

**Stresse, Coping e Engagement
em Docentes da Educação Especial da RAM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Zita Vanessa Alves Calaça

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade
www.uma.pt

dezembro | 2014

T/4
159.9
CAL 54
+CD-R

(159.9.9)

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

Stresse, Coping e Engagement em Docentes da Educação Especial da RAM

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Zita Vanessa Alves Calaça

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADOR
Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo

Agradecimentos

Finda esta etapa de investigação, revejo todas as minhas ações de uma forma crítica, e aquilo que poderia ter feito de maneira diferente.

Este é um momento que não posso deixar passar sem agradecer a todas as pessoas que me apoiaram e me acompanharam nesta longa caminhada, de realização pessoal e, sobretudo, profissional.

À Professora Doutora Regina Capelo, pelo modo como me orientou; pela cooperação e disponibilidade; e pelas críticas e rigor, sem os quais seria incapaz de terminar esta Dissertação de Mestrado.

À Direção Regional de Educação pela autorização concedida e, ainda, aos Centros de Apoio Psicopedagógicos da RAM e aos docentes da educação especial. Agradeço pela colaboração e pelo tempo despendido no preenchimento dos questionários. Este estudo só se tornou concretizável com a ajuda destes profissionais exímios.

À Joana, Jhenny e Diana, pelas vivências conjuntas e inesquecíveis que levarei para sempre no meu coração.

À minha mãe, pela disponibilidade, pelos recursos financeiros e, sobretudo, pela confiança que deposita em mim.

Enfim, agradeço a cada pessoa que “tropeçou” no meu caminho e que me fez acreditar que é possível alcançar etapas e, acima de tudo, realizar sonhos.

A todos, Muito Obrigada!

Índice

Introdução.....	1
Stresse.....	4
Conceito de stresse e evolução histórica.....	4
Stresse profissional.....	6
Principais fatores de stresse na profissão docente.....	8
<i>Coping</i>	12
Conceito de <i>coping</i> e evolução histórica.....	12
Estratégias de <i>coping</i> utilizadas pelos docentes.....	15
<i>Engagement</i>	17
Conceito de <i>engagement</i> e evolução histórica.....	17
Efeitos do <i>engagement</i> no trabalho.....	18
<i>Engagement</i> na profissão docente.....	19
Stresse, <i>coping</i> e <i>engagement</i>	22
Programas de intervenção para a diminuição do stresse docente.....	24
Estudo Empírico.....	26
Objetivo geral.....	26
Objetivos específicos.....	26
Hipóteses.....	27
Metodologia.....	27
Procedimento.....	28
Amostra.....	29
Instrumentos.....	30
Questionário de dados sociodemográficos e profissionais.....	30
Questionário de Stresse nos Professores (QSP).....	31
<i>Coping Job Scale</i> (CJS).....	33
Escala de Avaliação do <i>Engagement</i> (UWES).....	35
Análise estatística.....	36
Resultados.....	37
Níveis de stresse dos docentes da EE.....	37
Principais fontes de stresse dos docentes da EE.....	38
Principais estratégias de <i>coping</i> dos docentes da EE.....	40
Níveis de <i>engagement</i> dos docentes da EE.....	41
Influência das variáveis sociodemográficas e profissionais.....	43

Relação entre stresse, <i>coping</i> e <i>engagement</i>	44
Preditores do stresse dos docentes da EE.....	45
Discussão.....	50
Referências.....	63
Anexos.....	77

