

DM

# Resistência ao Stress em Docentes de Crianças em Idade Infantil

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Ana Catarina Andrade Gomes**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

julho | 2019

# **Resistência ao Stress em Docentes de Crianças em Idade Infantil**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Ana Catarina Andrade Gomes**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

CO-ORIENTAÇÃO

Gualberto Inácio Melim Soares

## **Agradecimentos**

*Sem sonhos, a vida não tem brilho.*

*Sem metas, os sonhos não têm alicerces.*

*Sem prioridades, os sonhos não se tornam reais.*

*Sonhe, trace metas, estabeleça prioridades e corra riscos para executar seus sonhos.*

*Melhor é errar por tentar do que errar por omitir.*

(Augusto Cury)

A presente dissertação de mestrado representa o culminar de um sonho, que foi possível alcançar por intermédio de um percurso repleto de altos e baixos, ao qual está subjacente o meu desenvolvimento pessoal e académico. Apesar do processo solitário a que uma investigação desta natureza está destinada, ressalvo o precioso contributo de inúmeras pessoas, que foram os alicerces indispensáveis para encontrar o melhor rumo em cada momento desta importante etapa. Sinto como merecidamente devido, um profundo agradecimento aos que deram o seu contributo durante esta caminhada.

À minha orientadora, a Doutora Margarida Pocinho e co-orientador, o Doutor Gualberto Soares, pela disponibilidade e apoio que me deram desde o início do estudo, pela motivação e desafios propostos e pela orientação ao longo da realização da minha investigação.

À Doutora Soraia Garcês, por estar sempre presente e disponível para o esclarecimento de dúvidas e pela partilha de conhecimentos que se mostraram essenciais para o processo de pesquisa subjacente a todas as etapas do trabalho.

Não posso deixar de agradecer aos professores participantes, por terem aceitado fazer parte deste estudo.

Aos meus amigos e colegas do Mestrado em Psicologia da Educação, em especial, a Carolina Fernandes e a Sofia Silva, pela partilha de dúvidas, discussão de ideias, angústias, incertezas, alegrias e pelo apoio incondicional.

À minha família, pelo carinho, apoio emocional e incentivo que sempre me motivou desde o início desta caminhada.

Aos meus pais, por tudo! A eles dedico este trabalho, pois sempre me apoiaram nas minhas decisões e fizeram inúmeros sacrifícios para que eu pudesse hoje estar aqui.

Estou-lhes para sempre grata!

## Resumo

Ser professor é uma profissão considerada desgastante, porém o ser humano é dotado da capacidade de lidar e resolver problemas. Esta investigação analisa a resistência ao stress em docentes de crianças em idade infantil, assim como verifica o efeito das variáveis sociodemográfica nos níveis de resiliência e de stress. A mesma justifica-se pertinente, uma vez que a docência representa uma atividade extremamente exigente e geradora de níveis de stress superiores a outras profissões. Este estudo utilizou uma metodologia quantitativa e a sua amostra inclui cerca de 130 docentes, 70,4% do sexo feminino, com uma média de 45 anos e a lecionar na pré-escolar, no 1º e/ou 2º ciclos do ensino básico por um tempo médio de 19,3 anos. Para medir a vulnerabilidade ao stress foi utilizado o Questionário de Vulnerabilidade ao Stress – 23 QVS, de Vaz Serra (2000). E para avaliar a resiliência, a Escala de Resiliência – *Measuring State Resilience* (MSR), adaptada e validada para a população portuguesa por Helena Martins (2005). Os dados foram analisados estatisticamente através de estudos descritivos, correlacionais e inferenciais. Os resultados encontrados revelam valores moderados de vulnerabilidade ao stress, sendo mais elevadas nas dimensões de “Inibição e dependência funcional”, “Condições de vida adversas” e “Privação de afeto e rejeição”. Além disso, as correlações evidenciam que a resiliência encontra-se fortemente associada a valores negativos das dimensões supramencionadas. A vulnerabilidade ao stress aumenta com a idade e os participantes do género feminino afiguram-se mais resilientes, quando comparados com os indivíduos do género masculino. Apesar dos valores moderados, os dados sugerem que a vulnerabilidade ao stress pode trazer repercussões na qualidade de vida, alertando para a necessidade de gerir o stress de forma sustentada.

**Palavras-chave:** Resistência, Vulnerabilidade, Stress, Docentes, Pré-escolar, 1º e 2º ciclos do ensino básico.

## Abstract

Being a teacher is a profession considered exhausting, but the human being is endowed with the ability to deal with and solve problems. This research analyses the resistance to stress in teachers of children of child age, as well as verifying the effect of sociodemographic variables on levels of resilience and stress. This is justified as teaching is an extremely demanding activity that generates higher levels of stress than other professions. This study used a quantitative methodology and its sample includes about 130 teachers, 70.4% female, with an average of 45 years and teaching in preschool, 1st and/or 2nd cycles of basic education for an average time of 19.3 years. To measure vulnerability to stress, the Stress Vulnerability Questionnaire - 23 QVS, by Vaz Serra (2000) was used. And to assess resilience, the *Measuring State Resilience (MSR)*, adapted and validated for the Portuguese population by Helena Martins (2005). Data were statistically analyzed through descriptive, correlational and inferential studies. The results show moderate values of vulnerability to stress, being higher in the dimensions of "Inhibition and functional dependence", "Adverse living conditions" and "Deprivation of affection and rejection". In addition, the correlations show that resilience is strongly associated with negative values of the dimensions mentioned above. Vulnerability to stress increases with age and female participants appear to be more resilient when compared to male individuals. Despite the moderate values, the data suggest that vulnerability to stress may have repercussions on quality of life, alerting to the need to manage stress in a sustained manner.

**Keywords:** Resistance, Vulnerability, Stress, Teachers, Preschool, 1st and 2nd cycles of basic education.

## Índice

Introdução .....	1
Capítulo I. Resistência ao stress.....	4
1.1. Resistência/resiliência .....	5
1.2. Stress e vulnerabilidade ao stress .....	8
1.3. Resistência ao stress na docência .....	12
Capítulo II. Ser professor de crianças em idade infantil .....	15
2.1. Idade infantil .....	16
2.2. Idade pré-escolar .....	17
2.2.1. <i>Educação pré-escolar</i> .....	18
2.2.1.1. <i>Educação pré-escolar na RAM</i> .....	20
2.3. Idade escolar .....	20
2.3.1. <i>Ensino básico</i> .....	22
2.3.1.1. <i>1º Ciclo do ensino básico</i> .....	23
2.3.1.2. <i>2º Ciclo do ensino básico</i> .....	23
2.3.1.3. <i>1º e 2º Ciclos do ensino básico na RAM</i> .....	24
2.4. Perfil do docente de crianças em idade infantil .....	25
Capítulo III. Estudo Empírico .....	27
3.1. Metodologia .....	28
3.1.1. <i>Tipo de estudo</i> .....	28
3.1.2. <i>Objetivos e hipóteses de investigação</i> .....	28
3.1.3. <i>Caraterização da amostra</i> .....	29
3.2. Análise Estatística .....	30
3.3. Instrumentos .....	31
3.4. Procedimentos .....	33

Capítulo IV. Resultados .....	34
4.1. Estatística Descritiva .....	35
4.2. Estatística Inferencial .....	36
4.2.1. Correlações .....	37
4.3. Diferenças Intergrupais .....	39
4.3.1. Género .....	39
4.3.2. Classe Etária .....	41
4.3.3. Ciclo .....	42
4.3.4. Tempo de Serviço .....	44
Capítulo V. Discussão .....	47
Capítulo VI. Conclusão .....	54
Referências bibliográficas .....	59

### Lista de abreviaturas

1. ° CEB	1. ° Ciclo do Ensino Básico
APA	<i>American Psychological Association</i>
DRE	Direção Regional de Educação
EPE	Educação Pré-Escolar
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
MSR	<i>Measuring State Resilience</i>
OMS	Organização Mundial da Saúde
QVS	Questionário de Vulnerabilidade ao Stress
RAM	Região Autónoma da Madeira
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>

## **Introdução**

O stress surge como um problema de vida atual e cada indivíduo tem as suas estratégias de reagir às suas consequências. Este encontra-se presente em várias profissões e, mais especificamente, constitui uma das principais fontes de mal-estar docente e, frequentemente, acarreta outras consequências, tais como a insatisfação laboral, o desinvestimento na profissão, descompromisso, absentismo, ansiedade, esgotamento e depressão (Procópio, Pereira & Procópio, 2016). Vários autores (Capelo & Pocinho, 2016; Bezerra, Bottcher, Amorim & de Oliveira, 2018; Santos, Teixeira & Queirós, 2018) apontam que, a conjugação de diversos fatores psicológicos e sociais, presentes na situação atual em que se exerce a docência, podem levar a um ciclo degenerativo da eficácia docente.

Através de uma revisão da literatura, é possível corroborar esta ideia de que, a docência é uma das profissões mais stressantes. E isto acontece porque, a complexidade do trabalho que é desenvolvido por estes profissionais, encontra-se sujeito a múltiplos fatores, associados tanto à vida pessoal e social, como também à realização profissional. E se não houver uma gestão saudável destes fatores, o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula poderá ficar comprometido (Bezerra, Bottcher, Amorim & de Oliveira, 2018).

Sousa e Guerreiro (2014) consagram que a educação e a formação confrontam-se com constantes alterações que, por sua vez, são potencialmente geradoras de elevados níveis de stress. Tendo isto em conta, os docentes devem possuir a capacidade de resistir e de regular eficazmente estas situações, através de uma maior flexibilidade cognitiva, a fim de permitir uma adaptação adequada à realidade circundante. Nesta ótica, os conceitos de educação e resistência ao stress apresentam-se como um espaço de reflexão e aprofundamento em torno desta realidade. E trabalhar fatores, capacidades ou qualidades que proporcionam o aumento da resiliência em situação educativa, constitui uma medida

contributiva que se caracteriza pelo crescente reconhecimento e valorização do clima sócio-afetivo e relacional na sala de aula, entre professores e alunos.

Esta investigação enquadra-se num projeto pioneiro desenvolvido em parceria com a Secretaria Regional da Educação. Pretende estudar o bem-estar dos professores e, mais especificamente, perceber em que medida o trabalho docente pode ser influenciado por variáveis, tais como, a resiliência e a vulnerabilidade ao stress. Assim sendo, o estudo realizado centra-se, particularmente, nos docentes da educação pré-escolar, bem como nos docentes do 1º e 2º ciclos do ensino básico. Neste sentido, o principal objetivo consiste em analisar a resistência ao stress em docentes de crianças em idade infantil, assim como verificar o efeito das variáveis sociodemográfica nos níveis de resiliência e de stress. Para tal, o modelo de análise implementado foi o quantitativo e a amostra em estudo inclui 126 docentes a lecionar na pré-escolar, no 1º e/ou 2º ciclos do ensino básico (K-12). Para a recolha de dados, foi utilizado um questionário sociodemográfico e um inquérito que inclui, escalas de medição da vulnerabilidade ao stress e da resiliência que são, o Questionário de Vulnerabilidade ao Stress – 23 QVS e a Escala de Resiliência – *Measuring State Resilience* (MSR), respetivamente.

Tendo em conta a atual realidade educacional, este estudo justifica-se pertinente, uma vez que a docência representa uma atividade profissional extremamente exigente e geradora de níveis de stress superiores a outras profissões. Assim, esta investigação pretende, dar a conhecer qual a influência das variáveis em estudo no exercício docente da região e, porventura, alertar para a importância da autorregulação do stress para uma prática pedagógica mais sustentável e facilitadora do processo de ensino e aprendizagem.

Face aos aspetos teóricos apresentados e tendo em conta os objetivos delineados, o estudo ficou estruturado em cinco capítulos. O primeiro e segundo capítulos referem-se ao enquadramento teórico e procuram conhecer o estado de arte e elucidar conceitos como a

resistência/resiliência, stress e vulnerabilidade ao stress e resistência ao stress na docência, assim como aos conceitos de idade infantil, idade pré-escolar, idade escolar e o perfil do docente de crianças em idade infantil. O terceiro capítulo é dedicado ao estudo empírico realizado e para tal, é feita a descrição da metodologia utilizada, a enumeração dos objetivos e hipóteses de investigação, a descrição da amostra, análise estatística, apresentação dos instrumentos e de todos os procedimentos realizados para a recolha e análise de dados, e ainda a apresentação dos resultados. Posteriormente, quarto capítulo remete para os resultados da presente investigação; e no capítulo V é realizada uma discussão mais aprofundada dos resultados encontrados. Por fim, no capítulo VI são abordadas algumas considerações finais e respectivas reflexão sobre a investigação, limitações encontradas e algumas sugestões para futuras investigações na área.

