem da interação entre o indivíduo e o seu meio envolvente. Para melhor se entender este conceito, convém esclarecer a distinção entre três tipos de stress: *dano* (do inglês, *harm*), que se refere a acontecimentos ocorridos (e.g. a morte de um parente) e onde já

só existe a opção de enfrentar as consequências; *ameaça* (do inglês, *threat*) que é a antecipação de uma lesão que ainda não aconteceu, mas pode estar eminente e *desafio* (do inglês, *challenge*) que resulta de exigências complexas, mas que o indivíduo sente ter capacidade para as ultrapassar, com a mobilização dos seus recursos de adaptação (Lazarus, 1993).

Independentemente da disciplina, dos termos e das variáveis utilizadas para descrever o processo de stress, quatro conceitos devem ser sempre considerados: 1) um agente causal externo ou interno, a que Hooke chamou *carga* e que actualmente se designa de *fator de stress* ou simplesmente *stress*; 2) um processo de avaliação (pela mente ou por um sistema fisiológico) do agente causal que distinga o que é nocivo (ou potencialmente nocivo) do que é benigno; 3) um processo de adaptação que é usado pela mente ou corpo para lidar com o agente causal; 4) um padrão complexo de efeitos psicológicos e fisiológicos, frequentemente designado por *reação ao stress* (Lazarus, 1993).

Quando nos referimos concretamente a stress ocupacional, podemos defini-lo como sendo a resposta a exigências ou pressões relacionadas com o trabalho desadequadas aos conhecimentos e capacidades do indivíduo, que desafiam a sua capacidade de adaptação. Podemos ter situações onde as pressões do trabalho superam a capacidade de adaptação do trabalhador, ou situações onde as capacidades do trabalhador não conseguem ser eficazmente mobilizadas (Cooper & Marshall, 1976; Leka et al., 2004).

Ora, quando falamos de stress nos professores, teremos que ajustar esta definição às particularidades do trabalho do professor, ou seja ao papel do professor na escola e sociedade, que anteriormente falámos. Kyriacou & Sutcliffe (1978a), foram dos primeiros autores a avançar com uma definição para stress nos professores, descrevendo-o como um síndrome de resposta de sentimentos negativos (como ansiedade ou depressão), resultante de aspetos relacionados com o trabalho de professor, que é mediada pela perceção da sua situação laboral constituir um ameaça para a sua autoestima e bem-estar, e que normalmente é acompanhado por alterações fisiológicas potencialmente patogénicas (e.g., taquicardia), e por mecanismos de adaptação desencadeados para reduzir a ameaça. Esta conceptualização de stress nos professores baseia-se no modelo de stress que este autor desenvolveu e que enfatiza o papel central da perceção do professor de que: 1) as exigências incidem sobre ele; 2) de que ele é incapaz ou tem dificuldade de corresponder a essas exigências e 3) de que a falha na resposta a essas exigências pode pôr em causa o seu bem-estar físico e/ou mental (Kyriacou & Sutcliffe, 1978a). Estas exigências podem ser auto-impostas ou impostas por terceiros (Kyriacou, 1987).

Elevados níveis de stress nos professores, quando vivenciados a médio/longo prazo, podem levar a uma condição designada de *mal-estar* (do inglês, *burnout*) (Carlotto et al., 2012; Jepson & Forrest, 2006). O mal-estar é entendido como um síndrome psicológico de resposta a fatores de stress interpessoais no trabalho, que apresenta três dimensões chave: exaustão, cinismo (ou despersonalização) e sentimento de desmotivação, ineficácia e/ou insatisfação no trabalho. A componente de exaustão refere-se a sentimentos de extenuação e depleção dos recursos físicos e/ou mentais para lidar com o stress. Apesar da exaustão representar a dimensão do stress do mal-estar, ela não consegue, por si só, justificar os aspetos relacionais que o professor tem com o seu trabalho. Representa um critério necessário para o mal-estar, mas não é o suficiente para se poder falar de mal-estar. A componente do cinismo ou despersonalização representa a dimensão interpessoal do mal-estar e refere-se a sentimentos de indiferença, frieza ou alheamento excessivo em resposta a diferentes aspetos do trabalho. Quanto à componente dos sentimentos de desmotivação, esta representa a dimensão de auto-avaliação do mal-estar e refere-se a sentimentos de incompetência, ineficácia, falta de realização profissional, baixa produtividade (Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). O mal-estar docente configura-se assim como uma reação extrema ao stress ocupacional cumulativo e prolongado, que afeta o bem-estar físico e psicológico dos docentes, influencia negativamente o seu relacionamento com alunos e colegas (e consequentemente a qualidade do ensino) e associa-se a fenómenos como o absentismo ou o abandono da profissão (Pinto, Lima, & Silva, 2003).

As reações individuais perante diferentes níveis de stress afetam cada professor de maneira diferente, mas influenciam certamente a qualidade geral do ensino, podendo levar a desmotivação, falta de empenho, autoestima reduzida, falha no cumprimento dos objetivos pedagógicos, baixo rendimento, falta de empatia com os alunos, elevado absentismo, etc. (Correia, Gomes, & Moreira, 2010; Friedman-Krauss, Raver, Morris, & Jones, 2014; Howard & Johnson, 2004; Lima, 1996; Melo, Gomes, & Cruz, 1997; Needle et al., 1980; OIT, 2012; Picado, 2009). A abordagem ao stress nos professores deve ser efetuada numa perspetiva sistémica, ou seja, primeiro perceber quais os principais fatores geradores de stress para depois ser possível delinear uma intervenção, na estrutura organizacional e/ou junto dos professores, para os poder minimizar, tendo em conta as variações individuais na vulnerabilidade ao stress. O grande desafio é perceber como é que as características fisiológicas e psicológicas do indivíduo, a sua capacidade de adaptação e resposta ao stress, o seu suporte social e outros fatores ambientais interagem entre si para diminuir ou aumentar o impacto de determinado fator de stress, ou seja a vulnerabilidade ao stress (Needle et al.,

1980). Uma parte importante nesta matéria é, então, identificar os principais fatores de stress, existindo presentemente inúmeros estudos, de diferentes países, com este objetivo (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006; Cooper & Kelly, 1993; Correia et al., 2010; Dunham, 1980; Galloway, Panckhurst, Boswell, Boswell, & Green, 1984; Gomes, Montenegro, Peixoto, & Peixoto, 2010; Kremer-Hayon & Kurtz, 1985; Kyriacou, 1987; Kyriacou & Sutcliffe, 1978b, 1979; Manthei, Gilmore, Tuck, & Adair, 1996; Moracco, Danford, & D'Arienzo, 1982; Pinto et al., 2003; Pratt, 1978; Schwab, 1983). Poderíamos tentar resumir e listar os principais fatores de stress que estes estudos indicam, mas esta abordagem seria talvez um pouco ingénua e simplista, uma vez que cada estudo tem que ser contextualizado com a sua realidade. Os fatores principais de stress para um professor em particular ou para um grupo docente de determinada escola em geral, podem variar significativamente (Kyriacou, 1987). No entanto, Kyriacou (2001), num artigo de revisão sobre stress docente, resumizou os principais fatores de stress numa lista de dez itens: 1) ensinar alunos com fraca motivação; 2) manter a disciplina; 3) pressões de tempo e demasiado trabalho; 4) adaptação a alterações; 5) ser avaliado por outros; 6) relacionamento com colegas; 7) autoestima e estatuto; 8) problemas relacionados com a administração/gestão; 9) ambiguidade e conflitos no papel do professor; 10) más condições de trabalho.

Outro ponto importante na abordagem ao stress docente, é considerar a existência de um conjunto de variáveis pessoais que podem influenciar a resposta ao stress. São os chamados fatores moderadores de stress, que segundo Cooper, Dewe, e O'Driscoll (2001) e Vaz Serra (2005) se agrupam em: 1) aspetos psicológicos, como o estado de humor, traços de personalidade, características de comportamento (e.g. introversão ou extroversão, personalidade tipo A), estratégias de adaptação, autoconceito, autoestima ou estabilidade emocional; 2) aspetos físicos, como a condição de saúde, prática de exercício físico, sono, padrões de descanso/trabalho ou hábitos alimentares; 3) aspetos demográficos e profissionais, como a idade, sexo, educação, estatuto socioeconómico ou apoio social. Não é o propósito aqui aprofundar cada uma destas variáveis pessoais mas, dentro desta multiplicidade, gostaríamos de realçar a autoestima.