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caracterização geral da amostra.....	30
Tabela 2. Consistência interna (<i>Alpha</i> de Cronbach) do Questionário de Stresse nos Professores.....	33
Tabela 3. Consistência interna (<i>Alpha</i> de Cronbach) do <i>Coping Job Scale</i>	34
Tabela 4. Nível de classificação do <i>Engagement</i>	35
Tabela 5. Consistência interna (<i>Alpha</i> de Cronbach) da Escala de Avaliação do <i>Engagement</i>	36
Tabela 6. Medidas de tendência central e dispersão do Questionário de Stresse nos Professores (QSP).....	37
Tabela 7. Nível geral de stresse docente.....	38
Tabela 8. <i>Ranking</i> das principais fontes de stresse dos docentes da EE da RAM.....	39
Tabela 9. Medidas de tendência central e dispersão do Questionário de Stresse nos Professores (QSP).....	39
Tabela 10. <i>Ranking</i> das principais estratégias de <i>coping</i> dos docentes da EE da RAM.....	40
Tabela 11. Medidas de tendência central e dispersão do <i>Coping Job Scale</i> (CJS).....	41
Tabela 12. <i>Ranking</i> dos níveis de <i>engagement</i> dos docentes da EE da RAM.....	42
Tabela 13. Medidas de tendência central e dispersão da Escala de Avaliação do <i>Engagement</i> (UWES).....	42
Tabela 14. Frequências dos níveis de <i>engagement</i> dos docentes da EE da RAM.....	43
Tabela 15. Correlações entre o stresse, <i>coping</i> e <i>engagement</i>	45
Tabela 16. Síntese da regressão linear múltipla para a variável dependente “nível de stresse geral”.....	46
Tabela 17. Coeficientes de regressão linear múltipla para a variável dependente “nível de stresse geral”.....	46

Índice de Figuras

Figura 1. Gráfico de dispersão dos resíduos estandardizados em função dos resíduos esperados em relação a variável dependente “nível de stresse geral”.....	48
Figura 2. Histograma da distribuição dos resíduos em relação a variável dependente “nível de stresse geral”.....	48

Siglas Utilizadas

QSP: Questionário de Stresse nos Professores

CJS: *Coping Job Scale*

UWES: *Utrecht Work Engagement Scale* (Escala de Avaliação do *Engagement*)

EE: Educação Especial

DRE: Direção Regional de Educação

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

RAM: Região Autónoma da Madeira

PAT: Programa de Apoio ao Trabalhador

OMS: Organização Mundial da Saúde

OIT: Organização Internacional do Trabalho

OSHA: Administração da Segurança e Saúde Ocupacional

Resumo

Os problemas referentes à profissão constituem uma preocupação constante de todos os trabalhadores, de tal modo que os agentes de stresse no trabalho são objeto, cada vez mais, de importância reconhecida pelos pesquisadores, pelos profissionais e pelas instituições. No que concerne à docência, esta é considerada uma profissão de alto risco mental e físico. Este estudo objetiva analisar a relação entre stresse, *coping* e *engagement* em docentes da educação especial da RAM.

Sessenta e dois docentes da educação especial responderam ao Questionário de dados sociodemográficos e profissionais, ao Questionário de Stresse nos Professores (QSP), ao *Coping Job Scale* (CJS) e Escala de Avaliação do *Engagement* (UWES). Os resultados revelam que 40.4% dos professores percebem a profissão como muito stressante e exigente. Indicam que as principais fontes de stresse são o trabalho burocrático/administrativo, o estatuto da carreira docente e as pressões de tempo/excesso de trabalho; que as estratégias mais utilizadas para lidarem com o stresse são as estratégias de controlo/confronto; que o vigor corresponde ao nível de *engagement* mais elevado. Apontam correlações significativas e positivas entre o nível geral de stresse, as dimensões do QSP, as estratégias de controlo/confronto e as dimensões do *engagement*; e indicam a absorção e a dedicação como preditores do stresse docente ($R^2 = 46.7$). Não mostram diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis sociodemográficas e profissionais e as subescalas das variáveis em estudo. Sugere-se a aplicação de programas de intervenção para a promoção do bem-estar entre os professores da educação especial.