## **Capítulo I. Resistência ao stress**

### **1.1. Resistência/resiliência**

A sociedade encontra-se sujeita a eventos que podem acarretar um grande impacto ao nível de diversas áreas e domínios do funcionamento humano. Inúmeras pessoas são vítimas de acontecimentos que, por algum momento, são prejudiciais e podem originar implicações na vida ao ponto de impossibilitar a realização das tarefas diárias. Contudo, também é possível contabilizar muitos casos em que os indivíduos são capazes de recuperar desses mesmos eventos, mantendo a força emocional e a sensação de bem-estar geral (Angst, 2009).

A maneira como cada indivíduo lida com problemas semelhantes está relacionada com a capacidade de resiliência/resistência ao stress. Este termo foi importado no âmbito da Física e da Engenharia, designando a característica de alguns materiais em readquirir a sua forma original, após terem sido sujeitos a algum tipo de força extrínseca. Apesar de relativamente recente no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, o conceito tem sido amplamente discutido ao nível teórico e metodológico por toda a comunidade científica, na tentativa de entender e fornecer uma configuração global do mesmo (Angst, 2009; Palma, 2010; Gomes, 2012).

Gomes (2012) afirma que, durante muito tempo, a pesquisa realizada e os modelos teóricos desenvolvidos não eram esclarecedores, principalmente quando pretendia-se explicar fenómenos de sobrevivência humana. Por volta da década de 70, produziu-se um número crescente de pesquisas com o objetivo de perceber como alguns indivíduos, conseguiam se desenvolver de forma saudável, enquanto outros não conseguiam ultrapassar os seus problemas. Foi desta forma, que surgiu o conceito resiliência, utilizado cientificamente para descrever a capacidade dos seres humanos para enfrentar as adversidades da vida.

É possível encontrar uma ampla gama de definições da resiliência, sendo que a origem etimológica da palavra provém do latim *Resilirelo*, que significa “recuperar”, “recuar”, “reviver novamente”. Infelizmente, a sua definição em Psicologia não é tão clara e precisa como na Física, pois múltiplos fatores devem ser ponderados no estudo deste fenómeno humano (Gomes, 2012).

Um dos autores pioneiros a estudar o conceito de resiliência foi Frederic Flach, que em 1966 afirmou que ser resiliente depende da habilidade das pessoas para reconhecer o sofrimento que uma adversidade pode causar e perceber qual o seu significado, de forma a tolerar e resolver o conflito de forma construtiva. O mesmo complementa que esta ideia não se relaciona somente com aspetos psicológicos, mas também com aspetos físicos (Angst, 2009).

Para Rutter (1995), a resiliência pode ser definida como a competência variável e individual em resposta ao risco, que se desenvolve através das ligações que cada indivíduo estabelece com o meio e que permite superar, com sucesso, o stress e as adversidades inerentes (Palma, 2010; Padrão, 2017). Por outras palavras, a resiliência é como o resultado de um processo que, ao invés de eliminar os riscos, incentiva os indivíduos a enfrentarem as circunstâncias com maior eficiência (Gomes, 2012).

Na perspetiva do autor Gomes (2012), esta conceção poderá ser igualmente apresentada como o resultado de um equilíbrio evolutivo entre os fatores de risco que causam vulnerabilidade ao indivíduo e afetam a capacidade de resistência (redução das capacidades cognitivas, comportamentos desadaptativos, baixa autoestima), fatores internos de proteção (autoestima, competências cognitivas e personalidade) que controlam e modificam a resposta individual aos elementos de risco e ainda, os fatores externos (apoio familiar, da comunidade e redes sociais).

Grotberg (1995) assume igualmente a ideia de que a resiliência permite aos indivíduos enfrentarem as adversidades de forma autorregulada e assim, consigam superar e se metamorfosear de maneira positiva e saudável. Mais recentemente, a Associação Americana de Psicologia descreve a resiliência como o processo de se adaptar com sucesso diante de adversidades, ameaças, fontes de stress, tragédias ou traumas – tais como problemas de saúde, familiares ou profissionais (APA, 2010; Baasch, Amorim & Cruz, 2015).

Além disso, os autores Luthar, Chicchetti e Becker (2000) acrescentam a ideia de que este deve ser encarado como um processo em que se verifica um ajustamento contínuo, ao invés de um produto único e imutável perante situações diversas. Neste seguimento, a resistência ou resiliência expressa-se de forma diferenciada no tempo, em concordância com o processo dinâmico de construção do eu em interação com o meio circundante. Ou seja, perante um acontecimento stressante e com probabilidade de provocar trauma ou transtorno ao desenvolvimento normal de um indivíduo, esta surge como um processo de recuperação adequada e de transformação positiva (Padrão, 2017).

De forma quase consensual, a resiliência não é considerada como um construto unidimensional, mas como um fenómeno de carácter dinâmico e processual. E refere-se à capacidade de carácter dinâmico e variável dos sujeitos e dos sistemas (família, grupos e comunidade) em prevenir, minimizar e superar com êxito os efeitos nocivos das adversidades, de acordo com a quantidade de fatores de proteção individuais disponíveis. Esta desenvolve-se e modifica-se ao longo do tempo e tem como finalidade última, a promoção e manutenção da saúde (Gomes, 2012; Cruz et al, 2018).

De acordo com Angst (2009), uma pessoa resiliente caracteriza-se por possuir tolerância ao sofrimento, autoestima positiva, habilidade para as relações humanas, recetividade e sentido de responsabilidade. Não obstante e tal como já foi referido, o valor

deste recurso depende da forma e do momento em que é utilizado, ou seja, o facto de alguém ser resiliente numa determinada situação problemática, não implica que, em circunstâncias futuras, haja sempre um ajuste semelhante (Gomes, 2012).

Este construto de carácter cognitivo está presente em todos os seres humanos, e está associado à personalidade de cada um. Todavia, a forma distinta como se apresenta entre cada indivíduo, continua a ser uma linha de pesquisa entre os investigadores, visando o desenvolvimento de modelos de avaliação da resiliência, através da compreensão e verificação de características pessoais e processos de superação, com o objetivo último de construir metodologias e instrumentos de avaliação, assim como modelos de intervenção dirigidas para a prevenção de patologias e promoção da saúde mental (Baasch, Amorim & Cruz, 2015; Júnior & Medeiros, 2017).

De forma exclusiva, os estudos sobre a resiliência/resistência ao stress na área da educação têm sido reconhecidos como um importante marco, a partir dos quais os investigadores conseguem entender porque alguns intervenientes neste meio se tornam mais bem-sucedidos, enquanto outros, em condições idênticas, tendem ao fracasso (Benetti, Junior & Wilhelm, 2017).

Levando isto em consideração, parece importante concentrar os esforços na promoção e maximização, especialmente na classe profissional de docência, de uma perspectiva mais otimista e expectativas positivas do seu desempenho, o que permitirá a adoção de estratégias mais eficientes em lidar com o stress e as adversidades comuns da vida quotidiana no ambiente escolar (Gomes, 2012).

## **1.2. Stress e vulnerabilidade ao stress**

O termo «stress» está fortemente integrado na vida das pessoas, o qual é utilizado com frequência nas mais diversas situações e sob diferentes perspectivas. Ainda assim, o

stress como hoje o entendemos, é um conceito relativamente recente e em constante evolução (Marcelino, 2014). De grosso modo, define-se pela relação entre a pessoa e uma situação ameaçadora. E o modo como os sujeitos extraem e interpretam o desfecho dessa situação – relacionado com o nível de resistência – irá determinar o impacto que a mesma terá no funcionamento e bem-estar subjetivo (Bliese & Edwards, 2017; Naseem, 2018).

Etimologicamente, este conceito provém do latim *Stringere*, que significa “comprimir”, “apertar”, “restringir”. Surge na língua inglesa desde o século XV, época em que significava “adversidade”, mas só parece adquirir alguma utilidade técnica já no século XVII, com os trabalhos produzidos pelo físico Robert Hooke, os quais influenciaram um largo aspeto de modelos e definições de stress nos diversos campos (psicologia, sociologia, fisiologia, etc.). Este conceito foi descrito na sua dimensão biológica e fisiológica, por Hans Selye em 1936. Apesar de não mencionar a palavra «stress», fala no “síndrome de adaptação geral” (SGA) do organismo, relativamente a diversos padrões de agentes nocivos. Além do mais, introduz a “resposta biológica ao stress” que, por sua vez, é influenciada pelo stressor ou fator de stress que desencadeia a resposta e pode ser de natureza física, química ou psicológica (Marcelino, 2014).

É durante a segunda guerra mundial que a palavra começa a ser introduzida na sua dimensão psicológica, dado que aí aumenta o interesse em compreender as alterações emocionais em resposta ao stress nos soldados em combate. A partir deste momento, a comunidade científica começou a interligar este acontecimento a diversas situações da vida, dado que estas produziam efeitos semelhantes aos observados na guerra, o que levou ao interesse crescente do stress como causa de variadas disfunções no ser humano (Marcelino, 2014).

Este autor afirma ainda que, independentemente dos termos, variáveis e disciplinas que aparecem com o intuito de descrever o processo de stress, existem quatro conceitos

centrais que devem ser considerados. Em primeiro lugar, um agente interno ou externo que, atualmente, designa-se de “fator de stress” ou somente “stress”. Depois, um processo de avaliação da causa, que é realizado pelo sistema fisiológico e distingue o que é benéfico e o que é potencialmente nocivo. Também é de considerar o processo de adaptação mental ou fisiológica, essencial para lidar com o agente causal. E ainda, determinar um padrão de efeitos psicológicos e fisiológicos, frequentemente denominado por reação ao stress.

Segundo estudos da Organização Mundial de Saúde (OMS), o stress é uma das disfunções com maior impacto no século XXI, de tal modo que é considerado uma epidemia global. Neste sentido, trata-se de um factor de risco psicossocial, que tem repercussões no funcionamento humano e na qualidade de vida, diminuindo os recursos internos dos indivíduos. Sob outra perspetiva, corresponde a um estado emocional que engloba um conjunto de alterações psicofisiológicas, perante acontecimentos reconhecidos como iminentemente ameaçadores ao bem-estar. Além disso, é um fenómeno que pode afetar tanto uma pessoa de forma isolada, como também uma comunidade e pode suceder de um acontecimento específico ou em consequência de múltiplos eventos (Filipe, 2015).

Pocinho e Capelo (2009) clarificam que um indivíduo em stress deve encontrar-se perante um acontecimento significativo e difícil de controlar, dado que este transpõe os recursos e aptidões pessoais para enfrentá-lo. Ainda assim, como existe uma diferenciação na forma como o ser humano enfrenta as circunstâncias que induzem a este estado, a vulnerabilidade ao stress também não deve ser uniforme.

Na opinião de Vaz-Serra (2011), o stress só se verifica diante situações de tensão – acontecimentos subjetivos ou objetivos – que desencadeiem experiências stressantes. Desta forma, a percepção que o indivíduo tem relativamente aos seus recursos para lidar com a problemática, irá determinar a sua capacidade de controlo e de vulnerabilidade ao stress (Pocinho & Capelo, 2009).

As pesquisas realizadas sobre este conceito centra-se, quase que exclusivamente, nos aspetos negativos. Porém, Denovan e Macaskill (2017) referem a necessidade de oferecer mais atenção aos aspetos positivos do stress, que possam auxiliar a minorar ou evitar os seus efeitos adversos. Nesta linha de pensamento, Vaz-Serra (2011) reconhece que o stress não deve ser visto sempre como nocivo, pois em situações esporádicas este pode constituir uma fonte de impulso, fazendo com que os sujeitos tomem decisões e resolvam problemas de modo satisfatório. Neste sentido, o stress tem uma função protetora e adaptadora, melhorando as aptidões, o funcionamento individual e o incentivo à realização pessoal e profissional (Pocinho & Capelo, 2009).