A palavra “autoestima” significa “apreço ou valorização que uma pessoa atribui a si própria, permitindo-lhe ter confiança nos próprios atos e pensamentos” (Priberam, s.d.). Admite-se que a autoestima é um dos aspetos mais importantes do auto conceito, constituindo-se mais concretamente, como uma componente de auto-avaliação do mesmo (Blascovich & Tomaka, 1991; Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1995; Vaz Serra, 1988). De acordo com Vaz Serra (1988, p. 102), a autoestima pode definir-se como “a

avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades ou dos seus desempenhos, virtudes ou valor moral”. O autor refere-se à autoestima como “o produto dos julgamentos que a pessoa faz acerca de si própria, de onde decorrem atribuições de bom ou de mau feitas a aspetos relevantes da sua identidade.” Por outras palavras, podemos dizer que é a valorização (ou desvalorização) que uma pessoa atribui a si mesma tendo por base as suas próprias crenças e opiniões. A autoestima constitui-se assim, como um constructo de enorme importância nos aspetos psicológicos de cada indivíduo. Como refere Vaz Serra (1988), ela está estreitamente associada ao equilíbrio e desequilíbrio emocional. O autor acrescenta ainda que os indivíduos com uma baixa autoestima apresentam uma maior facilidade para se desorganizarem emocionalmente do que aqueles que têm uma elevada autoestima. Num estudo realizado por Rosenberg et al. (1995), é demonstrado que a autoestima global está fortemente relacionada com a maioria das dimensões do bem-estar psicológico, tais como, por exemplo, a depressão, a anomia, a ansiedade, a irritabilidade e a satisfação pela vida, tendo o autor considerado a autoestima global como um bom preditor do bem-estar psicológico.

Segundo Tamayo (2001), a ideia principal em relação à autoestima é que esta desempenha uma função importante na proteção do *self*. Já Rosenberg (1965, p. 30) se referia à autoestima como “uma atitude positiva ou negativa relativamente a um objeto particular, a saber, o *self*”. Uma elevada autoestima confirma a perceção que o indivíduo tem acerca de si mesmo, defendendo-o de informações que constituem ameaça ao seu autoconceito (Brown & Smart, 1991). A autoestima elevada constitui, pois, um filtro protetor que seleciona as informações. Este efeito tem-se observado também nas situações de stress no trabalho (Tamayo, 2001). Alguns estudos demonstram que a autoestima elevada está associada a baixos níveis de stress ocupacional (Mossholder, Bedeian, & Armenakis, 1982; Petrie & Rotheram, 1982), motivo pelo qual tem sido uma variável pessoal considerada nos estudos sobre stress ocupacional (Tamayo, 2001).

Em suma, stress é um processo complexo que leva a amplas alterações, físicas e/ou psicológicas no indivíduo, sendo o resultado da interação de inúmeras variáveis individuais e ambientais. A definição de stress é um produto do tempo e reflete o conhecimento até então adquirido e as maiores preocupações desses tempos (Dewe, O’Driscoll, & Cooper, 2012). O stress ocupacional é um fator importante que pode influenciar a produtividade e as relações no trabalho. Os professores em particular, pela exigência constante de se relacionarem e pelas particularidades do seu trabalho, são das classes reconhecidamente mais afetadas por stress ocupacional e onde as suas consequências podem ser negativas, para alunos, professores e

sociedade. Tendo consciência destas questões, pretendemos com este estudo contribuir para o conhecimento desta realidade em Portugal.

2. Materiais e Métodos

2.1. Tipo de estudo

O presente estudo de investigação é do tipo não experimental e correlacional, na medida em que pretende explorar e determinar a existência de relações entre variáveis, com o intuito de as descrever (Fortin, 2003).

2.2. Objetivos

Com o presente estudo pretendemos cumprir os seguintes objetivos:

- **Objetivo geral:** estudar o stress e a autoestima em professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.
- **Objetivos específicos:** determinar a vulnerabilidade ao stress; identificar os principais fatores de stress e verificar se a autoestima influencia o stress.

2.3. População e amostra

A população alvo do estudo foi constituída por professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, recorrendo a uma amostragem não probabilística por conveniência, tendo em conta os seguintes critérios: a) ter a profissão de docente; b) lecionar no 1.º, 2.º e/ou 3.º ciclos do ensino básico; c) lecionar em escolas dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Leiria. Tendo por base estes critérios a amostra ficou constituída por 60 professores. O estudo foi realizado no ano letivo de 2013/2014 e os dados foram recolhidos entre Maio e Julho de 2014.

2.4. Instrumentos

De modo a obter informação acerca das variáveis em análise neste estudo, foi aplicado a todos os docentes um conjunto de instrumentos.

Em primeiro lugar, utilizou-se um **Questionário Sociodemográfico**, construído pela autora do presente estudo que, para além de avaliar as variáveis demográficas como o género,

a idade e o estado civil, permitiu também recolher dados relativos à formação académica e às características e condições gerais de trabalho, tais como: disciplinas lecionadas, vínculo profissional, número de anos de serviço, funções desempenhadas na escola além da docência, número de horas lecionadas por semana e o tempo gasto no percurso de casa até à escola.

O segundo instrumento foi a **Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)**, que foi desenvolvida por Morris Rosenberg e adaptada para a população portuguesa por Santos e Maia (2003). Esta escala tem como objetivo avaliar a autoestima, sendo composta por 10 itens, 5 de orientação positiva e 5 de orientação negativa, com um formato de resposta tipo *likert* de quatro pontos (1. Concordo Fortemente; 2. Concordo, 3. Discordo; 4. Discordo Fortemente). Os valores totais podem variar entre 10 e 40, com resultados mais altos a demonstrar níveis mais elevados de autoestima. De acordo com a avaliação feita pela RSES, uma autoestima elevada indica que os indivíduos se acham pessoas de valor, respeitadoras de si próprias por aquilo que são, não se sentindo superiores aos outros. Ao contrário, uma baixa autoestima traduz uma desvalorização, insatisfação e falta de respeito dos indivíduos em relação a si próprios (Santos & Maia, 2003). A RSES original revela boas propriedades psicométricas, apresentando uma consistência interna elevada (*alpha* de Cronbach igual a 0,92). De igual modo, as características psicométricas da escala adaptada à população portuguesa revelam-se bastante satisfatórias. A consistência interna avaliada com o *alpha* de Cronbach variou entre 0,89 e 0,92 e a estabilidade dos resultados entre as duas aplicações (com um intervalo de duas semanas), avaliada através do coeficiente de correlação de Pearson, foi de 0,90 (Santos, 2008; Santos & Maia, 2003).

Outro instrumento utilizado, foi o **Questionário de stress nos professores: ensino básico e secundário (QSPEBS)**. Esta escala foi adaptada para os professores portugueses por Gomes e colaboradores (Gomes et al., 2010; Gomes et al., 2006), com base nos trabalhos realizados por Cruz e Freitas (1988) (cit. in Gomes et al., 2006), Cruz e Mesquita (1988) e Kyriacou e Sutcliffe (1978b), e pretende avaliar o nível global de stress e os fatores de stress nos professores do ensino básico e secundário. O QSPEBS é constituído por duas partes: a primeira representa uma questão que avalia o nível global de stress dos professores, numa escala que varia entre 0 (Nenhum Stress) e 4 (Elevado Stress); a segunda é constituída por 36 itens correspondentes a diversas fontes de stress, colocados aos docentes no processo de ensino, respondidos numa escala tipo *likert* de cinco pontos (0=Nenhum Stress; 2=Moderado Stress; 4=Elevado Stress). Os 36 itens agrupam-se em seis fatores, a saber: 1) *Comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos*, que se refere ao stress dos professores relacionado com os problemas de comportamento dos alunos e com as dificuldades em gerir a