Palavras-chave: stresse, *coping*, *engagement*, docentes da educação especial

Abstract

The problems related to the profession are a constant concern of all workers, that's why the stress agents at work are even more important, recognized by the researchers, professionals and institutions. With regard to teaching, this is considered a profession of high mental and physical risk. This study analyzes the relationship between stress, coping and engagement in teachers of special education RAM.

Sixty two special education teachers answered to a Sociodemographic and Professionals Questionnaire, on Teacher Stress Questionnaire (QSP), Coping Job Scale (CJS) and Utrecht Work Engagement Scale (UWES). The results revealed that 40.4% of the teachers considered their profession stressful and exigent. They can even say that the principal sources of stress are bureaucratic/administrative work, the career status, and the time/excessive work; and also that the most used strategies to deal with stress are control/confront; the strength matches to the highest level of engagement. There is positive and significant correlations between the levels of general stress, QSP dimensions, control/confront strategies and engagement dimensions; they point to the absorption and dedication as predictions of the teachers stress ($R^2 = 46.7$). Statistically we couldn't found significant differences between professionals and sociodemographic variables and subscales of the variables under study. I suggest the application of intervention programs to promote the well-being of special education teachers.

Keywords: stress, coping, engagement, special education teachers

Introdução

O papel do professor na sociedade atual é simultaneamente stressante e desafiante. Esta ambivalência mostra-se de diferentes modos. Do docente, espera-se que eduque, que oriente, mas também que desempenhe, em determinadas situações, funções atribuídas às famílias. Esta responsabilidade, associada às eminentes exigências, às modificações dos planos de estudo, à reorganização do sistema educativo e à heterogeneidade e diversidade de problemáticas dos alunos, faz com que a docência se tenha tornado, gradualmente, numa profissão de risco físico e mental (Jesus, 2011).

Analisando especificamente a heterogeneidade e diversidade de problemáticas inerentes aos alunos, sabemos que na inclusão, os alunos com necessidades especiais encontram-se, cada vez mais, inseridos em turmas do ensino regular. É importante a presença de uma rede de suporte educacional que faculte aos professores a proteção e conforto necessários para lidar eficazmente com esta população. Além disso, uma das condições pertinentes para a implementação de uma educação inclusiva assenta na preparação/formação dos docentes, para que consigam responder às diversidades e especificidades dos seus alunos (Rodrigues, 2007).

No entanto, Luiz, Bortoli, Floria-Santos e Nascimento (2008) afirmam que os professores do ensino regular não se sentem preparados para lidar com esta população. Neste sentido, Silveira, Enumo e Rosa (2012), reportando-se a Guedes (2003), reiteram que, como consequência, a docência está cada vez mais propensa ao stress e o aluno, naturalmente, mais discriminado. As queixas dos docentes são inúmeras, tais como a escassez de formação, que os capacite para lidar com esta população; número elevado de alunos por turma; infraestruturas físicas desadaptadas; inexistência de equipas multidisciplinares; e desvalorização profissional. Esta conjuntura pode estimular a manifestação de uma postura assistencialista isolando o aluno com deficiência ao invés

de promover o seu crescimento pessoal, social e académico (Silveira, Enumo & Rosa, 2012).

O stresse na docência advém das relações dinâmicas que se estabelecem entre as exigências laborais e os recursos pessoais (Jesus, 2011). Deste modo, a literatura realça que é necessário adquirir estratégias para lidar com as ocorrências indutoras de stresse, sendo este conceito denominado de *coping* – capacidade do sujeito lidar, encarar, ultrapassar ou adaptar-se a situações adversas (Serra, 2007; Pocinho & Capelo, 2009). Contudo, não existem estratégias de *coping* sempre eficazes e a sua eficiência depende do tipo de problema, dos recursos pessoais e sociais disponíveis, do momento em que são aplicadas e varia de pessoa para pessoa (Serra, 2007).