É de constatar que o stress, nas condições acima descritas, pode constituir um fator de promoção e desenvolvimento de sentimentos de eficácia pessoal – eustress. Perante uma situação percecionada como difícil, o sujeito irá desenvolver estratégias de coping, através de maior confiança e resistência a situações futuras idênticas. No entanto, se o sujeito for mal-sucedido e não possuir as competências apropriadas para lidar de forma eficaz com as exigências, existe maior probabilidade de surgir sintomas de mal-estar – distress. Assim, podemos inferir que o stress é algo que pode gerar resultados negativos ou positivos. Já que, o eustress associa-se a respostas emocionais positivas, ao invés do distress que pode levar à exaustão e, por conseguinte, ao esgotamento ou burnout (Pocinho & Capelo, 2009; Nogueira, 2018).

Posto isto, é de constatar que o stress é uma variável que condiciona, em grande medida, o desenvolvimento pessoal e o próprio comportamento humano, podendo ter consequências preocupantes nos indivíduos. Os docentes, em particular, são uma classe reconhecida como estando sujeita a exigências contínuas e elevados níveis de stress, que por sua vez torna-se prejudicial para a qualidade do ensino na sua globalidade (Capelo, 2014; Marcelino, 2014).

### **1.3. Resistência ao stress na docência**

O stress percebido na classe docente tem sido alvo de diversos estudos que, no entanto, não se mostram passíveis de consensualidade. Mas na sua maioria, os resultados obtidos corroboram a ideia de que a docência é considerada uma ocupação profissional que gera elevados níveis de stress.

De realçar que, a Organização Internacional do Trabalho anunciou a gravidade da situação, ao nomear o stress como uma das principais causas do abandono da profissão de professor, a qual era considerada uma função de risco com incidência de esgotamento mental e físico. De acordo com Pocinho e Capelo (2009), os níveis de stress subjetivo percecionado pelos professores duplicaram ao longo de 25 anos. Mais recentemente, foram realizadas algumas pesquisas em Portugal que também evidenciam que este fenómeno atinge, com particular incidência, a classe docente portuguesa.

Uma outra investigação realizada por Marcelino (2014) conclui que, apesar de não se registarem níveis significativos de vulnerabilidade ao stress na população de professores, a maioria destes perceciona o exercício laboral como uma das principais causas na produção de níveis elevados de stress. Sendo que a indisciplina dos alunos e os comportamentos inadequados, são referidos como principais fatores que podem desencadear esta resposta fisiológica. O autor deduz ainda que, perante estas condições, os docentes sentem uma permanente necessidade de desenvolver respostas adaptativas aos níveis de stress que são experienciados no contexto escolar.

Na verdade, estas conclusões vão ao encontro do que é referido na literatura, que menciona que os principais fatores de stress na docência estão relacionados com os comportamentos dos alunos, onde se inclui o desinteresse pelas atividades desenvolvidas em sala de aula, a indisciplina e o barulho. Nesta perspetiva, Pocinho (2018) acrescenta ainda como fontes de stress, as deficientes condições laborais de entre as quais destaca, o

excesso número de alunos por turma, a falta de material e de tempo para preparar as aulas, os baixos salários, ausência de oportunidades de promoção e a falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido.

Os professores são os maiores responsáveis pela manutenção das funções escolares e as exigências impostas neste contexto, levam a desafios constantes para todo o sistema de ensino e, em particular, para estes profissionais que são alvo de tarefas extremamente complexas e desafiantes, repletas de contradições e ambiguidades. Nesta ótica, podemos falar do stress docente como um síndrome de resposta a estes aspetos negativos, os quais constituem uma ameaça à satisfação e autonomia no trabalho e que é, usualmente acompanhado por alterações psicofisiológicas. Quando vivenciados a médio e longo prazo, elevados níveis de stress nos professores podem desencadear mal-estar, acompanhado de extrema exaustão, ansiedade, falta de empenho, desmotivação e insatisfação no trabalho que, por sua vez, afetam o relacionamento com os alunos, colegas e conseqüentemente a qualidade do ensino (Marcelino, 2014).

Presentemente, assiste-se a um aumento da pesquisa científica com a finalidade de identificar e enumerar possíveis causas de stress nos professores. Todavia, estes mesmos fatores podem variar significativamente e não devem ser generalizados. Marcelino (2014) sumariza algumas das principais, de entre as quais destaca: o ensino a alunos com fraca motivação; pressão do tempo e demasiado trabalho; manter a disciplina; ser avaliado por outros; adaptação a constantes mudanças; relação com os colegas; conflitos e ambiguidade no papel do professor; estatuto e sua influência na autoestima; problemas relacionados com a gestão/administração e más condições de trabalho.

A resiliência é uma capacidade essencial e cabe ao próprio docente estimular, motivar e encorajar a superar expectativas na sala de aula. Para isso, é importante possuir condições que permitam alcançar estes objetivos, caso contrário, dificilmente teremos

indivíduos com saúde mental ou bons profissionais. Num estudo elaborado por Gomes (2012) foi possível verificar que, os professores que melhor enfrentam situações desfavoráveis são mais otimistas, resilientes, sendo que estas características propiciam condições favoráveis ao desempenho profissional e satisfação no trabalho.

No entanto, salienta-se que ser resistente ao stress não representa o fator chave para o sucesso dos docentes. Isso constata-se numa investigação desenvolvida por Castanheira (2013), que conclui não existir uma correlação entre resiliência e stress, ou seja, o stress não tem inter-relação com a resiliência e vice-versa. Por outras palavras, o facto de um indivíduo ser resiliente não impede que este seja, em algum momento, vulnerável ao stress. Isto permite deduzir que a resiliência, na sua unidade, não constitui uma estratégia de coping suficiente para a regulação dos efeitos do stress.

Ainda assim, Nogueira (2018) reconhece a importância de optar pela formação de professores resilientes, para que estes possam ser mais resistentes, através da aquisição de mais competências pessoais e assim, cumprirem as suas funções com eficácia e satisfação, estimulando também os seus alunos a adquirirem esta capacidade.

## **Capítulo II. Ser professor de crianças em idade infantil**

## **2.1. Idade infantil**

A infância é uma realidade socialmente construída, demarcada por várias etapas que envolvem muitas mudanças físicas, cognitivas, emocionais, relacionais e espirituais. Em cada estágio, a criança adquire determinadas capacidades e manifesta diversas formas de pensar e agir. Por esta razão, o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil é essencial, visto que nos dá acesso a todos os aspectos do crescimento, sendo que este não é absolutamente homogêneo no que respeita à aquisição das aprendizagens (Alarcão & Santos, 2008).

Durante a infância, Cheio (2016) reconhece que as crianças iniciam um longo processo de construção individual, participando de forma gradual no mundo e contribuindo para este com a sua sensibilidade, criatividade e atitude fortemente exploratória. É de esperar que a descoberta da infância, resulta de um complexo e moroso processo de formulação de múltiplas representações e potencialidades, bem como da interação com estímulos e influências exteriores à criança. Além disso, as várias aquisições fazem-se de acordo com a maturação orgânica e exigências do meio, sendo que cada aquisição é fundamental para o desenvolvimento das seguintes, funcionando como fonte de estímulo para aprendizagens novas (Alarcão & Santos, 2008; Cheio, 2016).

A infância, especificamente entre os 3 e os 12 anos de idade, é um dos grandes marcos do crescimento. As crianças nesta faixa etária passam por diversas transformações, no que diz respeito ao desenvolvimento da cognição e ao campo da afetividade, ou seja, os sentimentos pessoais e interpessoais, os valores e as brincadeiras. É nesta valência que as crianças, através da exploração ativa do meio, começam a descobrir as suas habilidades que, serão aplicadas em diferentes tarefas e contextos educativos (Santos, 2010).

De acordo com Ribeiro, Sigaud, Rezende e Veríssimo (2009), as aquisições relacionadas com o desenvolvimento infantil ocorrem na mesma sequência para todas as

crianças, embora possam existir algumas variações, isto porque a capacidade de aprender depende do ritmo de maturação orgânica e psíquica de cada indivíduo. Por esta razão, o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil de crianças em idade infantil permite avaliar e orientar intervenções educativas adequadas.

## **2.2. Idade pré-escolar**

No período que decorre entre os dois e os cinco anos de idade, surgem muitas transformações desenvolvimentais. As habilidades adquiridas são aprimoradas e ampliadas, através de brincadeiras onde a criança se conhece a si própria e aos outros, nas relações que estabelece.

De acordo com Ribeiro, Sigaud, Rezende e Veríssimo (2009), as crianças desta faixa etária já revelam preferências por determinados pares, desenvolvendo comportamentos pró-sociais, sustentados pelas trocas e mutualidade na direção do afeto. Aprendem hábitos e normas sociais determinados pela cultura onde estão inseridas e, além disso, a linguagem verbal desenvolve-se de forma considerável, tornando-se um recurso eficiente nas interações com os outros. Ao invés disso, o egocentrismo permanece, sendo que a criança considera somente o seu ponto de vista e julga que os outros pensam como ela. Esta característica atenua-se com o decorrer desta fase, possibilitando a percepção dos pensamentos e desejos das outras pessoas.

As habilidades aprendidas são exercidas de forma intensa em situações novas e a realização autónoma de ações e o reconhecimento de comportamentos adequados, proporcionam satisfação e uma autoestima positiva, contrariamente ao fracasso que gera sentimento de culpa. Desta feita, apesar de a criança conseguir identificar o certo e o errado de acordo com as regras estipuladas pelos modelos de referência, a aprovação e o

apoio dos mesmos continua sendo um reforço importante (Ribeiro, Sigaud, Rezende & Veríssimo, 2009).

Os autores supracitados afirmam igualmente um intenso aprimoramento do desenvolvimento motor, através da coordenação postural e aquisição de habilidades sensório-motoras. Quanto ao desenvolvimento intelectual, emergem os processos mentais relacionados com a percepção, raciocínio e memória, os quais possibilitam a aprendizagem escolar.

Neste período, a criança continua no estágio pré-operacional, da classificação de Piaget que, por sua vez, subdivide-se em duas fases: pré-conceitual (2 aos 4 anos) e pensamento intuitivo (4 aos 7 anos). A disciplina deve ser encarada como um instrumento de educação e socialização, e não de punição. Pois é um meio positivo de formar o comportamento aceitável, o caráter e o autocontrole nas crianças (Ribeiro, Sigaud, Rezende & Veríssimo, 2009).

### *2.2.1. Educação pré-escolar*

De acordo com o Ministério da Educação de Portugal, a educação pré-escolar constitui a primeira etapa no processo de aprendizagem ao longo da vida. No seu aspeto formativo, é um complemento à ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação (Coutinho & Tomás, 2018).

Conforme estes autores, a educação pré-escolar destina-se a todas as crianças residentes em território nacional, com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, ou seja, entre os 5 e os 6 anos. Compete ao Estado contribuir de forma ativa para a universalização da oferta educativa a este nível de escolaridade. Todavia, a sua frequência é facultativa, dependendo em grande parte, do reconhecimento que o seio familiar concede à educação dos filhos.

Estão disponíveis duas redes de educação pré-escolar, pública e privada, que se constituem uma rede única nacional, com o intuito de efetivar a universalidade da educação pré-escolar. Desta forma, verifica-se que o ensino a este nível, desenvolve-se através da operacionalização de variadas modalidades que se complementam e articulam mutuamente (Macedo, 2014; Coutinho & Tomás, 2018).

Em Portugal, a educação pré-escolar vem referida na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e o seu currículo é norteado por um documento nacional, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997). Este tipo de ensino possui um conjunto como objetivos primordiais, introduzidos pelo artigo 5º da lei nº 49/2005 de 30 de agosto publicado no Diário da República, que são a promoção do desenvolvimento pessoal e social de todas as crianças, com base em experiências que visam a educação para a cidadania; cooperar para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso de aprendizagens múltiplas; estimular o desenvolvimento global de cada criança, de acordo com as suas características individuais; facultar condições de segurança e bem-estar; inclusão das crianças em diversos grupos sociais, favorecendo o respeito e a consciência gradual do seu papel como membro da sociedade; promover a expressão e a comunicação; desenvolver o pensamento crítico e a curiosidade; despistagem de deficiências, precocidades ou inaptações, acionando o encaminhamento para a melhor orientação da criança; e ainda, o incentivo às famílias para participar no processo educativo, estabelecendo relações de permanente colaboração (Ministério da Educação, 2004).