indisciplina na sala de aula; 2) *Pressões de tempo/excesso de trabalho*, que diz respeito ao stress dos professores relacionado com os impedimentos de tempo para a preparação adequada das aulas e cumprimento dos planos curriculares bem como o stress relacionado com os problemas associados ao excesso de trabalho decorrente das obrigações profissionais; 3) *Diferentes capacidades e motivações dos alunos*, que é o stress dos professores relacionado com o ensino de alunos com níveis de aprendizagem distintos bem como o stress relacionado com as dificuldades em estabelecer objetivos específicos para cada um dos alunos; 4) *Carreira docente*, que se refere ao stress dos professores relacionado com vários aspetos da carreira profissional; 5) *Trabalho burocrático/administrativo*, que é o stress dos professores relacionado com as obrigações burocráticas e de caráter administrativo inerentes à atividade profissional; 6) *Políticas disciplinares inadequadas*, referente ao stress dos professores relacionado com as políticas disciplinares ao seu dispor bem como com a pouca aceitação da sua autoridade e poder. Os valores totais de cada subescala são determinados através da soma dos itens de cada dimensão, dividindo-se posteriormente o valor encontrado pelo número total de itens que a compõem. Dessa forma, os resultados de cada um dos fatores apresentados pode variar entre um mínimo de 0 e um máximo de 4, retratando os valores máximos níveis mais elevados de stress. Este instrumento apresenta bons índices de consistência interna relativamente às dimensões que permite avaliar, apresentando um valor de *alpha* de Cronbach que varia entre 0,71 e 0,96 (Gomes et al., 2006).

Por último, foi aplicada a **Escala de vulnerabilidade ao stress (23 QVS)**, criada e validada por Vaz Serra (2000a) com o objetivo de avaliar a vulnerabilidade ao stress, em relação com o desenvolvimento de psicopatologia. Esta escala considera sete fatores, a saber: fator 1) *Perfeccionismo e intolerância à frustração*; fator 2) *Inibição e dependência emocional*; fator 3) *Carência de apoio Social*; fator 4) *Condições de vida adversas*; fator 5) *Dramatização da existência*; fator 6) *Subjugação*; fator 7) *Deprivação de afeto e rejeição*. A escala é constituída por 23 questões que apresentam um formato de resposta tipo *likert*, variando entre 0 e 4 pontos. A pontuação total pode variar entre 0 e 92 pontos, em que quanto mais elevado o valor, maior a vulnerabilidade do indivíduo ao stress, tendo o autor estabelecido o valor 43 como ponto de corte, ou seja, os indivíduos que ao preencherem uma escala 23 QVS obtenham um valor igual ou superior a 43 devem ser considerados vulneráveis ao stress. O estudo psicométrico da escala 23 QVS foi desenvolvido com uma amostra de 368 indivíduos da população geral e revelou uma correlação par-ímpar de 0,73, um coeficiente de Spearman-Brown de 0,84 e um coeficiente *alpha* de Cronbach de 0,82.

2.5. Procedimentos formais e éticos

Para proceder à recolha dos dados junto dos docentes, foi pedida a colaboração aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Leiria (Agrupamento de Escolas D. Dinis, Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira, Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, Agrupamento de Escolas dos Marrazes e Agrupamento de Escolas Henrique Sommer), através da divulgação do questionário junto dos professores, procedendo ao envio do mesmo para o endereço eletrónico de cada docente. Todos os Agrupamentos de Escolas contactados responderam positivamente ao pedido, tendo feito chegar o protocolo a todos os docentes do 1.º, 2.º e 3.º ciclos das respetivas escolas.

O protocolo era composto por uma breve explicação do estudo e os objetivos do mesmo, pelo questionário sociodemográfico, a *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES, Rosenberg, 1965; Santos e Maia, 2003), o *Questionário de Stress nos Professores: Ensino Básico e Secundário* (QSPEBS, Gomes e colaboradores, 2006, 2010) e a *Escala de Vulnerabilidade ao Stress* (23 QVS, Vaz Serra, A., 2000), assim como as respetivas instruções de preenchimento. Foi ainda disponibilizado um endereço electrónico para o esclarecimento de qualquer questão relacionada com o estudo e/ou questionário.

Os professores interessados em participar responderam a todas as questões *online*, preenchendo um formulário disponibilizado através do aplicativo *Google Drive*. O anonimato e a confidencialidade ficaram, deste modo, assegurados, assim como o consentimento informado, na medida em que ao responderem de livre iniciativa, os docentes consentiam a sua participação no estudo.

2.6. Análise estatística

Para proceder ao tratamento dos dados, recorreu-se à estatística descritiva e correlacional, através do Programa Statistical Package for Social Sciences 20,0 for Windows (SPSS for Windows).

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e desvios padrão) e estatística inferencial. Nesta, fixou-se como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância ($\alpha \leq 0,05$). A análise da consistência interna dos instrumentos utilizados no presente estudo foi realizada com recurso ao coeficiente de consistência interna *alpha* de Cronbach.

Para analisar a variável vulnerabilidade ao stress usou-se o teste binomial pois pretendemos testar a diferença de duas proporções independentes.

Para a análise das diferenças entre os principais fatores de stress, foi usado o teste Anova para medidas repetidas, uma vez que pretendemos testar a diferença de médias dos mesmos sujeitos em diferentes variáveis.

Para correlacionar a vulnerabilidade ao stress com o nível de ensino lecionado, recorreu-se ao teste Anova One-Way, na medida em que pretendemos testar a diferença de médias em três grupos diferentes.

Para correlacionar os anos de experiência com a vulnerabilidade ao stress e a autoestima com a vulnerabilidade ao stress foi utilizado o coeficiente de correlação momento produto de Pearson, uma vez que as variáveis são de tipo quantitativo.

Os pressupostos da Anova One-Way, nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias foram analisados com os testes de Kolmogorov-Smirnov ou Shapiro Wilk e teste de Levene.

Na Anova *repeated measures* atendeu-se também aos pressupostos de homogeneidade da matriz de covariâncias e de esfericidade.

3. Resultados

3.1. Caracterização da amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 60 professores, 85% dos quais do sexo feminino ($n = 51$) e 15% ($n = 9$) do sexo masculino (Gráfico 1), com uma média de idades de 41,8 anos ($DP = 7,4$), variando entre um mínimo de 34 anos e um máximo de 65 anos de idade. O escalão etário mais representado é o escalão 46-50 anos (25,0%), como é visível no Gráfico 2.

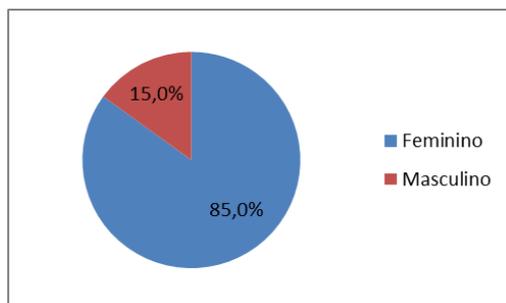


Gráfico 1. Distribuição da amostra relativamente ao género.

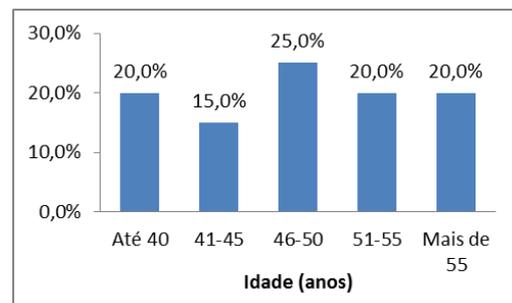


Gráfico 2. Distribuição da amostra relativamente aos escalões etários considerados.

Relativamente ao estado civil, 75,0% (n = 45) dos professores são casados ou a vivem em união de facto, 15,0% (n = 9) divorciados, 8,3% solteiros (n = 5) e 1,7% (n = 1) viúvos. Cerca de 16,7% (n = 10) não tem filhos, e dos que têm filhos, 26,0% (n = 13) tem um, 64,0% (n = 32) tem dois e 10,0% (n = 5) tem três ou mais filhos.