Por outro lado, existem muitos professores satisfeitos e empenhados em aperfeiçoar, cada vez mais, as suas práticas em prol de um ensino de qualidade – *engagement*. Este conceito retrata um fenómeno positivo, sendo integrado na Psicologia Positiva (Schaufeli & Bakker, 2004). É, ainda, definido como um constructo motivador, associado ao trabalho (Rodrigues & Barroso, 2008).

Desta forma, acreditamos que o recurso a estratégias de *coping* adequadas para lidar eficazmente com o stresse profissional seja uma mais-valia para os docentes, visto que a literatura revela que promove o *engagement*. Estes benefícios são propagados por toda a sociedade, dado que os professores têm a capacidade de contagiar os seus alunos que por sua vez irão refletir o seu *engagement* enquanto cidadãos ativos.

Neste seguimento, propomo-nos analisar a relação entre stresse, *coping* e *engagement*, num grupo profissional pouco estudado, em docentes da educação especial da RAM. Este estudo encontra-se organizado em duas partes. A primeira parte destina-se ao enquadramento teórico do stresse, *coping* e *engagement*, seguidamente apresenta-se as investigações realizadas no âmbito destas variáveis e, por fim, os programas de

intervenção para a diminuição do stresse docente. Na segunda parte, efetiva-se uma apresentação do estudo e da metodologia, bem como, das hipóteses formuladas, consolidadas na revisão da literatura efetuada previamente, os procedimentos, a amostra, os instrumentos utilizados, os resultados e a discussão dos mesmos. Por último, expõe-se as limitações do estudo e perspectivas de investigações futuras.

Stresse

Conceito de stresse e evolução histórica

O local de trabalho tem mudado drasticamente devido à globalização da economia, o uso de novas tecnologias da comunicação e às grandes diversidades existentes no local de trabalho, nomeadamente a faixa etária, culturas e gerações. As organizações estão, cada vez mais, carregadas de sentimentos de insegurança e o contexto laboral muitas vezes não propicia a satisfação pessoal, facto que gera muito desgaste físico e psicológico, denominado de stresse (Silva, Lima, Machado, Costa & Gomes, 2011).

Em termos de origem o conceito de stresse provém do verbo latino *stringo*, *stringere*, *strinxi*, *strictum* que tem como significado apertar, comprimir, restringir. Esta expressão existe na língua inglesa desde o século XIV, sendo utilizada para exprimir a ideia de tensão ou constrição de natureza física. Apenas no século XIX o stresse passa a ser visto também como uma pressão que incide sobre um órgão corporal ou na mente humana (Serra, 2011; Castanheira, 2013).

Apesar da importância conferida a esta temática, quer pelo público em geral quer por investigadores, uma revisão da literatura permite-nos verificar que existem discrepâncias nas definições e abordagens relacionadas com o conceito de stresse, sofrendo alterações ao longo do tempo. Segundo Leal (1995) e Silva (2008), no século XV, o stresse era entendido como uma pressão de natureza física, sendo aplicado a substâncias orgânicas ou inorgânicas. No século XVII ultrapassa a dimensão física, sendo encarado, também, como uma tensão ou adversidade. Já no século XVIII e XIX era visto como uma pressão que atuava sobre um dado objeto ou pessoa.

Posteriormente, nos anos cinquenta, Selye (1956) torna-se o pioneiro deste conceito, designando o stresse como uma resposta biológica face a uma situação

stressante ou estímulo stressor (Canova & Porto, 2010; Silva, Lima, Machado, Costa & Gomes, 2011). Mais tarde, nos anos sessenta, estudos realizados por Lazarus e Folkman (1984, citados por Quirino, 2008) concluíram que o stress estava também dependente da avaliação que o sujeito fazia da circunstância em que estava envolvido. Estes mesmos autores acrescentam que além de ser uma reação fisiológica era, também, uma reação emocional referente a uma situação causadora de stress (Canova & Porto, 2010). Finalmente, no século XXI, Cooper, Dewe e O'Driscoll (2001, citados por Canova & Porto, 2010) salientam que o stress não é um fator que reside no sujeito ou na organização, mas sim na interação existente entre o indivíduo e o ambiente.