Salienta-se ainda que, na LBSE – lei 46/86, mais especificamente no artigo 8º número 2, é dada ênfase à articulação entre os sucessivos ciclos. Citando o que é dito no Ministério da Educação (2004), esta prevê “(...) *uma sequencialidade progressiva,*

*conferindo a cada nível a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico.”.*

#### *2.2.1.1. Educação pré-escolar na RAM*

O Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M, de 2 de maio aprova o estatuto dos estabelecimentos de educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira, constituindo um passo importante na valorização da infância em sede do sistema educativo no contexto regional.

Numa lógica de matriz regional autónoma, a legislação especial aplicável na RAM, é implementado um modelo próprio de organização das escolas da região, sendo que os estabelecimentos podem funcionar como uma unidade exclusiva ou integrados em escolas onde seja ministrado o 1.º CEB e outros. Assim, mostra-se necessário atender às necessidades específicas da rede escolar local, numa lógica de modelo singular no contexto geral do sistema educativo. Para esse fim, é a Assembleia Legislativa da Madeira que estabelece as características, condições e normas de funcionamento dos estabelecimentos de educação a funcionar na direta dependência da administração regional, que constituem a rede pública, bem como por estabelecimentos geridos por instituições particulares e que se organizam numa rede privada.

### **2.3. Idade escolar**

Na fase escolar, a criança entre os 6 e os 12 anos de idade, aprimora a qualidade da socialização, respeitando as regras e as normas impostas pelos modelos de referência. Emerge a capacidade em dominar símbolos e de utilizar a memória de experiências anteriores na interpretação de acontecimentos presentes. Relativamente ao desenvolvimento motor, este caracteriza-se por ser um período de aperfeiçoamento e

expansão das habilidades adquiridas anteriormente (Ribeiro, Sigaud, Rezende & Veríssimo, 2009).

É descrito por Piaget como a fase do pensamento operacional concreto, dado que a criança passa a realizar operações lógicas e ações mentais, como classificação, seriação, adição e subtração. Apesar de limitado a eventos observáveis e solução de problemas concretos, é de ressaltar que o pensamento operacional concreto permite um raciocínio dedutivo e lógico. Ao longo deste período Ribeiro, Sigaud, Rezende e Veríssimo (2009) referem que a criança passa muito tempo na escola e, por isso, os sucessos ou insucessos obtidos neste contexto determinam, em grande parte, a imagem de competência que adquire de si própria. Assim, o meio escolar constitui uma importante experiência nesta fase da vida, sendo fulcral para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e físico da criança, através da aprendizagem de novos conhecimentos, do contato com a diversidade e da interação com as outras crianças.

No que respeita às tarefas do quotidiano, os autores supracitados asseguram que, o período escolar permite à criança maior autonomia, envolvendo-se numa maior variedade de atividades, de entre as quais tomam destaque, as tarefas ao nível cognitivo mais elevado, como o uso do raciocínio lógico, associações de causa-efeito, relação entre o todo e as suas partes e relações espaciais. Estas aquisições capacitam e preparam a criança para a entrada no ensino formal, sendo que este constitui uma outra grande mudança com novas exigências de vida, pois obriga o cumprimento de um conjunto complexo de regras.

É no grupo de pares que o infante apreende diferentes pontos de vista, tornando-se sensível às normas e pressões sociais. Por sua vez, a interação com os outros, promove a cooperação e o senso de competição, sendo que o estabelecimento de limites e determinação de medidas disciplinares continuam a ser importantes no progresso desta fase (Ribeiro, Sigaud, Rezende & Veríssimo, 2009).

### 2.3.1. *Ensino básico*

O ensino básico constitui a etapa da escolaridade mais ampla que, de acordo com o ME (2004) “(...) *contribui por sua vez, decisivamente para aprofundar a democratização da sociedade numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade.*”

De modo genérico, o ensino básico integra-se no sistema educativo e abrange nove anos de escolaridade agrupados em três ciclos, que são o 1º ciclo constituído por 4 anos escolares, o 2º ciclo composto por 2 anos e ainda um 3º ciclo constituído por 3 anos. Do mesmo modo, inclui atividades de ocupação de tempos livres e ainda, modalidades especiais. Importa ainda referir que este nível de ensino engloba todas as crianças, sem qualquer tipo de seleção ou discriminação. Além disso, a participação no processo educacional deve garantir a constante colaboração com as famílias, tal como acontece com a pré-escolar (Macedo, 2014).

Em conformidade com Macedo (2014), a estruturação do ensino básico em Portugal encontra-se explícito na legislação portuguesa. De acordo com o artigo 7º da lei nº 49/2005 de 30 de agosto, este tipo de ensino tem como finalidades a aquisição de conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos; formação de todos os portugueses, garantindo realização pessoal por meio da descoberta de interesses e o desenvolvimento de aptidões; assegurar o equilíbrio entre a teoria e a prática; desenvolver experiências que favoreçam a maturidade cívica e sócio-afetiva, através de aquisição de atitudes autónomas e hábitos positivos de relação e cooperação; proporcionar o desenvolvimento físico e motor; promover a educação artística mediante a concretização de atividades manuais; iniciar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira; assegurar condições adequadas ao desenvolvimento e pleno aproveitamento de capacidades às crianças com necessidades

educativas especiais; e ainda, deve criar condições que promovam o sucesso escolar e educativo, motivando todos os alunos ao gosto por uma constante atualização de conhecimentos.

#### 2.3.1.1. 1º Ciclo do ensino básico

Relativamente ao 1º ciclo do ensino básico e tal como já foi acima referido por (Macedo, 2014), este abarca quatro anos de escolaridade. A estrutura curricular deste ciclo sustenta-se em áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, que são lecionadas por um único professor responsável, isto é, rege-se por um regime de monodocência. Estas condições permitem uma relação estável entre alunos, professor e encarregados de educação. A nível da metodologia dos programas propostos para o primeiro ciclo, o ME (2004) refere que “(...) *o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.*”

No 1º ciclo, de acordo com o artigo 8º da lei nº 49/2005 de 30 de agosto, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um único docente, podendo ser coadjuvado em áreas especializadas. Para rematar esta ideia, podemos concluir que é durante este ciclo que os alunos vivenciam, pela primeira vez, o ensino formal com base num conjunto de interações e experiências diversificadas (ME, 2004).

#### 2.3.1.2. 2º Ciclo do ensino básico

Por outro lado, Macedo (2014) menciona que o 2º ciclo do ensino básico engloba dois anos escolares e organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica, que são desenvolvidas predominantemente num regime de pluridocência, onde cada disciplina é

leccionada por um professor distinto. Possui uma organização curricular com doze disciplinas, subdivididas por áreas, curricular disciplinar e não disciplinar. Esta disposição do ensino faz com que os alunos se confrontem com uma nova organização curricular, incluindo novos professores com múltiplas metodologias de trabalho e com diferentes conteúdos a transmitir.

Em conformidade com o que é mencionado pelo ME (2004), *“Esta nova forma de organização do currículo obriga-os a uma primeira tarefa muito abstracta, exigente e demorada que é a de, sob a designação de cada disciplina, constituir uma representação, mais ou menos estável, do seu campo e objecto, bem como das suas metodologias e linguagens específicas.”* Tal como é evidenciado no artigo 8º da lei nº 49/2005 de 30 de agosto, o ensino no 2º ciclo organiza-se por diversas áreas interdisciplinares de formação básica e com um quadro docente específico, sendo que os alunos deparam-se com um currículo mais alargado e com um sistema educativo mais rígido, obrigando a uma preparação mais intensa dos alunos aquando do ingresso no próximo ciclo de ensino (Macedo, 2014).

#### 2.3.1.3. 1º e 2º Ciclos do ensino básico na RAM

De acordo com informação recolhida no Ofício Circular n.º 5.0.0-103 /2018 de 13 de julho de 2018, disponibilizado pela Direção Regional de Educação (DRE) da Região Autónoma da Madeira, no decorrer deste ano letivo, as escolas devem ter em conta uma matriz que remete para a autonomia e flexibilidade curricular. Em particular, o ensino básico organiza o trabalho de articulação e integração com vista ao desenvolvimento de aprendizagens e competências essenciais que, no seu conjunto, integram o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Desta feita, a classe docente será dotada de autonomia

para, em diálogo com os alunos, as famílias e a comunidade, decidir e optar por soluções adequadas às necessidades e contextos específicos dos alunos.

Tendo por base os princípios descritos no artigo 16.º da Portaria n.º 265/2016, de 13 de julho e restante legislação aplicável, as turmas e o horário dos alunos devem ser organizados de forma equilibrada e ajustada. As escolas devem possibilitar o envolvimento empenhado dos profissionais da escola, dos alunos e famílias no ato educativo, por meio da preparação e realização de atividades letivas, bem como a avaliação de aprendizagens.

Ademais, propõe o desenvolvimento de projetos educativos e programas de promoção do sucesso escolar, com o intuito de trabalhar diversas competências, ampliar o número de alunos com sucesso e recuperar os alunos com dificuldades. Também a educação desportiva e artística, orientadas para a dimensão lúdica e enriquecimento cultural, devem ser introduzidas como atividades de enriquecimento curricular. Assim, torna-se imperativo gerir o currículo de forma contextualizada e numa perspetiva integrada, interdisciplinar e colaborativa, com vista a uma aprendizagem mais completa e vantajosa das crianças.

#### **2.4. Perfil do docente de crianças em idade infantil**

Quando se fala de crianças em idade infantil, é fundamental que os profissionais desenvolvam uma intervenção educativa adequada, com base em competências específicas. Para assegurar uma educação de qualidade, Pinho (2015) salienta a importância de uma formação superior, bem como a formação contínua e pluridimensional no decorrer do exercício da profissão docente, com o intuito de (re)construir continuamente os conhecimentos e competências profissionais.

No que concerne à prestação de serviços, a EPE deve ser obrigatoriamente exercida por profissionais habilitados na área do desenvolvimento e educação infantil. Portanto, os

docentes reconhecidos com estas competências, devem garantir a especificidade do trabalho com as crianças nesta faixa etária, através de uma educação de qualidade, através da organização de um ambiente rico e estimulante que permita a interação e participação ativa nas atividades e brincadeiras desenvolvidas com as crianças (Pinho, 2015; Macedo, 2014; Ministério da Educação, 2004).

Já o exercício de docência no 1º e 2º ciclos do ensino básico deve ser uma prática constante que permita a diferenciação pedagógica, melhor gestão do tempo de aula e experiências de aprendizagem mais ativas. Através da melhoria do ambiente de aprendizagem, é possível potencializar a participação dos alunos e, simultaneamente, o maior sucesso dos educandos (Macedo, 2014; Ministério da Educação, 2004).

## **Capítulo III. Estudo empírico**

### **3.1. Metodologia**

#### *3.1.1. Tipo de estudo*

Considerando os objetivos desta investigação, optou-se por uma metodologia do tipo quantitativo, transversal e correlacional. Isto porque, pretende-se quantificar os dados, através de diversos recursos e técnicas estatísticas. Além disso, com este estudo pretende-se explorar e determinar a existência de relações entre variáveis, com a finalidade de as classificar e descrever.

#### *3.1.2. Objetivos e hipóteses de investigação*

Esta investigação enquadra-se num projeto que visa estudar o bem-estar dos professores, e apresenta como objetivo geral: analisar a resistência ao stress em docentes de crianças em idade infantil. Além disso, foram delineados os seguintes objetivos específicos: identificar as correlações entre a resiliência e os indicadores de vulnerabilidade ao stress; e, verificar o efeito das variáveis sociodemográficas nos níveis de resiliência e de stress.

Assim sendo, os objetivos específicos desta investigação são operacionalizados através das seguintes hipóteses de investigação:

- (1) Existe uma correlação entre a resiliência e a vulnerabilidade ao stress em docentes de crianças em idade infantil.
- (2) Há diferenças ao nível da resiliência e vulnerabilidade ao stress em função do género dos participantes.
- (3) A classe etária influencia o nível de resiliência e de vulnerabilidade ao stress.
- (4) O ciclo lecionado influencia o nível de resiliência e de vulnerabilidade ao stress.
- (5) O tempo de serviço influencia os níveis de resiliência e de vulnerabilidade ao stress nos docentes.

### 3.1.3. Caracterização da amostra

Para seleção dos participantes, recorreremos a uma amostragem não probabilística por conveniência, seguindo os critérios: a) ter a profissão de docente; b) lecionar na pré-escolar, do 1º e do 2º ciclo do ensino básico; c) indivíduos de ambos os sexos.