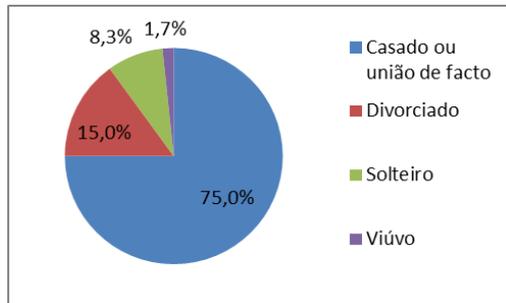


Gráfico 3. Distribuição da amostra relativamente ao estado civil.

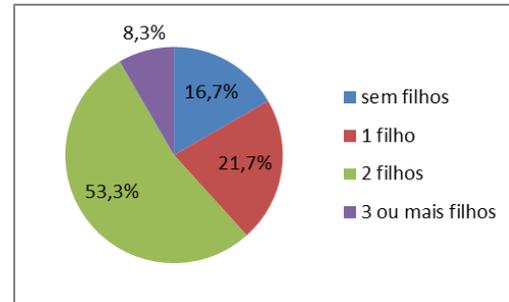


Gráfico 4. Distribuição da amostra relativamente ao número de filhos.

No que se refere às habilitações académicas, 85,0% (n = 51) dos professores têm uma licenciatura, 13,3% mestrado (n = 8) e 1,7% (n = 1) doutoramento (Gráfico 5).

No que concerne aos níveis de ensino, 38,3% (n = 23) dos professores inquiridos leciona no 1.º ciclo, 20% (n = 12) no 2.º ciclo, 31,7% (n = 19) no 3.º ciclo, 10,0% (n = 6) leciona no 2.º e 3.º ciclos, como mostra o Gráfico 6.

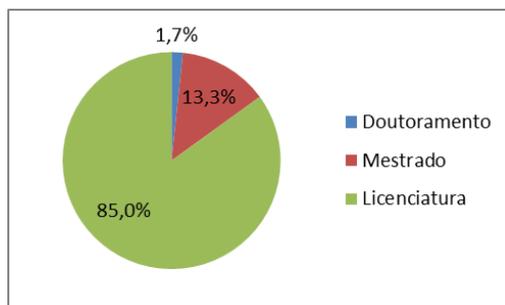


Gráfico 5. Distribuição da amostra relativamente às habilitações académicas.

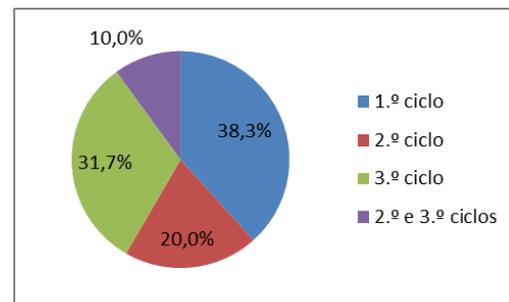


Gráfico 6. Distribuição da amostra relativamente ao nível de ensino que lecionam.

Em relação aos Agrupamentos de Escolas (Gráfico 7), 26,7% (n = 16) dos docentes lecionam no Agrupamento de Escolas dos Marrazes, 25% (n = 15) no Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, 20% (n = 12) lecionam nas escolas do Agrupamento Domingos Sequeira, outros 20% (n = 12) no Agrupamento de Escolas Henrique Sommer e 8,3% (n = 5) pertencem ao Agrupamento de Escolas D. Dinis.

O tempo médio de serviço enquanto docente é de 23 anos (DP = 7,3), variando entre um mínimo de 8 anos e um máximo de 35 anos. Cerca de 30,0% (n = 18) dos professores tem

entre 16-20 anos de tempo de serviço (Gráfico 8). No que se refere ao tempo de serviço no agrupamento onde lecionam presentemente, a média é de 9,1 anos (DP = 6,6).

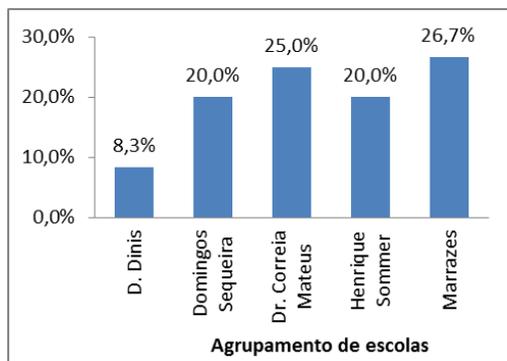


Gráfico 7. Distribuição da amostra relativamente ao Agrupamento Escolar a que pertencem.

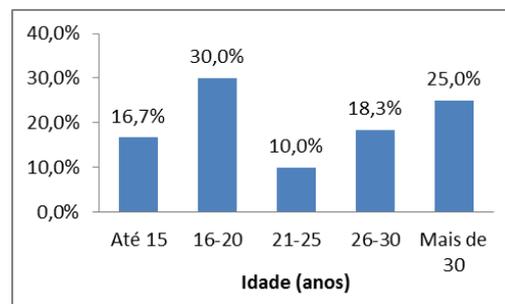


Gráfico 8. Distribuição da amostra relativamente aos anos de serviço.

Em relação ao vínculo laboral, uma percentagem bastante elevada dos professores inquiridos tem um vínculo de “quadro de escola” (75,0%; $n = 45$). Professores com vínculo de “contratado” e de “quadro de zona pedagógica” representam cada um 11,7% ($n = 7$), e 1,7% ($n = 1$) dos docentes está vinculado como “quadro de agrupamento”, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1.
Caracterização da amostra relativamente ao vínculo laboral.

	Frequência	Porcentagem
Contratado	7	11,7
Quadro de agrupamento	1	1,7
Quadro de escola	45	75,0
Quadro de zona pedagógica	7	11,7
Total	60	100,0

Uma pequena percentagem indicou que é docente no serviço de educação especial (6,9%; $n = 4$), ao contrário de 93,1% ($n = 54$) que indicou não lecionar neste serviço (Tabela 2).

Tabela 2.
Caracterização da amostra relativamente à docência na educação especial.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Não	54	90,0	93,1
Sim	4	6,7	6,9
Omissos	2	3,3	
Total	60		

Na Tabela 3 verifica-se que uma percentagem relativamente mais elevada indicou ser docente num curso vocacional (15,8%; n = 9)

Tabela 3.

Caracterização da amostra relativamente à docência num curso vocacional.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Não	48	80,0	84,2
Sim	9	15,0	15,8
Omissos	3	5,0	
Total	60		

Verifica-se que quase metade da amostra (46,3%; n = 25) desempenha funções de direção de turma (Tabela 4).

Tabela 4.

Caracterização da amostra relativamente ao desempenho de funções de direção de turma.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Não	29	48,3	53,7
Sim	25	41,7	46,3
Omissos	6	10,0	
Total	60		

Relativamente ao desempenho de funções não docentes, verifica-se na Tabela 5 que um pouco mais de metade dos docentes inquiridos as desempenha (58,6%; n = 34).

Tabela 5.

Caracterização da amostra relativamente ao exercício de funções não docentes na escola.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Não	24	40,0	41,4
Sim	34	56,7	58,6
Omissos	2	3,3	
Total	60		

Verifica-se que, em média, os professores inquiridos lecionam 23 horas por semana, residem a 11 km da escola e demoram aproximadamente 14 minutos a chegar ao seu local de trabalho (Tabela 6).

Tabela 6.

Caracterização da amostra relativamente a horas lecionadas por semana, quilómetros percorridos e tempo demorado da residência à escola.

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Horas lecionadas/semana	60	7	40	23,12	5,533
Quilómetros residência escola	58	1	130	11,45	19,879
Minutos residência escola	60	3	105	14,32	15,603

3.2. Apresentação dos resultados

Na Tabela 7 podemos apreciar as estatísticas descritivas dos valores obtidos pelos sujeitos no questionário QSPEBS e nas escalas 23QVS e RSES. Nela indicamos os valores mínimos e máximos, médios e respetivos desvios padrão.

Tabela 7.

Estatísticas descritivas para os instrumentos QSPEBS, 23 QVS e RSES.