De acordo com Serra (2011), um indivíduo sente-se em stress quando este considera que não tem aptidões e recursos pessoais e/ou sociais para superar o nível de exigência que determinada circunstância lhe estabelece e que é considerada importante para si. Isto fá-lo sentir que não tem controlo, tornando-o vulnerável a essa ocorrência. Esta perceção de não ter controlo sobre dada circunstância pode ser real – o sujeito não tem de facto capacidades para tal –, ou ser apenas uma crença – ele acredita que não tem aptidões nem recursos suficientes.

As situações que podem induzir o stress podem ser externas ao sujeito, ou seja, exigências criadas pela família, ambiente de trabalho, conflitos e problemas económicos; ou internas, exigências criadas pelo próprio indivíduo, pelo seu grau de perfeccionismo, sentimento de culpa e pela sua autoestima (Serra, 2011).

Para determinar a gravidade de uma situação indutora de stress é necessário averiguar três componentes fundamentais: o estímulo perturbador, a mudança ocorrida na vida do sujeito depois do acontecimento e as características pessoais expostas ao evento. Quanto ao estímulo perturbador, as propriedades que conduzem ao stress são: a conotação negativa, fatalismo, ameaça que representa na vida do sujeito, mudança que é

capaz de produzir na pessoa e, por último, a exaustão física após a ocorrência. As situações de vida corrente estão relacionadas com as atividades usuais que podem ficar comprometidas, bem como as interações e os recursos materiais que as sustentam. Deste modo, é fundamental ter em conta não só as mudanças que o acontecimento induz no comportamento do sujeito, mas também as repercussões ao nível económico. Por sua vez, as características pessoais correspondem às vulnerabilidades genéticas, experiências passadas referentes a perturbações físicas e psiquiátricas, crenças e valores e características da personalidade (Dohrenwend, Raphael, Schwartz, Stueve & Skodol, 1993, citados por Serra, 2011).

Nesta perspetiva, França e Rodrigues (2005) e Sacadura-Leite e Uva (2007) afirmam que o stress altera o modo como os sujeitos atuam, pensam e se comportam na sociedade, dado que as suas causas são diversas e varia de pessoa para pessoa. No entanto, existem determinadas condições de trabalho que impulsionam o stress profissional.

Stresse profissional

Das diversas mudanças ocorridas no mundo globalizado, as que mais afetam o indivíduo são aquelas que são propiciadas pelo mundo do trabalho. Na maioria das vezes representam desafios a serem vencidos pelos trabalhadores como forma de se manterem ativos no competitivo mercado de trabalho (Tamayo, Borges-Andrade & Codó, 2004, citados por Santos, Cunha, Robazzi, Luiz, Silva & Terra, 2010).

Existem vários tipos de atividades que são consideradas stressantes por serem desenvolvidas em meios que contribuem para o aparecimento de desgaste físico e psicológico do profissional. Muitas vezes a complexidade das atividades realizadas e o ambiente de trabalho em que está inserido poderá potenciar o stress profissional

(França & Rodrigues, 2005; Houtman, 2007; Silva, Lima, Machado, Costa & Gomes, 2011). O stresse profissional é definido como um processo que ocorre quando o trabalhador não tem conhecimentos, habilidades e ferramentas para resolver determinada tarefa ou função (Houtman, 2007; Sacadura-Leite & Uva, 2007).

Com efeito, Serra (2011) e Demerouti e Sanz-Vergel (2012) relatam que o stresse tem repercussões consideráveis sobre o sujeito contribuindo para deteriorar a sua qualidade de vida. Deste modo, as suas consequências passam pelo mal-estar nas incapacidades e nas mortes prematuras que geram, no modo como afeta o coração e outros órgãos do corpo; nos transtornos físicos e psíquicos que induz; no consumo de analgésicos, tabaco, drogas ilícitas ou bebidas alcoólicas frequentemente utilizados para tolerar os seus efeitos e ainda o comprometimento de uma unidade ou sistema social.