Inicialmente, a população-alvo desta investigação abrangia cerca de 150 professores. Porém, devido à mortalidade experimental (itens não respondidos), o tamanho da amostra ficou reduzido a 126.

Tal como é possível verificar na Tabela 1, a nossa amostra é constituída por 126 indivíduos, 68.6% do género feminino e 31.4% do género masculino, sendo que 9.8% leciona na pré-escolar, 38.4% no 1º ciclo e 43.8% no 2º ciclo de ensino.

Os participantes têm idade compreendida entre os 31 e os 65 anos, com uma média de 45 anos e um desvio-padrão de 7.

Tabela 1

#### *Caraterização dos participantes*

<i>Variável</i>		<i>n (%)</i>
Género	Feminino	81 (68.6)
	Masculino	37 (31.4)
	Omisso	8
	Total	126
Ciclo	Pré	11 (9.8)
	1º Ciclo	43 (38.4)
	2º Ciclo	49 (43.8)
	2º/3º Ciclo	9 (8.0)
	Omisso	14
	Total	126

Em análise à Idade (Tabela 2) podemos apurar que o valor médio da amostra é de 45.42 (DP = 7.24). E no que concerne ao Tempo de Serviço, a amostra em estudo apresenta um valor médio de 19.44 (DP = 7.63), sendo que estes valores evidenciam que a população-alvo apresenta alguns anos de experiência ao nível profissional.

Tabela 2

*Medidas descritivas*

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade	117	31,00	65,00	45,42	7,24
Tempo de Serviço	114	1,00	36,00	19,44	7,63

**3.2. Análise Estatística**

Para a análise e tratamento dos dados, utilizamos o Programa *Statistical Package for Social Sciences 25.0 for Windows* (SPSS versão 25.0).

O método estatístico usado envolveu medidas de estatística descritiva, que abrange as frequências absolutas e relativas, assim como a estatística de tendência central onde se incluem medidas como a média, desvio-padrão, mediana, moda, assimetria e curtose. Realizou-se conjuntamente o método de estatística inferencial, onde foram calculadas as correlações bivariadas entre as variáveis em estudo, testes de diferenças intergrupais, sendo que estas análises seguiram os procedimentos da estatística não paramétrica.

Uma vez que a normalidade e a homogeneidade da amostra não foram confirmadas, para analisar a normalidade, usou-se o teste de Kolmogorov-Smirnov. Por sua vez, a homogeneidade foi calculada pelo teste de Levene. De igual modo, verificamos a consistência interna, que foi determinada através do *alpha* de Cronbach.

### 3.3. Instrumentos

No processo de recolha de dados para avaliar as diversas variáveis em estudo, foi aplicado a todos os docentes uma bateria de instrumentos: Questionário Sociodemográfico, Questionário de Vulnerabilidade ao Stress – 23 QVS e Escala de Resiliência – *Measuring State Resilience* (MSR).

Para avaliar a vulnerabilidade que os indivíduos têm ao stress e a sua propensão para desenvolver psicopatologia, utilizou-se o Questionário de Vulnerabilidade ao Stress – 23 QVS, elaborado pelo Professor Adriano Vaz Serra (2000). Esta é uma escala de tipo Likert constituída por 23 questões respeitantes a características positivas e negativas de personalidade, condições de vida adversas, acesso a um confidente, prática de exercício regular e apoio familiar e social, sendo que as respostas podem variar entre o “Concordo em absoluto” (0) e o “Discordo em absoluto” (4).

O autor supramencionado refere que, para definir as subescalas do instrumento, procedeu a uma análise fatorial, tendo obtido um conjunto de sete fatores que explicam cerca de 57,5% da variância total, a saber: o “Perfeccionismo e intolerância à frustração” que pretende agrupar características como a procura constante do rigor em todas as tarefas, a procura de prazer imediato, a necessidade do reconhecimento pela eficácia e também, a irritabilidade fácil (10,7% da variância); a “Inibição e dependência funcional” que salienta aspetos como as queixas constantes de problemas ao longo do dia, a fuga aos contratempos, a determinação ou dificuldade em lidar com o desconhecido e a culpabilização perante a crítica (10,5% da variância); a “Carência de apoio social” que refere a falta de rede de apoio social e a regularidade do seu funcionamento (7,6% da variância); as “Condições de vida adversas” que avaliam a situação económica do indivíduo e a forma como a percebe (7,6% da variância); a “Dramatização da existência” que evidencia a descrição do sentido do humor perante situações negativas e o

seu grau de preocupação face a contrariedades presentes na rotina diária (7,2% da variância); a “Subjugação” que revela a não autonomia no processo de decisões individuais e de grupo, salientando a postura perante a crítica (7,2% da variância) e, por último, a “Deprivação de afeto e rejeição” que rejeição avalia a auto-estima e padrão de vinculação dominante (6,6% da variância) (Teixeira, 2012).

Neste questionário, considera-se vulnerável ao stress quando a cotação final é  $\geq 43$ , e não vulnerável ao stress quando a pontuação é  $< 43$ . É de referir ainda que, quanto mais elevado for a nota global da 23 QVS, maior tendência tem o sujeito de sentir os problemas como fora do seu próprio controlo e menor propensão existe para uma atitude ativa de confronto com os mesmos (Pocinho & Capelo, 2009; Vaz-Serra, 2000). Vaz-Serra (2000), conclui que o 23 QVS é um instrumento com boas qualidades psicométricas, quer em termos da precisão, quer em termos da validade. A consistência interna avaliada pelo coeficiente  $\alpha$  de Cronbach para todos os itens desta escala apresenta um valor de .824, evidenciando a importância que cada um deles tem como elemento contributivo para uma boa homogeneidade. Além do mais, a correlação de cada questão com a nota global é positiva e altamente significativa (Vaz-Serra, 2000).

Para avaliar a resistência ao stress, o instrumento escolhido aplicado será a Escala de Resiliência – *Measuring State Resilience* (MSR), que faz parte do inventário *Measuring State and Child Resilience* (MSCR), desenvolvido por Chock C. Hiew (1998). Foi adaptada e validada para a população portuguesa por Helena Martins (2005), num estudo efetuado com uma amostra de 905 sujeitos, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos (Gomes, 2012; Teixeira, 2014).

De acordo com os autores supramencionados, esta escala tem o objetivo de descrever e medir a intensidade da resiliência atual percebida pelos indivíduos, através de medidas de autoperceção, habilidades sociais e interpessoais e ainda, recursos e apoio

externo. Esta é constituída por 15 questões, sendo que a cotação obtida é feita através da soma aritmética dos itens da escala, que pode variar entre os 15 e os 75 pontos. Este instrumento também encontra-se organizado numa escala do tipo Likert de 5 pontos, sendo que as respostas podem variar entre o “Discordo totalmente” (1) e o “Concordo totalmente” (5).

Relativamente às propriedades psicométricas, esta apresenta características de validade e fidelidade satisfatórias, possuindo um coeficiente  $\alpha$  de Cronbach razoável com um valor de .074 (Gomes, 2012; Teixeira, 2014).

### **3.4. Procedimentos**

Para proceder à recolha dos dados junto dos docentes, foi pedida a autorização e colaboração dos estabelecimentos de ensino associados a esta investigação. Após a obtenção da autorização, foi efetuada uma breve apresentação dos investigadores e do estudo, de forma a clarificar qualquer dúvida que pudesse surgir. Além disso, foi entregue um protocolo, onde todos os docentes tiveram acesso a uma breve explicação do estudo, dos objetivos e metodologia, bem como as respetivas instruções de preenchimento do questionário. Foi igualmente salientado que os questionários eram de preenchimento anónimo, garantindo assim o anonimato e a confidencialidade dos dados, respeitando-se a lei de proteção de dados de 25 de Maio de 2018. Alertamos para a importância do preenchimento correto e sincero dos instrumentos apresentados, assim como para o facto de não existirem respostas mais corretas ou erradas, sendo desta forma, consideradas todas as respostas válidas.

É de ressaltar que a participação neste estudo é de cariz voluntário. Desta forma, será entregue um consentimento informado, garantindo que os docentes respondem por livre iniciativa.

## **Capítulo IV. Resultados**

Nesta parte do trabalho, procede-se à apresentação dos resultados inerentes aos objetivos da investigação, tendo como base a informação resultante dos instrumentos de avaliação aplicados.

Desta forma, após a recolha dos dados, deu-se início à sua análise partindo da utilização do programa *Statistical Package for Social Sciences 25.0 for Windows* (SPSS versão 25.0), obtendo os resultados seguidamente anunciados.

#### 4.1. Estatística Descritiva

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 3, a amostra global (N = 126) apresenta níveis de resiliência entre os valores 23 e 75, com uma média de 60.13 e um desvio-padrão de 6,60 ( $M = 60.13$ ;  $D = 6.60$ ). Relativamente à vulnerabilidade ao stress, verifica-se que os resultados do instrumento oscilam entre os valores 11 e 68, com uma média de 35.44 e um desvio-padrão de 10.37 ( $M = 35.44$ ;  $D = 10.37$ ). Ademais, é de realçar que os fatores “dramatização da existência” e “perfeccionismo” apresentam as médias mais elevadas, com  $M = 2.01$ ;  $D = .68$  e,  $M = 1.97$ ;  $D = .63$ , respetivamente.

Tabela 3

*Estatística descritiva*

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Resiliência	23.00	75.00	60.13	6.60
Perfeccionismo	.50	3.83	1.97	.63
Inibição e dependência funcional	.00	3.40	1.10	.70
Carência de apoio social	.00	3.50	1.04	.76
Condições de vida adversas	.00	4.00	1.70	1.00
Dramatização da existência	.33	4.00	2.01	.68
Subjugação	.00	3.25	1.78	.65
Deprivação de afeto e rejeição	.00	2.67	1.20	.65
QVS Total	11.00	68.00	35.44	10.37

## 4.2. Estatística Inferencial

Como anteriormente referido, para a amostra em análise, utilizamos estatística não paramétrica. Assim, de acordo com os dados apresentados na Tabela 4 é possível constatar que as variáveis em estudo não seguem uma distribuição normal, à exceção do perfeccionismo que apresenta um valor significativo ao nível de .05.

Tabela 4

*Teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra*

	Parâmetros		Diferenças Mais Extremas			Estatística do teste	$\rho$
	normais <sup>a, b</sup>		Absoluto	Positivo	Negativo		
	Média	Desvio Padrão					
Resiliência	60.13	6.60	.13	.09	-.127	.13	.00 <sup>c</sup>
Perfeccionismo	1.97	.63	.08	.07	-.078	.08	.06 <sup>c</sup>
Inibição e dependência funcional	1.10	.65	.13	.13	-.075	.13	.00 <sup>c</sup>
Carência de apoio social	1.04	.76	.27	.27	-.180	.27	.00 <sup>c</sup>
Condições de Vida Adversas	1.70	1.00	.15	.15	-.133	.15	.00 <sup>c</sup>
Dramatização da Existência	2.01	.68	.12	.12	-.121	.12	.00 <sup>c</sup>
Subjugação	1.73	.65	.11	.108	-.10	.12	.00 <sup>c</sup>
Deprivação de Afeto e Rejeição	1.20	.65	.12	.118	-.10	.12	.00 <sup>c</sup>
QVS Total	35.44	10.37	.07	.069	-.07	.07	.20 <sup>c,d</sup>

#### 4.2.1. Correlações

De seguida, iniciamos a análise das correlações, que permitem verificar a força da relação entre as variáveis em estudo. Utilizou-se o teste de correlações de Spearman ( $\rho$ ), para avaliar a correlação entre a resiliência e os indicadores de vulnerabilidade ao stress.

De acordo com os resultados apresentados, verifica-se que, na generalidade, existem correlações tendencialmente fortes entre os diversos fatores que constituem a vulnerabilidade ao stress.

É possível constatar na Tabela 5 que, a variável resiliência tem uma correlação mais forte (no sentido negativo) com diversos fatores da variável vulnerabilidade ao stress. Assim, os coeficientes de correlação obtidos entre a resiliência e a inibição e dependência funcional é de  $\rho = -.25$ , entre a resiliência e a carência de apoio social traduz-se através do valor de  $\rho = -.37$ . Ainda entre a resiliência e a deprivação de afeto e rejeição, o valor apresentado é de  $\rho = -.26$  e por fim, entre a resiliência e as condições de vida adversas verifica-se uma significância com o valor de  $\rho = -.21$ .