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
<i>QSPEBS</i>				
Nível de global de stress (1ª parte)	1,0	4,0	2,77	,83
Fatores de stress:				
Comportamentos inadequados alunos	0,6	4,0	3,06	,87
Pressões do tempo e excesso de trabalho	0,8	3,8	2,50	,69
Diferentes capacidades e motivações dos alunos	0,7	3,8	2,35	,76
Carreira do docente	0,0	4,0	2,79	,83
Trabalho burocrático / administrativo	0,0	4,0	2,83	,83
Políticas disciplinares inadequadas	0,2	4,0	2,61	,85
<i>23 QVS</i>				
Nota Global	15	75	37,70	11,19
Fatores:				
Perfeccionismo e intolerância à frustração	0,41	9,70	2,78	1,25
Inibição e dependência funcional	-1,040	2,377	,52	,83
Carência de apoio social	-1,082	2,897	,54	,79
Condições de vida adversas	-,824	3,560	1,51	1,07
Dramatização da existência	-,382	3,101	1,59	,82
Subjugação.	-,468	3,828	1,59	1,03
Deprivação de afeto e rejeição	-1,0580	3,0120	,85	,77
<i>RSES</i>	20	40	32,23	5,01

No que diz respeito à análise da consistência interna dos instrumentos utilizados no presente estudo, os valores encontrados para o QSPEBS (Tabela 8) variaram entre um mínimo de 0,821 (bom) na dimensão *pressões do tempo e excesso de trabalho* e um máximo de 0,955 (excelente) na dimensão *comportamentos inadequados dos alunos*. Em relação aos valores encontrados para a escala 23QVS, como se verifica na Tabela 9 variam entre um mínimo de 0,670 (fraco mas aceitável) na dimensão *dramatização da existência* e um máximo de 0,873 (bom) para o valor total da escala. No que concerne à RSES, o valor obtido para a consistência interna é de 0,894 (bom), como se observa na Tabela 10. A categorização destes valores segue o publicado em Hill e Hill (2008).

Tabela 8.

Análise da consistência interna do QSPEBS.

	<i>alpha</i> de Cronbach	N.º de Itens
Comportamentos inadequados alunos	,955	7
Pressões do tempo e excesso de trabalho	,821	6
Diferentes capacidades e motivações dos alunos	,842	6
Carreira docente	,900	6
Trabalho burocrático / administrativo	,940	5
Políticas disciplinares inadequadas	,892	6

Tabela 9.

Análise da consistência interna da 23 QVS.

	<i>alpha</i> de Cronbach	Número de itens
Perfeccionismo e intolerância à frustração	,709	6
Inibição e dependência funcional	,776	5
Carência de apoio social	,692	2
Condições de vida adversas	,784	2
Dramatização da existência	,670	3
Subjugação.	,743	4
Deprivação de afeto e rejeição	,620	3
23 QVS (nota global)	,873	23

Tabela 10.

Análise da consistência interna da RSES.

	<i>alpha</i> de Cronbach	Número de itens
RSES	,894	10

Como podemos verificar na Tabela 11, que nos indica, em percentagem, o nível global de stress que os docentes sentem geralmente no exercício da sua atividade profissional (primeira parte do QSPEBS), constatamos que 46,7% (n = 28) dos professores que participaram neste estudo percecionam a sua profissão como “bastante” stressante, 18,3 % (n = 11) referem ter experienciado níveis elevados de stress associados à profissão, 28,3% (n = 17) indicam moderados níveis de stress aliados ao exercício da docência e 6,7% (n = 4) referem-se à atividade profissional que desempenham como “pouco” stressante. É ainda de salientar que nenhum dos professores inquiridos se referiu à sua profissão como geradora de “nenhum” stress.

Tabela 11.

Caracterização do nível global de stress percecionado pelos professores (primeira parte do QSPEBS).

	Frequência	Percentagem
Nenhum stress	0	,0
Pouco stress	4	6,7
Moderado stress	17	28,3
Bastante stress	28	46,7
Elevado stress	11	18,3
Total	60	

Em relação aos fatores de stress (QSPEBS), verificamos pela análise da Tabela 7, que aquele que apresenta uma média mais elevada é *comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos*, com um valor de 3,06 (DP = 0,87), seguido do *trabalho burocrático/administrativo*, com média de 2,83 (DP = 0,83). Em seguida surge a dimensão *carreira docente*, com uma média de 2,79 (DP = 0,83) e depois o fator *políticas disciplinares inadequadas*, com uma média de 2,61 (DP = 0,85), seguida das *pressões do tempo e excesso de trabalho*, com uma média de 2,50 (DP = 0,69). Por último, surge a dimensão *diferentes capacidades e motivações dos alunos*, com uma média de 2,35 (DP = 0,76). Consta-se que as diferenças entre os vários fatores são estatisticamente significativas (F *repeated measures* (5,295) = 10,266, p = 0,001). Os testes de comparação múltipla a posteriori indicam-nos que a média dos *comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos* é significativamente diferente das *pressões do tempo e excesso de trabalho*, das *diferentes capacidades e motivações dos alunos* e das *políticas disciplinares inadequadas*.

Na Tabela 12 podemos apreciar o grau de importância das fontes potencialmente geradoras de stress na atividade profissional dos docentes. As três fontes mais indicadas

foram: *Mau comportamento contínuo de alguns alunos* (3,64), *Problemas de comportamento difícil por parte dos alunos* (3,59) e *Comportamento indecente/descarado dos alunos* (3,57).

Tabela 12.

Estatística descritiva dos itens (fontes de stress) da segunda parte do QSPEBS, considerados como geradores de “bastante” e “elevado stress” (apenas foram consideradas estas respostas da escala de *likert*).

Item (fonte de stress)	n	Média	Desvio padrão
1. Mau comportamento dos alunos em geral.	45	3,49	,51
2. Existência de sanções disciplinares pouco adequadas.	31	3,45	,51
3. Falta de tempo para preparar as aulas.	27	3,30	,47
4. Falta de iniciativa e vontade de trabalhar pelos alunos	23	3,43	,51
5. Trabalho administrativo.	40	3,45	,50
6. Salário inadequado.	47	3,47	,50
7. Comportamento indecente/descarado dos alunos	49	3,57	,50
8. Falta de aceitação da autoridade do professor.	48	3,50	,51
9. Demasiado trabalho para fazer.	44	3,41	,50
10. Alunos com baixas capacidades.	21	3,29	,46
11. Obrigações burocrático-administrativas.	44	3,34	,48
12. Poucas oportunidades de promoção	38	3,50	,51
13. Mau comportamento contínuo de alguns alunos.	47	3,64	,49
14. Falta de poder e influência nas sanções disciplinares.	32	3,34	,48
15. Falta de tempo para aprofundar o estudo de temas curriculares.	28	3,36	,49
16. Disparidade nas capacidades dos alunos.	23	3,22	,42
17. Demasiado trabalho burocrático.	42	3,36	,49
18. Baixo estatuto socioprofissional da profissão	34	3,38	,49
19. Alunos barulhentos.	41	3,54	,51
20. Ineficácia das sanções disciplinares existentes	36	3,39	,49
21. Exigências ou obrigações para além do período letivo.	36	3,25	,44
22. Alunos com capacidades muito diferentes.	18	3,11	,32
23. Excesso de tarefas de carácter burocrático.	42	3,31	,47
24. Carreira mal estruturada.	35	3,34	,48
25. Políticas disciplinares inadequadas da escola e do ensino	40	3,50	,51
26. Ritmo demasiado rápido do período letivo.	24	3,29	,46
27. Alunos que demonstram falta de interesse.	44	3,43	,50
28. Deveres e obrigações administrativas.	38	3,32	,47
29. Falta de perspectivas de desenvolvimento e promoção na carreira.	38	3,45	,50
30. Problemas de comportamento difícil por parte dos alunos.	44	3,59	,50
31. Falta de participação nas decisões disciplinares a tomar.	18	3,33	,49
32. Falta de tempo para cumprir o programa.	31	3,35	,49
33. Nível de barulho bastante elevado nas aulas.	46	3,37	,49
34. Alunos pouco motivados.	38	3,47	,51
35. Falta de estabilidade e segurança na carreira.	38	3,50	,51
36. Turmas difíceis.	47	3,51	,51

Em relação à escala 23QVS, como podemos ver na Tabela 7, no que respeita ao valor total, verifica-se uma média de 37,70 (DP = 11,19) para a vulnerabilidade dos professores ao stress, e regista-se um valor mínimo de 15 e um valor máximo de 75.