O stresse pode desencadear respostas ao nível biológico, alterações no funcionamento dos sistemas nervoso, vegetativo, endócrino e imunitário, dando origem a modificações metabólicas e funções biológicas fundamentais, tornando o organismo mais vulnerável às infeções. A situação é tanto mais grave quanto mais prolongada e intensa é a vivência. Para além da componente biológica é necessário ter em conta as alterações que ocorrem ao nível psicológico e do comportamento (Serra, 2011).

As repercussões do stresse são notórias no mundo do trabalho. Um sujeito que se sinta em stresse no seu contexto laboral mostra-se insatisfeito com as suas funções e revela baixa adesão no alinhamento aos objetivos organizacionais, o que se traduz em baixa produtividade, aumento de propensão a acidentes e as ausências no trabalho (Lipp & Tanganelli, 2002; Negeliskii & Lautert, 2011; Serra, 2011).

Contudo, é importante salientar que o stresse pode também comportar uma vertente positiva, na medida em que poderá ser um estimulante. Na perspetiva de Serra (2011), em situações intermédias o stresse é vantajoso, dado que pode funcionar como

uma fonte de incentivo que faz com que o sujeito tome decisões e resolva os seus problemas, aprimorando as suas competências e aptidões, podendo constituir-se uma oportunidade de aprendizagem e realização pessoal.

Principais fatores de stresse na profissão docente

Ao longo dos anos, o bem-estar docente tem sofrido alterações, podendo estas advir das mudanças socioeducativas que têm ocorrido nas últimas décadas (Jesus 2006; Nieto, 2009; Patrão, Rita, Lopes, Guimarães & Paulo, 2010). Neste seguimento, a literatura realça, ainda, que o ensino é apontado como uma atividade extremamente exigente, gerando níveis de stresse superiores a outras atividades profissionais onde este fenómeno é observado, designadamente, em enfermeiros, médicos e militares (Aronsson, Svensson, & Gustafsson, 2003; Sann, 2003; Pinto, Lima & Silva, 2005).

Entender a expressão do stresse na profissão docente, com mais rigor e significado, implica conhecer os principais fatores stressores que contribuem para o acontecimento. Desta forma, Pinto, Lima e Silva (2005) e Jesus (2011) mencionam vários fatores, designadamente o aumento das exigências laborais; as expetativas na carreira; a desvalorização profissional; a modificação dos conteúdos curriculares; os conflitos interpessoais (indisciplina e desmotivação dos alunos); a falta de condições de trabalho; a escassez de recursos materiais; a sobrecarga; os problemas pessoais e familiares; e os sentimento de impotência face às adversidades do quotidiano escolar. Portanto, o stresse na docência advém das relações dinâmicas que se estabelecem entre as exigências laborais e os recursos pessoais (Jesus, 2011; Silva, Lima, Machado, Costa & Gomes, 2011).

Jesus (2011) afirma que as transformações suscitam um contexto pouco favorável à prática docente, dificultando o objetivo primordial da educação escolar na atualidade que é a qualidade do processo de ensino/aprendizagem.

No que concerne aos inúmeros estudos efetuados neste âmbito é possível constatar o quão desgastante é a profissão docente. As investigações de Gomes, Montenegro, Peixoto e Peixoto (2010), com uma amostra de 689 professores portugueses, a lecionarem nos 3.º Ciclos e Ensino Secundário, evidenciaram que 40% dos participantes descrevem a sua profissão como muito exigente e stressante. Os problemas de disciplina dos alunos e a perceção de ineficácia das sanções disciplinares são os fatores que melhor explicam esta situação negativa. O mesmo estudo adianta ainda que o stress profissional ocorre maioritariamente nas mulheres, nos professores mais velhos, nos profissionais com salários precários e com mais horas de trabalho. Outra investigação realizada com professores do Brasil, com uma amostra de 175 participantes, a lecionarem o Ensino Básico, indicou que 56,6% dos professores sentiam-se stressados (Júnior & Lipp, 2008), cujos principais sintomas eram sensação de desgaste físico constante, tensão muscular, irritabilidade, angústia/ansiedade diária e problemas de memória. Estes dois estudos são indicadores preocupantes do mal-estar vivenciado pelos professores, independentemente do país em que exercem a sua função.