Por outras palavras, isto implica que a dependência funcional, a carência de apoio social, a deprivação de afeto e rejeição e ainda, as condições de vida adversas são preditores com um impacto negativo sobre a capacidade de ser resiliente e vice-versa. Em contrapartida, os indivíduos mais resilientes têm uma maior tendência ao perfeccionismo e intolerância à frustração.

Desta feita, concluímos que, os resultados obtidos suportam a nossa primeira hipótese de investigação (1): existe uma correlação entre a resiliência e a vulnerabilidade ao stress em docentes de crianças em idade infantil.



### 4.3. Diferenças Intergrupais

Uma vez que os dados não seguem uma distribuição normal, recorreremos ao teste de Mann-Whitney, para a análise e comparação de diferenças significativas entre as variáveis em estudo – resiliência e vulnerabilidade ao stress – e as variáveis sociodemográficas - género, classe etária, ciclo e tempo de serviço dos participantes.

#### 4.3.1. Género

Ao analisar a Tabela 6, relativa aos resultados estatísticos de U de Mann-Whitney, verificamos que não existem valores significativos.

Tabela 6

*Teste de Mann-Whitney: diferenças de género*

	U	Z	$\rho$
Resiliência	1168.50	-.830	.055
Perfeccionismo	1356.00	-1.055	.407
Inibição e dependência funcional	1318.00	-.351	.291
Carência de apoio social	1441.00	-1.022	.726
Condições de vida adversas	1325.00	-.983	.307
Dramatização da existência	1331.00	-.219	.325
Subjugação	1461.00	-.889	.826
Deprivação de afeto e rejeição	1347.00	-.232	.374
QVS Total	1458.50	-1.921	.816

Denota-se que a resiliência é a variável em estudo que apresenta um valor tendencialmente mais aproximado de significância ( $U = 1168.50$ ,  $p = .05$ ). O factor “inibição e dependência funcional” também mostra um valor tendencial ( $U = 1318.00$ ,  $p = .29$ ). Isto significa que existem diferenças ao nível da resiliência e vulnerabilidade ao stress em função do género dos participantes, comprovando assim a nossa hipótese (2).

Além disso, através da análise das diferenças intergrupais por gênero (Tabela 7), constata-se ainda que os indivíduos do gênero feminino afiguram-se mais resilientes, quando comparados com os indivíduos do gênero masculino que, por sua vez, se afiguram um pouco mais vulneráveis ao stress. Verifica-se, por exemplo, que os homens apresentam valores mais elevados de perfeccionismo e intolerância à frustração, carência de apoio social, condições de vida adversas e de privação de afeto e rejeição.

Tabela 7

*Estatísticas de grupo: Género*

	Género	N	Posto Médio	Soma de Classificações
Resiliência	Feminino	81	63,57	5149,50
	Masculino	37	50,58	1871,50
Perfeccionismo	Feminino	81	57,74	4677,00
	Masculino	37	63,35	2344,00
Inibição e dependência funcional	Feminino	81	61,73	5000,00
	Masculino	37	54,62	2021,00
Carência de apoio social	Feminino	81	58,79	4762,00
	Masculino	37	61,05	2259,00
Condições de vida adversas	Feminino	81	57,36	4646,00
	Masculino	37	64,19	2375,00
Dramatização da existência	Feminino	81	61,57	4987,00
	Masculino	37	54,97	2034,00
Subjugação	Feminino	81	59,04	4782,00
	Masculino	37	60,51	2239,00
Deprivação de afeto e rejeição	Feminino	81	57,63	4668,00
	Masculino	37	63,59	2353,00
QVS Total	Feminino	81	59,01	4779,50
	Masculino	37	60,58	2241,50

#### 4.3.2. Classe Etária

Uma vez realizada a análise à Tabela 8, podemos deduzir que, tanto na resiliência ( $U = 1252.50$ ,  $\rho = .02$ ) como na vulnerabilidade ao stress ( $U = 1196.50$ ,  $\rho = .01$ ), apresentam-se valores próximos da significância ( $\rho < .05$ ), incluindo alguns fatores tais como, a inibição e dependência funcional ( $U = 1177.500$ ,  $\rho = .01$ ), a subjugação ( $U = 1221.50$ ,  $\rho = .01$ ) e a deprivação de afeto ( $U = 1212.50$ ,  $\rho = .01$ ).

Tabela 8

*Teste de Mann-Whitney: diferenças por classe etária*

	U	Z	$\rho$
Resiliência	1252.50	-2.34	.02
Perfeccionismo	1586.00	-.49	.62
Inibição e dependência funcional	1177.50	-2.76	.01
Carência de apoio social	1464.00	-1.23	.22
Condições de vida adversas	1421.50	-1.42	.16
Dramatização da existência	1592.00	-.46	.64
Subjugação	1221.50	-2.52	.01
Deprivação de afeto e rejeição	1212.50	-2.58	.01
QVS Total	1196.50	-2.64	.01

Tendo em consideração os resultados apresentados na Tabela 9 constata-se que, são os indivíduos acima dos 45 anos de idade que apresentam valores mais elevados de vulnerabilidade ao stress (68.57). Em contrapartida, a variável que apresenta valores mais altos nos indivíduos com idade inferior aos 45 anos, é a resiliência (65.31), ou seja, possuem maior capacidade de lidar com problemas, adaptar-se a mudanças, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas.

Em virtude desta análise, verifica-se então que a classe etária é uma característica que influencia o nível de resiliência e de vulnerabilidade ao stress, comprovando assim a nossa hipótese específica (3).

Tabela 9

*Estatística de grupo: Classe etária*

	Classe Etária	N	Posto Médio	Soma de Classificações
Resiliência	< 45	67	65.31	4375.50
	≥ 45	50	50.55	2527.50
Perfeccionismo	< 45	67	57.67	3864.00
	≥ 45	50	60.78	3039.00
Inibição e dependência funcional	< 45	67	51.57	3455.50
	≥ 45	50	68.95	3447.50
Carência de apoio social	< 45	67	55.85	3742.00
	≥ 45	50	63.22	3161.00
Condições de vida adversas	< 45	67	55.22	3699.50
	≥ 45	50	64.07	3203.50
Dramatização da existência	< 45	67	57.76	3870.00
	≥ 45	50	60.66	3033.00
Subjugação	< 45	67	52.23	3499.50
	≥ 45	50	68.07	3403.50
Deprivação de afeto e rejeição	< 45	67	52.10	3490.50
	≥ 45	50	68.25	3412.50
QVS Total	< 45	67	51.86	3474.50
	≥ 45	50	68.57	3428.50

#### 4.3.3. Ciclo

De acordo com a Tabela 10, verifica-se que a resiliência é a variável com o valor com maior tendência para a significância. Todavia, não existem diferenças estatisticamente significativas ao nível da vulnerabilidade ao stress.

Tabela 10

*Teste de Mann-Whitney: diferenças por ciclo*

	H	gl	$\rho$
Resiliência	5.01	2	.08
Perfeccionismo	.79	2	.67
Inibição e dependência funcional	5.00	2	.08
Carência de apoio social	.12	2	.95
Condições de vida adversas	2.21	2	.33
Dramatização da existência	.22	2	.90
Subjugação	3.54	2	.17
Derivação de afeto e rejeição	.35	2	.84
QVS Total > 42	2.08	2	.35

É de notar na Tabela 11 que, apesar dos docentes a lecionar na pré-escolar apresentarem níveis de resiliência superiores (69.86), são os mesmos que apresentam níveis de vulnerabilidade ao stress mais elevados (66.45), sendo que a inibição e dependência funcional (76.59) é o indicador que apresenta os valores mais elevados.

Por outro lado, os professores que lecionam no 2º ciclo detêm os valores mais baixos de resiliência (50.30) e níveis inferiores de vulnerabilidade ao stress. Assim, podemos constatar que o ciclo lecionado influencia o nível de resiliência e de vulnerabilidade ao stress, o que comprova assim a nossa hipótese (4).

Tabela 11

*Estatística de grupo: Ciclo*

	Ciclo	N	Posto Médio
Resiliência	Pré	11	69,86
	1º Ciclo	43	61,44
	2º Ciclo	58	50,30

Perfeccionismo	Pré	11	62,00
	1º Ciclo	43	58,38
	2º Ciclo	58	54,06
Inibição e dependência funcional	Pré	11	76,59
	1º Ciclo	43	52,41
	2º Ciclo	58	55,72
Carência de apoio social	Pré	11	57,77
	1º Ciclo	43	55,33
	2º Ciclo	58	57,13
Condições de vida adversas	Pré	11	66,05
	1º Ciclo	43	51,55
	2º Ciclo	58	58,36
Dramatização da existência	Pré	11	59,18
	1º Ciclo	43	54,85
	2º Ciclo	58	57,22
Subjugação	Pré	11	61,41
	1º Ciclo	43	62,69
	2º Ciclo	58	50,98
Deprivação de Afeto e Rejeição	Pré	11	60,77
	1º Ciclo	43	54,66
	2º Ciclo	58	57,05
QVS Total > 42	Pré	11	66,45
	1º Ciclo	43	56,63
	2º Ciclo	58	54,52

#### 4.3.4. Tempo de Serviço

Tal como é apresentado na Tabela 12, há uma tendência para a resiliência manifestar uma influência significativa ( $U = 1297.50$ ,  $\rho = .07$ ), em função do tempo de serviço dos professores que fazem parte da amostra em estudo.

Tabela 12

*Teste de Mann-Whitney: diferenças por Tempo de serviço*

	U	Z	$\rho$
Resiliência	1297.50	-1.84	.07
Perfeccionismo	1607.00	-.07	.94
Inibição e dependência funcional	1407.50	-1.22	.23
Carência de apoio social	1452.00	-1.00	.31
Condições de vida adversas	1488.00	-.76	.45
Dramatização da existência	1521.00	-.57	.57
Subjugação	1468.00	-.87	.39
Deprivação de afeto e rejeição	1347.00	-1.57	.12
QVS Total	1399.00	-1.26	.21

Tendo ainda em consideração os resultados da Tabela 13, nota-se que os docentes com um tempo de serviço inferior a 19 anos, são mais resilientes (62.88) quando comparados com os docentes mais antigos que, por seu turno, mostram-se menos resilientes (51.53) e mais vulneráveis ao stress (61.59).

Assim, com os resultados obtidos, conclui-se que a nossa última hipótese específica de investigação (5) está confirmada.

Tabela 13

*Estatística de grupo: Tempo de Serviço*

	Tempo de Serviço	N	Posto Médio	Soma de Classificações
Resiliência	<19	60	62.88	3772.50
	$\geq$ 19	54	51.53	2782.50
Perfeccionismo	<19	60	57.72	3463.00
	$\geq$ 19	54	57.26	3092.00
Inibição e dependência funcional	<19	60	53.96	3237.50
	$\geq$ 19	54	61.44	3317.50

Carência de apoio Social	<19	60	54.70	3282.00
	≥19	54	60.61	3273.00
Condições de vida adversas	<19	60	55.30	3318.00
	≥19	54	59.94	3237.00
Dramatização da existência	<19	60	55.85	3351.00
	≥19	54	59.33	3204.00
Subjugação	<19	60	54.97	3298.00
	≥19	54	60.31	3257.00
Deprivação de afeto e rejeição	<19	60	52.95	3177.00
	≥19	54	62.56	3378.00
QVS Total	<19	60	53.82	3229.00
	≥19	54	61.59	3326.00

---

## **Capítulo V. Discussão**

Tendo em conta os resultados apresentados anteriormente, este capítulo incidirá essencialmente sobre uma discussão dos mesmos, confrontando-os com as hipóteses formuladas e procurando realçar os seus aspectos mais relevantes através de dados encontrados por outros investigadores no âmbito desta temática.

Tal como foi anteriormente referido, os principais objetivos deste estudo consistem em analisar a resistência ao stress em docentes de crianças em idade infantil, assim como verificar o efeito das variáveis sociodemográfica nos níveis de resiliência e de stress. E para alcançar tais objetivos, formulou-se cinco hipóteses de investigação, que serão enunciadas à medida que fomos apresentando a discussão dos resultados encontrados.