Na Tabela 13, verificamos que 30,0% dos sujeitos são vulneráveis ao stress e 70,0% não são vulneráveis. Vaz Serra (2000a), no estudo de aferição da escala 23QVS, encontrou numa amostra de 279 sujeitos não doentes, uma proporção de vulnerabilidade de 29,4%. Verificamos, deste modo, que a diferença entre as duas proporções não é estatisticamente significativa (teste binomial, $p = 0,508$).

Tabela 13.

Proporção de docentes vulneráveis e não vulneráveis ao stress e relação com a proporção observada no estudo de aferição da escala 23 QVS (teste binomial).

	Categoria	n	Proporção observada	Proporção testada	Sig.
23 QVS (Binned)	Vulnerável	18	,300	,294	,508
	Não Vulnerável	42	,700		
		60	1,000		

No que respeita à RSES (Tabela 7), verifica-se um valor médio de 32,23 (DP = 5,01), um valor mínimo de 20 e máximo de 40.

No que concerne à vulnerabilidade ao stress consoante o nível de ensino lecionado, verificamos que os valores são mais elevados nos professores do 3.º ciclo nos fatores *perfeccionismo e intolerância à frustração, inibição e dependência funcional, carência de apoio social e 23QVS total*; mais elevados nos docentes do 2.º ciclo nas dimensões *condições de vida adversas e deprivação de afeto e rejeição* e mais elevados nos professores do 1.º ciclo nas dimensões *dramatização da existência e subjugação*. Porém, as diferenças não são estatisticamente significativas ($p > 0,05$), como se observa na Tabela 14.

Tabela 14.

Correlação entre o nível de ensino lecionado e a vulnerabilidade ao stress (23 QVS); Teste Anova One-Way.

	1.º ciclo		2.º ciclo		3.º ciclo		p
	M	DP	M	DP	M	DP	
Perfeccionismo e intolerância à frustração	2,73	,78	2,53	,89	3,10	1,90	,940
Inibição e dependência funcional	,38	,83	,50	,75	,72	,93	,568
Carência de apoio social	,31	,60	,61	,78	,77	,96	,422
Condições de vida adversas	1,49	1,21	1,74	,99	1,36	1,00	,147
Dramatização da existência	1,80	,78	1,52	,82	1,40	,86	,581
Subjugação.	1,84	1,09	1,27	,96	1,58	1,00	,262
Deprivação de afeto e rejeição	,70	,65	,99	,84	,92	,85	,216
23QVS (nota global)	37,79	7,84	36,94	10,44	38,26	15,30	,450

Os coeficientes de correlação entre os anos de experiência de ensino e a vulnerabilidade ao stress não se revelam estatisticamente significativos, tal como apreciamos na Tabela 15.

Tabela 15.

Correlação entre os anos de serviço e a vulnerabilidade ao stress (23 QVS).

	Anos de serviço
Perfeccionismo e intolerância à frustração	-,013
Inibição e dependência funcional	,056
Carência de apoio social	,003
Condições de vida adversas	-,046
Dramatização da existência	,154
Subjugação.	,227
Deprivação de afeto e rejeição	,044
23 QVS (nota global)	,106

Relativamente às variáveis autoestima e vulnerabilidade ao stress, verificam-se os seguintes coeficientes de correlação estatisticamente significativos Tabela 16:

- *Autoestima e inibição e dependência funcional*, o coeficiente de correlação é significativo, negativo e moderado ($r = -0,575$);
- *Autoestima e subjugação*, o coeficiente de correlação é significativo, negativo e moderado ($r = -0,405$);
- *Autoestima e deprivação de afeto*, o coeficiente de correlação é significativo, negativo e fraco ($r = -0,285$);
- *Autoestima e vulnerabilidade ao stress (23QVS total)*, o coeficiente de correlação é significativo, negativo e moderado ($r = -0,655$).

Tabela 16.

Correlação entre a autoestima (RSES) e a vulnerabilidade ao stress (23 QVS).

	Autoestima
Perfeccionismo e intolerância à frustração	-,023
Inibição e dependência funcional	-,575***
Carência de apoio social	-,122
Condições de vida adversas	,035
Dramatização da existência	-,193
Subjugação.	-,405***
Deprivação de afeto e rejeição	-,285**
23 QVS (nota global)	-,655***

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

4. Discussão

A par de todas as responsabilidades exigidas ao exercício da profissão docente, surgem as mudanças inerentes à constante evolução da sociedade, bem como as várias alterações que o sistema educativo tem sofrido ao longo destes últimos anos, que impõem a todos um ritmo de trabalho cada vez mais exigente. São muitas vezes requeridas mudanças de procedimentos, atitudes e comportamentos e, por vezes, impostos estilos de vida que levam a sentimentos de instabilidade relativamente ao presente e de uma enorme insegurança no que concerne ao futuro. Ser professor na sociedade contemporânea é um enorme desafio e, simultaneamente, uma profissão de elevado stress.

O stress profissional ganha uma crescente expressão na atualidade, existindo por isso cada vez mais investigação sobre os seus efeitos negativos no indivíduo e em determinadas atividades profissionais, nas quais se destaca a docência (Cruz, 1987; Gomes et al., 2006; Picado, 2007; Pinto et al., 2003).

Com o presente estudo pretendemos avaliar a vulnerabilidade ao stress, identificar os principais fatores de stresse e avaliar a correlação entre a autoestima e o stresse, em professores que lecionam no 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Parece-nos, assim, pertinente centrar a discussão em três temas centrais: o facto da profissão docente ser percecionada como stressante; que fatores promovem esta significativa perceção de stress nos professores e a forma como a autoestima influencia a vulnerabilidade ao stress.

Começando pelo modo como os professores percecionam a sua atividade face aos níveis stress (primeira parte do QSPEBS), verificámos que 65% dos professores (junção das respostas “bastante” e “elevado” da escala de *likert*) percecionam a sua profissão como stressante. Obtivemos 18,3% (n = 11) de professores a classificarem a profissão como geradora de “elevado stresse”, 46,7% (n = 28) classificarem-na como geradora de “bastante stress” e 28,3% (n = 17) como geradora de “moderado stress”. Numa amostra de 94 professores a lecionarem no distrito de Braga, Correia et al. (2010) registou 45% dos professores a percecionarem níveis elevados de stress (junção das resposta “bastante” e “elevado”) e 46,8% a assinalarem níveis moderados. Em 2006 o mesmo autor (Gomes et al.), verificou, num estudo semelhante em 127 professores do distrito do Porto, 40% dos professores a percecionarem níveis elevados de stresse enquanto que Pinto et al. (2003) determinou um valor de 54% de docentes (amostra de 777 docentes pertencentes à Direcção Regional de Ensino de Lisboa, com questionários colhidos em 1998). Outro estudo português (Cruz, 1987), revela que 62,5% avaliaram a sua profissão como muito stressante. Estudos

internacionais relatam valores semelhantes para a perceção de níveis elevados de stress, por exemplo 40% (Capel, 1991) e 44% (Cockburn, 1996) dos docentes. Comparativamente a estes estudos os resultados que obtivemos são os mais elevados e comprovam a noção da docência ser considerada uma ocupação geradora de elevados níveis de stress. De salientar que um relatório recente (Projecto Stress Less, 2011) indica Portugal, de entre os nove países em estudo, como o que regista maiores níveis de stress nos professores, pontuando 4,6 (numa escala de 0 a 8).

Para percebermos melhor quais os problemas que mais contribuem para esta perceção dos professores, avaliámos os itens mais respondidos na segunda parte do QSPEBS. Assim verificámos que os itens que desencadeiam maior stress nos professores são os relacionados com o comportamento dos alunos, nomeadamente *mau comportamento contínuo dos alunos* (média de 3,64), *problemas de comportamento difícil por parte dos alunos* (média de 3,59), *comportamento indecente/descarado por parte dos alunos* (média de 3,57) e *alunos barulhentos* (média de 3,54). Ao procedermos a esta análise, tendo em conta os fatores definidos no QSPBES, verifica-se, de igual modo, que o fator que mais contribui para o stress nos docentes é o dos *comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos* (média de 3,06), seguido depois do *trabalho burocrático/administrativo* (média de 2,83) e da *carreira docente* (média de 2,79). Estes resultados são coincidentes com os descritos por Gomes et al. (2006) e com a generalidade dos estudos nacionais e internacionais, que colocam as questões relacionadas com a indisciplina e os comportamentos dos alunos como as maiores geradoras de stress (Antoniou et al., 2006; Correia et al., 2010; Galloway et al., 1984; Gomes et al., 2010; Kyriacou & Sutcliffe, 1978b, 1979; Manthei et al., 1996; Pinto et al., 2003; Pratt, 1978). Perante estes dados, Gomes et al. (2010, p 593) questiona “até que ponto o aluno, enquanto razão de ser da atividade docente, representa ele próprio a maior fonte de tensão e problemas para esta classe profissional”.