No que respeita ao ciclo de escolaridade, Patrão, Rita, Lopes, Guimarães e Paulo (2010) afirmam que os docentes do 1.º ciclo apresentam níveis inferiores de bem-estar comparativamente aos professores do ensino secundário, dado que ostentam mais preocupações profissionais, maiores níveis de stress e falta de reconhecimento da carreira. Uma hipótese explicativa para estes resultados incide no facto dos docentes assumirem, exclusivamente, a gestão da sala de aula, o papel central na aprendizagem

dos seus discentes e, ainda, a interação diária que mantém com os alunos e, frequentemente, com os encarregados de educação.

Relativamente à antiguidade docente, estudos realizados vieram comprovar que os professores que iniciam a carreira manifestam um grau maior de mal-estar devido ao choque com a realidade da sala de aula e com a distorção de valores por parte dos alunos. Associado a isto, surgem outras questões que contribuem para o mal-estar, como a falta de preparação e apoio para a realização da inclusão de alunos com necessidades especiais. No entanto, existem docentes que, apesar das complexas adversidades presentes na educação, conseguem desenvolver bem-estar na sua profissão (Zacharias & Stobäus, 2010). É de salientar que os estudos mencionados anteriormente revelam a perspetiva dos docentes do ensino regular, uma vez que a literatura mostrou-se escassa quanto aos docentes do ensino especial (Fore, Martin & Bender, 2002, citados por Antoniou, Polychroni & Kotroni, 2009).

No que concerne ao perfil dos docentes para a educação especial algumas investigações identificaram como fatores mais positivos face ao stresse os professores serem do sexo feminino (Pearman et al., 1992, citados por Silva, 2008), mais jovens (Balboni, 2000; Pedrabissi, 2000, citados por Silva, 2008), com pouca experiência no ensino regular (Hastings & Oakford, 2003, citados por Silva, 2008), com um nível mais baixo de escolaridade (Jobe, Rust & Brissie, 1996, citados por Silva, 2008) e com maior experiência no ensino especial (Balboni, 2000; Pedrabissi, 2000; citados por Silva, 2008).

Mais recentemente, Serra (2011) referiu também que o apoio social é um fator fundamental na vida das pessoas. Deste modo, investigações realizadas constataram que os sujeitos que pertencem ou têm a convicção de pertencer a uma rede de suporte forte,

que lhes presta auxílio quando se confrontam com ocorrências penosas ou passam por necessidades, sentem de modo menos intenso as situações indutoras de stresse.

De facto a docência abrange diversas variáveis de ordem individual e organizacional que podem induzir ao stresse laboral. Deste modo, torna-se fundamental compreender de que forma este sintoma poderá ser enfrentado, minimizado ou harmonizado.

Coping

Conceito de *coping* e evolução histórica

O interesse pelas diversas formas de adaptação dos sujeitos a circunstâncias adversas, assim como pelos seus esforços para lidar com situações indutoras de stresse tem-se constituído objeto de estudo através de um conceito denominado de *coping*. Este termo é definido como a capacidade do indivíduo para lidar com o excesso de energia acumulada, contribuindo para o desempenho apropriado das suas atividades e da sua sobrevivência (Pocinho & Capelo, 2009). Contudo, não existem estratégias de *coping* sempre eficazes, é necessário ter em conta os fatores da personalidade e as condições da situação em causa, uma vez que, a estratégia adotada para lidar com as exigências depende de vários fatores, nomeadamente a forma como o sujeito avalia a ocorrência e a sua capacidade para fazer face ao acontecimento no sentido de reduzir o mal-estar causado, através da utilização de recursos pessoais e sociais (Jesus & Pereira, 1994; Lazarus, 2000; Serra, 2007).