Como primeira hipótese de investigação, colocou-se: “Existe uma correlação entre a resiliência e os indicadores de vulnerabilidade ao stress em docentes de crianças em idade infantil.” De maneira a fornecer resposta a esta questão, foi verificado na investigação que, a variável resiliência tem uma correlação mais forte (no sentido negativo) com diversos fatores da variável vulnerabilidade ao stress. Neste sentido, os resultados obtidos sugerem que existe uma correlação no sentido negativo e tendencialmente significativa, entre a resiliência e a vulnerabilidade ao stress e na verdade, segundo Valentim, Santos e Ribeiro (2015), estes dois conceitos, embora distintos, encontram-se interligados na medida em que, quanto mais se desenvolver a capacidade de ser resiliente, menor será a probabilidade de vulnerabilidade e vice-versa.

Ainda nesta perspetiva, este resultado pode ser corroborado pelo estudo de Cruz et al. (2004), realizado para avaliar a resiliência e a vulnerabilidade ao stress, através da utilização do Questionário de Vulnerabilidade ao Stress – 23 QVS (Vaz-Serra, 2000), o qual também concluiu haver uma correlação negativa e altamente significativa entre estas duas variáveis.

Contudo, os valores médios de vulnerabilidade ao stress são baixos ( $M = 35.44$ ), inferiores ao valor 43 que constitui o “ponto de corte” proposto para os participantes deste estudo (28,6%,  $N = 126$ ). De facto, a média neste estudo é de 35.44 e a do estudo original 39.68 (Vaz-Serra, 2000), o que indica que os docentes deste estudo demonstram menor vulnerabilidade ao stress do que os seus congéneres de Portugal Continental em 2000. No entanto, e como podemos averiguar, estes dados revelam que 29% da população docente encontra-se vulnerável ao stress e perante isto, pode-se afirmar que uma percentagem assinalável dos sujeitos encontram-se vulneráveis ao stress, o que por vezes poderá impedir ou dificultar o sucesso na realização de suas tarefas.

Estes valores vão de encontro aos índices de stress assinalados na investigação de Pocinho e Capelo (2009) que registou uma percentagem de professores que apresenta níveis curiosos de vulnerabilidade ao stress, 20,4%; idênticos ainda aos resultados encontrados num outro estudo português, realizado no Distrito de Beja que aponta percentagens de 23% (Quirino, 2008; Castanheira, 2013).

Outros estudos apontam para percentagens entre os 45% e os 63% de docentes que percecionam a sua atividade como muito ou extremamente geradora de stress (Pinto, Silva & Lima, 2003). No mesmo sentido, tem sido comprovado que os professores apresentam níveis de stress mais elevados do que outros profissionais e, por esta razão, são mais vulneráveis às situações de stress com que se deparam, sendo que na década de 90 foram classificados no topo da lista das profissões ditas mais stressantes.

No que diz respeito à resiliência, a média neste estudo é de 60.13 e a do estudo original 62.49 (Martins, 2005), o que indica que os docentes deste estudo demonstram menor resiliência do que os docentes de Portugal Continental. Trata-se dum dado curioso o facto de os docentes da nossa amostra apresentarem menos vulnerabilidade ao stress, em

termos de valores médios, e apresentarem ao mesmo tempo menores pontuações na escala de resiliência.

A segunda hipótese de investigação do presente estudo foi: “Há diferenças ao nível da resiliência e vulnerabilidade ao stress em função do género dos participantes.” No presente estudo verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas no que respeita à variável vulnerabilidade ao stress em função do género, e isto pode ser corroborado pelos resultados encontrados numa investigação desenvolvida por Portelada e João (2012), que pretendia verificar a relação entre o stress e o burnout com base em determinadas variáveis sociodemográficas. E aqui o género foi uma exceção, na medida que em que não foi encontrada uma relação entre o stress e o género, sendo ainda que os autores afirmam que as mulheres apresentam um índice de stress similar aos homens.

Também Pocinho e Capelo (2009), no seu estudo verificou haver diferença pouco significativa em função do género, sendo que apenas 22,2% das mulheres e 16,7% dos homens classificaram-se como vulneráveis ao stress.

Outros estudos afirmam que apesar de ambos os sexos estarem sujeitos ao stress, existem diferenças ao nível da sua magnitude e da sua perceção. Assim sendo, é descrito que as mulheres, em comparação com os homens, encontram-se sujeitas a uma maior intensificação do stress em função dos seus papéis, pois são simultaneamente, mães, donas de casa e profissionais (Rossi, 2005; Castanheira, 2013). Apesar de estes papéis serem cada vez mais partilhados e divididos, é atribuído às mulheres experiências mais elevadas de stress ocupacional e aos homens uma maior despersonalização no que toca à docência (Sousa, 2013).

O presente estudo demonstra ainda que, os valores de resiliência em função do género apresentam-se mais próximos da significância, sendo que as mulheres afiguram-se mais resilientes. Estes resultados equiparam-se a alguns estudos que também verificaram

existir diferenças entre o género relativamente à resiliência e, a exemplo disso, os estudos de Lima (2007) e de Dixe et al. (2010) mostram que os indivíduos do sexo feminino apresentam valores mais elevados de resiliência, sendo que estas diferenças são estatisticamente muito significativas.

Relativamente à terceira hipótese de investigação: “A classe etária influencia o nível de resiliência e de vulnerabilidade ao stress”. No presente estudo, podemos apurar que existem valores significativos de resiliência/ resistência e de vulnerabilidade ao stress em função da idade dos participantes, sendo que os indivíduos mais novos mostram-se mais resilientes e os indivíduos acima dos 45 anos de idade encontram-se mais vulneráveis a situações de stress.

Tendo em atenção a investigação nesta área, estes resultados contradizem o que é mencionado no estudo de Ramos (2001), que considera os indivíduos mais novos com maior tendência a percecionar situações de stress em comparação com os indivíduos mais velhos, pelo facto de estes últimos terem uma maior experiência e mais competências adquiridas ao longo da vida pessoal e profissional.

Isto vai ao encontro do estudo de Seabra (2008), o qual afirma que a classe etária é uma variável individual que influencia a mediação do stress, ao nível da perceção, dos fatores de risco e de proteção, assim como do tipo de estratégias de coping utilizados para lidar com o stress.

Apesar dos dados da literatura não serem conclusivos nesta questão, estudos realizados por diversos autores (Burke et al., 1987; Cavaco, 1993; Huberman & Schapira, 1985) referem que os professores entre os 35 e 40 anos de idade são usualmente apontados como a classe etária em fase crítica do seu desenvolvimento profissional, influenciando a maneira como estes estabelecem relação com os alunos.

Além disso, noutras investigações, foi demonstrado que as pessoas mais novas, por possuírem menos experiência, têm menor probabilidade de desenvolver resiliência e, em contraposição, as pessoas mais velhas têm maior probabilidade de ser resilientes (Silva et al., 2014; Gadanho, 2014).

No que concerne à quarta hipótese de investigação: “O ciclo lecionado influencia o nível de resiliência e de vulnerabilidade ao stress”. Foi averiguada a existência de valores mais significativos no que toca à vulnerabilidade ao stress dos docentes que lecionam no 1º ciclo, em comparação com a pré-escolar e o 2º ciclo.

Apesar de não verificar a existência de estudos recentes que possam corroborar este resultado. Foi possível constatar, através dos resultados encontrados na investigação realizada por Pocinho e Capelo (2009) que, os professores que lecionam no 1º ciclo no ensino básico representam a maior parcela de docentes mais vulneráveis ao stress, quando comparados com docentes a lecionar em ciclos superiores. Isto deve-se, muitas vezes, à carga que é inculcada a estes profissionais que, implica um maior sentido de responsabilidade e uma maior capacidade de gestão das tarefas, que são muitas e mais complexas.

Por fim, foi postulado como última hipótese de investigação o seguinte: “O tempo de serviço influencia os níveis de resiliência e de vulnerabilidade ao stress nos docentes”. Os resultados da presente investigação para esta questão, diz-nos que os professores com menos anos de serviço são mais resilientes e menos vulneráveis ao stress.

No entanto, apesar de confirmarmos esta hipótese de investigação, os mesmos resultados contrariam evidências identificadas noutras investigações, as quais afirmam que os professores em início de carreira manifestam um maior estado de stress. A título de exemplo, Portelada e João (2012) no seu estudo verificaram que as pessoas que possuem atividade laboral desde 5 a 15 anos apresentam níveis mais elevados de stress.

Resultados idênticos foram encontrados na investigação desenvolvida por Gomes et al. (2009), que remete para o início da carreira profissional onde se defrontam níveis mais elevados de vulnerabilidade ao stress, devido à maior preocupação com as condições do exercício da profissão.

Os resultados deste estudo poderão permitir a definição, por parte da comunidade docente, de estratégias mais individualizadas, em que sejam trabalhados alguns aspetos relacionados com a resiliência e, por conseguinte, à resistência ao stress que é experienciado. Desta feita, o trabalho nesta área seria benéfico, pois teria em vista a maximização da capacidade individual de adaptação e resposta aos fatores que geram stress na classe dos professores.

## **Capítulo VI. Conclusão**

Com a concretização deste estudo pretendeu-se explorar questões adjacentes à resistência ao stress em docentes de crianças em idade infantil, mais precisamente identificar quais as correlações entre a resiliência e os indicadores de vulnerabilidade ao stress e, verificar o efeito das variáveis sociodemográfica nos níveis de resiliência e de stress, utilizando o método quantitativo e de carácter transversal.

É de destacar que o posicionamento que se adotou no desenvolvimento desta investigação não foi o da pesquisa de conclusões suscetíveis de serem generalizadas, pelo que o desígnio primordial deste mesmo estudo passou pela produção de conhecimento coletivo nesta área, aumentando assim o conhecimento quanto a esta temática e de modo a aperfeiçoar a intervenção ao nível das competências da classe docente.

A revisão bibliográfica possibilitou uma maior perceção sobre o stress e a resiliência na prática docente, mais especificamente, em docentes de crianças em idade infantil. Como foi referido ao longo deste trabalho, esta profissão acarreta diversas adversidades que sujeitam os professores a elevados níveis de stress e é fundamental que estes sejam resilientes e consigam suportar todas as contrariedades que este ofício implica.

Na verdade, esta é uma temática que merece uma reflexão aprofundada, uma vez que a docência é considerada uma das profissões mais desgastantes. Atualmente, ser professor implica diversos desafios e múltiplas competências que vão muito para além da transmissão de conhecimento através do ensino. Implica a parte curricular exigente, que merece muita dedicação e preparação; a relação com uma pluralidade de formandos, com diferentes tipos de educação e motivação; a competitividade profissional e precariedade das condições laborais, que não abonam para a autenticidade e bem-estar docente; além da multiplicidade de solicitações e de exigências de toda a comunidade social e educativa (Massuça, 2018).

Quanto aos resultados obtidos nesta investigação, observamos que nem todos estão de acordo com estudos anteriormente realizados nesta temática e que se pode encontrar na literatura existente, principalmente às diferenças intergrupais referentes ao tempo de serviço. Porém, apesar de não se espelharem resultados muito significativos, os objetivos propostos neste estudo foram alcançados, uma vez que os resultados obtidos se constituíram como um valioso achado teórico para uma melhor compreensão de como os docentes de crianças em idade infantil percebem e definem a resistência ao stress.

Como em todas as investigações, há que fazer nota de algumas limitações, nomeadamente no que concerne à dimensão da amostra, que não é representativa dos professores da RAM. Isto porque foi utilizada uma amostra por conveniência, onde o número de participantes foi relativamente pequeno, o que impossibilitou a extrapolação dos resultados obtidos. Desta forma, o atual estudo aponta para a necessidade de aprofundamento dos resultados obtidos, tendo em vista que os mesmos não podem ser generalizados.

Outra limitação refere-se ao cariz quantitativo do estudo, o que dificultou, de certo modo, a exploração da subjetividades das respostas dadas pelos participantes, no que concerne à percepção individual da resistência e/ou vulnerabilidade ao stress na prática letiva.

Apesar das limitações supramencionadas, consideramos que este trabalho poderá ser um ponto de partida para novas pesquisas, dado que esta temática fornece contributos importantes, a fim de aprofundar e aumentar os conhecimentos nesta área. Assim, para futuras investigações, seria interessante considerar algumas sugestões.

Em primeiro lugar, a realização de estudos qualitativos, de modo a compreender a percepção dos professores acerca das suas principais preocupações e dificuldades, sendo que esta metodologia ajudará certamente a uma melhor compreensão desta temática.