No que diz respeito à análise da vulnerabilidade ao stress, medida pela escala 23QVS (Vaz Serra, 2000a), este estudo indica que 30% dos professores são vulneráveis ao stress. Por vulnerabilidade ao stress entende-se a “percepção que o indivíduo tem de si quando sujeito a perigos internos ou externos sobre os quais não tem controlo ou exerce controlo insuficiente para lhe assegurar uma sensação de segurança” (Beck, 1985, p. 67) Por outras palavras, Vaz Serra (2000b, p. 271), menciona “que uma pessoa se sente vulnerável quando comprova (ou simplesmente acredita) que lhe faltam aptidões ou recursos necessários para lidar com as exigências criadas por uma circunstância específica”. O resultado obtido, contudo, enquadra-se, segundo o descrito por Vaz Serra (2000a) para a validação desta escala, como o esperado

para uma população não doente (29,4%), sendo no entanto mais elevado que outros estudos mais recentes, nomeadamente Pocinho & Capelo (2009) com 20% e Quirino (2008) com 23% de professores vulneráveis ao stress. Relativamente aos fatores que mais contribuíram para a vulnerabilidade ao stress foram, por ordem decrescente, o fator 1 (o perfeccionismo e intolerância à frustração), o fator 6 (subjugação) e o fator 5 (dramatização da existência).

Verificámos assim que, apesar dos professores percecionarem a sua profissão como stressante, não revelam níveis significativos de vulnerabilidade ao stress, o que nos leva a supor que os indivíduos do presente estudo conseguem ter respostas adaptativas às situações de stress que experienciam na sua atividade profissional.

Na correlação entre autoestima e vulnerabilidade ao stress, no presente estudo verificámos que quanto mais baixa é a autoestima do indivíduo mais elevada é a sua vulnerabilidade ao stress. Estes resultados corroboram outros estudos encontrados (Mossholder et al., 1982; Petrie & Rotheram, 1982).

5. Conclusão

O stress constitui-se fundamental para o ser humano e pode ser tido como estimulante, fonte de satisfação e equilíbrio, na medida em que constitui uma resposta adaptativa a qualquer exigência do ambiente. Contudo, quando o stress não se consegue gerir e se torna excessivo, pode causar efeitos negativos, como sofrimento, insatisfação, ansiedade, conflito, desequilíbrio, privando a pessoa de um relacionamento harmonioso com o meio que a rodeia.

O presente trabalho procura contribuir para um melhor conhecimento do stress docente e do papel da autoestima na vulnerabilidade ao stress.

Conclui-se que, apesar de não se registarem níveis significativos de vulnerabilidade ao stress na população docente, a maioria dos professores perceciona o exercício da docência como causador de elevados níveis de stress, o que nos pode levar a supor que estão a conseguir desenvolver respostas adaptativas aos níveis de stress experienciado. Por outro lado, os principais fatores de stress na população docente estudada são os comportamentos inadequados e a indisciplina dos alunos.

Há no entanto que fazer nota também de algumas limitações deste estudo, nomeadamente, no que concerne à dimensão da amostra, que não é representativa dos professores do concelho de Leiria. No futuro deverá ser repensado o método de recolha dos dados, assim como a altura do ano letivo em que é efetuada a colheita dos mesmos, pois o final do ano letivo é um período de maior trabalho para os docentes, o que pode levar a que

estejam menos disponíveis para a participação em estudos desta natureza. Outro aspeto a considerar e que poderia ter enriquecido este trabalho, seria a procura de outras correlações entre as variáveis sociodemográficas (idade, género, estado civil) e as variáveis vulnerabilidade ao stress (23QVS), stress global (primeira parte do QSPEBS) e autoestima (RSES).

Para finalizar, gostaríamos de deixar algumas sugestões para futuras investigações. Em primeiro lugar, no que respeita à vulnerabilidade ao stress e ao stress global percecionado pelos docentes, seria importante perceber se existem alterações ao longo de um ano letivo e, para tal, aplicar o protocolo em diferentes momentos do ano escolar e comparar os respetivos resultados. Em segundo lugar, incluir outras variáveis a estudar, tais como as consequências do stress ocupacional; estratégias de coping; satisfação profissional e os comportamentos dos alunos. De igual modo, considerar a realização de estudos qualitativos, de modo a ouvir os professores acerca das suas principais dificuldades e preocupações, ajudará certamente a uma melhor compreensão desta temática. Por último, a implementação de programas de formação para professores que promovam neles competências necessárias à gestão do stress que a profissão lhes impõe, nomeadamente, estratégias para melhor lidarem com a indisciplina e com a gestão do tempo e do stress. Do mesmo modo, promover também programas de intervenção com vista ao desenvolvimento de competências socioemocionais, dirigidos aos alunos, com vista a diminuir os comportamentos de indisciplina e, conseqüentemente, melhorar o relacionamento com os professores.

6. Referências Bibliográficas

- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690. doi: 10.1108/02683940610690213
- Beck, A.T. (1985). Chapter 5 - Vulnerability: The Core of Anxiety Disorders In A.T. Beck, G. Emery & R.L. Greenberg (Eds.), *Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective* (pp. 325): Basic Books.
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). CHAPTER 4 - Measures of Self-Esteem. In John P. RobinsonPhillip R. ShaverLawrence S. Wrightsman (Ed.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes* (pp. 115-160): Academic Press.
- Brown, J. D., & Smart, S. A. (1991). The self and social conduct: Linking self-representations to prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 368-375. doi: 10.1037/0022-3514.60.3.368
- Capel, S. A. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 61(1), 36-45. doi: 10.1111/j.2044-8279.1991.tb00959.x
- Carlotto, M. S., Librelotto, R., Pizzinato, A., & Barcinski, M. (2012). Prevalência e factores associados à Síndrome de Burnout nos professores de ensino especial. *Análise Psicológica*, 315-327.
- Cockburn, A. D. (1996). Primary teachers' knowledge and acquisition of stress relieving strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 66(3), 399-410. doi: 10.1111/j.2044-8279.1996.tb01205.x
- Conceição, C., & Sousa, Ó. (2012). Ser professor hoje: O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*(20), 81-98.
- Cooper, C. L., Dewe, P. J., & O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational Stress- A Review and Critique of Theory, Research, and Applications* Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Cooper, C. L., & Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: a national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 130-143. doi: 10.1111/j.2044-8279.1993.tb01046.x
- Cooper, C. L., & Marshall, J. (1976). Occupational sources of stress: a review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill health. *Journal of Occupational Psychology*, 49(1), 11-28. doi: 10.1111/j.2044-8325.1976.tb00325.x