Em segundo lugar, torna-se importante a realização de novos estudos de cariz quantitativo, com amostras probabilísticas maiores, a fim de ampliar a compreensão sobre este fenómeno nestes níveis de ensino que, ainda encontram-se pouco explorados. Além disso, é proposto uma investigação sobre as mesmas variáveis, mas direcionando o estudo da resistência ao stress a outros níveis de ensino, tais como o ensino secundário, o ensino profissional ou ainda, o ensino superior.

No que respeita à vulnerabilidade ao stress, seria importante perceber se existem alterações ao longo de um ano letivo e, para tal, aplicar o protocolo em momentos distintos durante o ano escolar e comparar os respetivos resultados. Também sugere-se a inclusão de outras variáveis a estudar, tais como a satisfação profissional, as estratégias de coping e os comportamentos dos alunos.

Posto isto, cabe-nos sugerir aos estudantes e profissionais da área de Psicologia, bem como à própria comunidade escolar e a sociedade, o desenvolvimento de ações preventivas e promocionais e/ou atividades dinâmicas, de forma a alertar para as graves consequências individuais, sociais e institucionais resultantes da exposição continuada ao stress.

Nesta perspetiva, seria importante a promoção do bem-estar do professor, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento de modalidades preventivas através do apoio psicológico e de programas de formação para professores que impulsionem competências necessárias à gestão do stress, nomeadamente técnicas de relaxamento e estratégias de coping, tais como adotar pensamentos e atitudes positivas, ter uma boa rede de suporte social e familiar, procurar momentos de reflexão e ter um estilo de vida saudável. Isto vai muito ao encontro do *mindfulness* que também é aconselhado e ainda, estratégias de maximização da capacidade de resiliência, através do trabalho dos fatores internos de proteção. Por último, recomenda-se a priorização da intervenção nas camadas mais

vulneráveis ao stress, principalmente os indivíduos mais velhos e os que possuem mais anos de serviço.

Em jeito de conclusão, a investigação na área do bem-estar docente e, em particular, da resistência ao stress nesta classe profissional, é um assunto pertinente e de extrema importância, contudo, abranger todas as variáveis que poderão estar envolvidas neste fenómeno não é exequível numa única pesquisa.

Sabendo que o atual estudo empírico não pretende a generalização dos resultados para a população docente em Portugal, é esperado que o mesmo contribua para enriquecer a fundamentação teórica relativamente a esta realidade e, neste sentido, aguice a curiosidade para outras investigações. Assim, torna-se fundamental prosseguir com a realização de mais pesquisas, para que possam proporcionar um constante avanço na explicação e divulgação desta temática.

### Referências Bibliográficas

- Andrade, A. I., Alarcão, I., & Santos, L. (2008). A aprendizagem por projecto na formação de educadores. *Educação*, 31 (3).
- Angst, R. (2009). Psicologia e resiliência: uma revisão de literatura. *Psicologia argumento*, 27 (58), 253-260.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington (DC): APA.
- Baasch, D., Amorim, L., & Cruz, R. M. (2015). Qualidades Psicométricas de Instrumentos de Resiliência para Adultos. *Revista Borges*, 5 (1), 38-53.
- Benetti, I. C., Wilhelm, F. A., & Junior, J. P. R. (2017). Resiliência: enfrentando os desafios do ambiente académico e da vida. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/ Brazilian Journal of Mental Health*, 9 (23), 14-23.
- Bezerra, M. A. A., Bottcher, L. B., de Amorim, H. M., & de Oliveira, F. R. B. (2018). Estresse em docentes: uma análise via rede estadual de ensino do Ceará. *Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências - RIEC*, 1 (3), 339-347.
- Bliese, P. D., Edwards, J. R., & Sonnentag, S. (2017). Stress and well-being at work: A century of empirical trends reflecting theoretical and societal influences. *Journal of Applied Psychology*, 102 (3), 389-402. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/apl0000109>.
- Burke, P. J., Christensen, J. C., Fessler, R., McDonnell, J. H., Price, J. R. (1987). The Teacher Career Cycle. Model Development and Research Report. *Annual Meeting of the American Educational Research association*, Washington – DC.
- Castanheira, F. P. D. (2013). *A Relação entre a Resiliência e a Vulnerabilidade ao Stresse: estudo numa organização de práticas positivas*. (dissertação de mestrado não publicada). Instituto Superior de Línguas e Administração.

- Capelo, R. (2014). *Estrés, coping y autoeficacia: Estresores mas frecuentes y estrategias personales para mejorar el bien estar docente*. Saarbrücken: Publicia.
- Capelo, R., & Pocinho, M. (2016). Estratégias de coping: contributos para a diminuição do stresse docente. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 17 (2), 282-294.
- Capelo, M. R. T. F. (2017). Vulnerabilidade ao estresse, coping e burnout em educadoras de infância portuguesas. *Educar em revista*, (64), 155-169.
- Cavaco, M. H. (1993). *Ser professor em Portugal*. Coleção Terra Nostra. Lisboa: Editorial teorema.
- Cheio, C. N. (2016). *Promoção do desenvolvimento infantil*. (dissertação de mestrado). Universidade Católica de Lisboa.
- Coutinho, Â. S., & Tomás, C. A. (2018). O lugar das crianças de 0 a 3 anos nas políticas educacionais no Brasil e em Portugal. *Laplage em Revista*, 4 (2), 123-132.
- Cruz, S., Almeida, A., Ferreira, S. & Mendes, A.C. (2004) Qualidade de vida em doentes com esclerose múltipla: estudo de influência da vulnerabilidade e da resiliência ao stresse na sua avaliação. *Psiquiatria Clínica*, 25 (2), 107-114.
- Cruz, É. J. E. R., Souza, N. V. D., Amorim, L. K. A., Pires, A. S., Gonçalves, F. G., & Cunha, L. P. (2018). Resiliência como objeto de estudo da saúde do trabalhador: uma revisão narrativa. *Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online*, 10 (1), 283-288. doi: <http://dx.doi.org/10.9789/2175-5361.2017.2018.v10i1.283-288>.
- Denovan, A., & Macaskill, A. (2017). Stress and subjective well-being among first year UK undergraduate students. *Journal of Happiness Studies*, 18 (2), 505-525.
- Dixe, M. A., Custódio, S. M. R., Catarino, H., Ventura, M. C. A. A., Loreto, D. C., Carrasqueira, N. F., & Nóbrega, E. B. (2010). Competências pessoais e sociais dos estudantes do ensino superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 17-25.

- Filipe, P. (2015). *Relações entre o stress, a ansiedade, a depressão com o bem-estar subjetivo: estudo do papel protetor da esperança e do otimismo em sujeitos da região da Amazónia*. (dissertação de mestrado). Universidade do Algarve.
- Gadanhó, T. F. P. (2014). *Relação entre estratégias de coping e resiliência após a vivência de um acontecimento potencialmente traumático*. (dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa.
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. D., & Peixoto, A. R. (2009). Stresse ocupacional no ensino: Um estudo com professores do 3.º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 67-93.
- Gomes, Z. M. F. (2012). *Satisfacción laborable, burnout, resiliencia y optimismo en los profesionales de artes de la RAM*. (tese de doutoramento não publicada). Universidad de Cádiz.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. *Vidas de Professores*, 31-62.
- Junior, J. A. S. H., & de Medeiros, A. G. A. P. (2017). Escalas de Resiliência: uma revisão narrativa. *Revista Meta: Avaliação*, 9 (27), 561-578.
- Lima, A. C. (2007). Resiliência e Toxicodependência. *Psicologia*, 1-63.
- Macedo, S. C. D. S. C. (2014). *A Articulação entre o 1.º e o 2.º Ciclos do Ensino Básico: dificuldades, possíveis soluções*. (dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Portalegre.
- Marcelino, C. A. D. O. R., & Macedo, E. O. (2014). *Vulnerabilidade ao Stress e Autoestima em Professores do 1.º, 2.º E 3.º Ciclo*. (dissertação de mestrado). Instituto Superior Miguel Torga.

- Martins, M. H. (2005). *Contribuições para a análise de crianças e jovens em situação de risco - Resiliência e Desenvolvimento*. (tese de doutoramento). Universidade do Algarve.
- Massuça, J. A. T. C. (2018). Stress dos professores de primeiro ciclo de escolas salesianas. *Revista Psicologia e Educação*, 1 (1), 31-43.
- Ministério da Educação, (2004). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico – 1º Ciclo*, 4. Mem Martins: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Naseem, K. (2018). Job Stress, Happiness and Life Satisfaction: The Moderating Role of Emotional Intelligence Empirical Study in Telecommunication Sector Pakistan. *Sci*, 4 (1), 7-14.
- Nogueira, A. R. D. C. (2018). *A resiliência e o stress na prática docente*. (dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Palma, P. M. C. B. (2010). *Relação educativa e resiliência: alunos residentes em Instituições de Acolhimento*. (dissertação de mestrado). Universidade do Algarve.
- Padrão, M. J. G. (2017). *A influência da resiliência nos processos educativos na perspectiva dos docentes*. (dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Santarém.
- Pinho, A. M. C. (2015). *O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança*. (tese de doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra.
- Pinto, A. M., Silva, A. L., & Lima, M. 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.
- Pocinho, M. (2018). *Aprofundamentos em psicologia da educação*, 6-9.
- Portelada, A. F. S., & João, A. L. S. (2012). Stress e burnout a nível laboral em Portugal *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología*, 1 (4), 487-496.
- Procópio, L. F., Pereira, A., & Procópio, M. (2016). Fontes de stress em docentes: estudo psicométrico sobre stress no estágio pedagógico. *Revista EDaPECI*, 16 (3), 455-468.
- Quirino, A. M. G. V. (2008). *Stresse, Coping e Burnout em professores do 3º Ciclo*. (dissertação de mestrado). Universidade do Algarve.
- Ramos, M. (2001). *Desafiar o desafio prevenção do stresse no trabalho*. Lisboa: Editora RH.
- Ribeiro, M. O., Sigaud, C. H. S., Rezende, M. A., & Veríssimo, M. L. Ó. R. (2009). Desenvolvimento infantil: a criança nas diferentes etapas de sua vida. *Enfermagem e a saúde da criança na atenção básica*. 61-90.
- Rossi, A. M. (2005). Estressores ocupacionais e diferenças de género. *Stress e qualidade de vida no trabalho perspectivas atuais da saúde ocupacional*, 9-18. São Paulo: Atlas.
- Santos, A. S. C. D. S. (2010). *Insucesso escolar de crianças e jovens institucionalizadas*. (dissertação de mestrado não publicada). Universidade Técnica de Lisboa.
- Santos, A., Teixeira, A. R., & Queirós, C. (2018). Burnout e stress em professores: um estudo comparativo. *Psicologia, educação e cultura*, 22 (1), 250-270.
- Seabra, A. P. P. C. (2008). *Síndrome de burnout e a depressão no contexto da saúde ocupacional*. (tese em doutoramento não publicada). Universidade do Porto.

- Silva, J. S., Pinto, F. R., Nogueira, T. V., & Ferreira, T. C. (2014). Resiliência em discentes de administração, por idade, religiosidade e género. *Revista da Faculdade de Administração e Economia*, 5 (2), 141-162.
- Sousa, R. L. V. (2013). *Inteligência emocional dos professores e vulnerabilidade ao stress em contexto escolar*. (dissertação de mestrado). Universidade da Madeira.
- Sousa, C. S., & Guerreiro, A. (2014). Resiliência educacional e construção do conhecimento. *Educação (UFSM)*, 39 (3), 567-576.
- Teixeira, I. V. S. (2012). *Vulnerabilidade ao stress e burnout em polícias*. (dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto.
- Teixeira, A. V. B. (2014). *Resiliência e stress em pais de crianças com perturbações do espectro do autismo*. (dissertação de mestrado). Universidade do Algarve.
- Valentim, O. M. M. D. S., Santos, C. S. V. D. B., & Ribeiro, J. L. P. (2015). Vulnerabilidade ao stress e qualidade de vida em familiares de pessoas com alcoolismo. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 57-62.
- Vaz-Serra, A. (2000). Construção de uma escala para avaliar a vulnerabilidade ao Stress: a 23 GVS. *Psiquiatria Clínica*, 21 (4), 279-308.
- Vaz-Serra, A. (2011). *O stress na vida de todos os dias*. (3ª ed.). Coimbra, Gráfica de Coimbra.

## **Legislação**

Lei de Bases do Sistema Educativo

Ofício Circular n.º 5.0.0-103 /2018 de 13 de julho de 2018 – Informações para o 1º Ciclo -  
Ano 2018/2019