- Correia, T., Gomes, A. R., & Moreira, S. (2010). Stresse Ocupacional em Professores do Ensino Básico : Um Estudo Sobre as Diferenças Pessoais e Profissionais. *VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 1477-1493.
- Cruz, J. F. (1987, 1987). *Stress e crenças irracionais nos professores- um estudo preliminar*. Paper presented at the Encontro Internacional de Intervenção Psicológica na Educação, Porto.
- Cruz, J. F., & Mesquita, A. (1988). Ansiedade nos testes e exames: factores cognitivos e afectivos. *Revista portuguesa de Educação*, 1(1), 79-93.
- Dewe , P. J., O'Driscoll , M. P., & Cooper, C. L. (2012). Theories of Psychological Stress at Work. In R. J. Gatchel & I. Z. Schultz (Eds.), *Handbook of Occupational Health and Wellness*.
- Dunham, J. (1980). An Exploratory Comparative Study of Staff Stress in English and German Comprehensive Schools. *Educational Review*, 32(1), 11-20. doi: 10.1080/0013191800320102
- European Trade Union Committee for Education. (2011). Teachers' Work-Related Stress: Assessing, Comparing and Evaluating. In European Trade Union Committee for Education (Ed.), (pp. 1-28).
- Fortin, M.F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização* (3ª ed.). Loures: Lusodidacta.
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A., & Jones, S. M. (2014). The Role of Classroom-Level Child Behavior Problems in Predicting Preschool Teacher Stress and Classroom Emotional Climate. *Early Education and Development*, 25(4), 530-552. doi: 10.1080/10409289.2013.817030
- Galloway, D., Panckhurst, F., Boswell, K., Boswell, C., & Green, K. (1984). Mental Health, Absences from Work, Stress and Satisfaction in a Sample of New Zealand Primary School Teachers. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 18(4), 359-363. doi: 10.3109/00048678409158798
- Gold, Y., & Roth, R.A. (1993). *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout: The Professional Health Solution*: Falmer Press.
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. B., & Peixoto, A. R. (2010). Stress ocupacional no ensino: Um estudo com professores do 3.º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587-597.
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente : Um estudo sobre o stresse ,

- " burnout " , saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67-93.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420. doi: 10.1007/s11218-004-0975-0
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: the role of achievement striving and occupational commitment. *The British journal of educational psychology*, 76(Pt 1), 183-197. doi: 10.1348/000709905X37299
- Kremer-Hayon, Lya, & Kurtz, Haya. (1985). The relation of personal and environmental variables to teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 1(3), 243-249. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(85\)90007-1](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(85)90007-1)
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout : an international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. doi: 10.1080/0013191012003362
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978a). A Model of Teacher Stress. *Educational Studies*, 4(1), 1-6. doi: 10.1080/0305569780040101
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978b). Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159-167. doi: 10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher Stress and Satisfaction. *Educational Research*, 21(2), 89-96. doi: 10.1080/0013188790210202
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions:A History of Changing Outlooks. *Annu. Rev. Psychol.*, 44, 1-21.
- Lazarus, R. S., & Eriksen, C. W. (1952). Effects of failure stress upon skilled performance. *J Exp Psychol*, 43(2), 100-105.
- Leka, S., Griffiths, A., & Cox, T. (2004). *Work Organization & Stress: Systematic Problem Approches for Employers, Managers and Trade Union Representatives*. Geneva: World Health Organization,.
- Lima, J. M. A. (1996). O papel de professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 47-72.
- Manthei, R., Gilmore, A., Tuck, B., & Adair, V. (1996). Teacher stress in intermediate schools. *Educational Research*, 38(1), 3-19. doi: 10.1080/0013188960380101

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced Burnout. 2, 99-113. doi: 10.1002/job.4030020205
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. 397-422.
- Melo, B. T., Gomes, A. R., & Cruz, J. F. A. (1997). Stress ocupacional em profissionais da saúde e do ensino. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 53-72.
- Moracco, J., Danford, D., & D'Arienzo, R. V. (1982). The Factorial Validity of the Teacher Occupational Stress Factor Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 42(1), 275-283. doi: 10.1177/0013164482421034
- Mossholder, K. W., Bedeian, A. G., & Armenakis, A. A. (1982). Group Process-Work Outcome Relationships: A Note on the Moderating Impact of Self-Esteem. *The Academy of Management Journal*, 25(3), 575-585.
- Needle, R. H., Griffin, T., Svendsen, R., & Berney, C. (1980). Teacher stress: Sources and consequences. *Journal of School ...*(February), 96-99.
- Nubling, M., Vomstein, M., Haug, A., Nubling, T., & Adiwidjaja, A. (2011). European-Wide Survey on Teachers Work Related Stress – Assessment , Comparison and Evaluation of the Impact of Psychosocial Hazards on Teachers at their Workplace European Trade Union Committee for Education (pp. 1-63): European Trade Union Committee for Education.
- Organização Internacional do Trabalho. (1981). *Employment and conditions of work of teachers* (International Labour Organization Ed.). Geneve: International Labour Office.
- Organização Internacional do Trabalho. (2012). *Handbook of good human resource practices in the teaching profession* (International Labour Office Ed.). Geneve.
- Petrie, K., & Rotheram, M. J. (1982). Insulators against stress, self -esteem and assertiveness. *Psychological Reports*, 50(3), 963-966. doi: 10.2466/pr0.1982.50.3.963
- Picado, L. (2007). *Ansiedade, burnout e engagement nos professores do 1º ciclo do ensino básico*.
- Picado, L. (2009). Ser Professor: do mal-estar para o bem-estar docente. 1-32.
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2003). Stress profissional em professores portugueses- incidência, preditores e reacção de burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Pocinho, M., & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress , estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367.
- Pratt, J. (1978). Perceived Stress Among Teachers: the effects of age and background of children taught. *Educational Review*, 30(1), 3-14. doi: 10.1080/0013191780300101

- Priberam. (2008-2014). Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Retrieved 12-07-2014, from <http://www.priberam.pt/DLPO/autoestima>
- Projecto Stress Less. (2011). Relatório sobre o Stress, Análise de Necessidades.
- Quirino, A. M. (2008). *Stresse, Coping e Burnout em professores do 3º Ciclo*. (Mestrado em Psicologia), Universidade do Algarve, Faro.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.
- Ruivo, J., Sebastião, J., Rafael, J., Afonso, P., & Nunes, S. (2008). *Ser Professor – Satisfação Profissional e Papel das Organizações de Docentes (Um Estudo Nacional)* (Instituto Politécnico de Castelo Branco & Associação Nacional de Professores Eds.).
- Santos, P. J. (2008, 2-4 Outubro 2008). *Validação da Rosenberg self-esteem scale numa amostra de estudantes do ensino superior*. Paper presented at the XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Braga.
- Santos, P. J., & Maia, J. (2003). Análise Fatorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de auto-estima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 253-268.
- Schwab, R. L. (1983). Teacher burnout: Moving beyond “psychobabble”. *Theory Into Practice*, 22(1), 21-26. doi: 10.1080/00405848309543033
- Schwarzweiler, H. K., & Lyson, T. A. (1978). Some Plan to Become Teachers: Determinants of Career Specification Among Rural Youth in Norway, Germany, and the United States. *Sociology of Education*, 51(1), 29-43.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138(32).
- Selye, H. (1950). *The Physiology and Pathology of Exposure to Stress: A Treatise Based on the Concepts of the General-adaptation-syndrome and the Diseases of Adaptation*. Montreal, Canada: Acta, Inc Medical Publishers.
- Susoliakova, O., Smejkalova, J., Bicikova, M., Potuznikova, D., Hodacova, L., Grimby-Ekman, A., & Fiala, Z. (2014). Salivary cortisol in two professions: daily cortisol profiles in school teachers and firefighters. *Neuro Endocrinol Lett*, 35(4), 314-321.
- Szabo, S., Tache, Y., & Somogyi, A. (2012). The legacy of Hans Selye and the origins of stress research: a retrospective 75 years after his landmark brief "letter" to the editor#

- of nature. *Stress (Amsterdam, Netherlands)*, 15(5), 472-478. doi: 10.3109/10253890.2012.710919
- Tamayo, Alvaro. (2001). Prioridades axiológicas, atividade física e estresse ocupacional. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(3), 127-147. doi: 10.1590/S1415-6552001000300007
- Vaz Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2(6), 10.
- Vaz Serra, A. (2000a). Construção de uma escala para avaliar a vulnerabilidade ao stress: a 23 QVS. *Psiquiatria Clínica*, 21(4), 279-308.
- Vaz Serra, A. (2000b). A vulnerabilidade ao stress. *Psiquiatria Clínica*, 21(4), 261-278.
- Vaz Serra, A. (2005). As múltiplas facetas do stress. In M. P. Alexandra, L. S. Adelina & (coord.) (Eds.), *Stress e bem-estar*. Lisboa: Climepsi.
- Watts, J., & Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: a systematic literature review. *Educational Research*, 53(1), 33-50. doi: 10.1080/00131881.2011.552235