De acordo com Mota e Matos (2006), o *coping* surge no século XIX relacionado com a ideia de “defesa” sendo difundido pela psicanálise. Só a partir dos anos 60 do século XX o *coping* deixa de ser associado ao termo “defesa” e passa a ser encarado como estratégias que o sujeito utiliza para lidar com o stresse.

Posteriormente, nos anos 70 e 80 do século XX, Lazarus e Folkman (1984, citados por Pocinho & Capelo, 2009; Pocinho & Perestrelo, 2011) mencionam que o *coping* deixa de estar unicamente ligado aos fatores pessoais, passando, também, a estar associado aos fatores contextuais. Desta forma, este conceito comporta uma perspetiva socioecológica, isto é, a possibilidade de lidar com as diversas situações que ocorrem entre o sujeito e o meio (Pocinho & Capelo, 2009; Pocinho & Perestrelo, 2011).

Já na perspectiva de Folkman, Lazarus, Gruen e DeLongis (1986, citados por Pocinho & Capelo, 2009), o *coping* é definido como os esforços comportamentais e cognitivos desenvolvido pelo indivíduo para lidar com as exigências internas ou externas desencadeadas por uma situação indutora de stresse.

Folkman, Lazarus, Gruen e DeLongis (1986, citados por Capelo, 2010) mencionam que as estratégias de *coping* encontram-se divididas em duas categorias. A primeira categoria assenta nas estratégias de *coping* focadas na resolução de problemas, que apreendem o esforço em lidar com o stresse e incrementar planos de ação indutores de mudança. O *coping* centrado na resolução de problemas inclui uma reestruturação cognitiva, avaliação e reavaliação do acontecimento, dirigidos para alterar a situação de mal-estar vivenciado pelo sujeito. A segunda categoria baseia-se nas estratégias de *coping* centradas na regulação da emoção, focando-se no esforço para regular as emoções relacionadas ao stresse ou motivadas por acontecimentos stressantes. Estes esforços de *coping* estão relacionados com um nível de sensações somáticas, nomeadamente o tabagismo e a ingestão de tranquilizantes. O objetivo das estratégias de regulação da emoção é minimizar os sentimentos de desalento associados ao stresse, de modo a alterar o estado emocional do indivíduo.

Em 1986, Latack elaborou uma escala que avaliava a frequência com que cada sujeito usava determinadas estratégias de *coping* em contexto profissional. Nesta medida, o autor conceitualizou as categorias de *coping* em três: controlo – ações e reavaliações cognitivas proactivas; escape – cognições e ações que apontam para o evitamento; e gestão de sintomas – estratégias utilizadas para lidar com os indícios do stresse profissional (Jesus & Pereira, 1994). A utilização de estratégias de *coping* centradas na resolução do problema associa-se tendencialmente a um melhor estatuto em termos de saúde/doença física e psicológica; quanto ao *coping* de negação e

evitamento, embora possa ser adaptativo a curto prazo em situações percebidas como incontroláveis, geralmente a médio-longo prazo, associa-se a resultados negativos (Schaufeli & Enzmann, 1998, citados por Pocinho & Perestrelo, 2011), por sua vez, o *coping* por regulação emocional revela-se “instrumental” em condições de stresse muito elevado, na medida em que permite ao sujeito recuperar a sua capacidade para lidar ativamente com a situação; e pode ser igualmente benéfico em situações de stresse percebidas como não controláveis ou recorrentes. Assim, a utilização das diferentes formas de *coping* pode associar-se a diferentes resultados, de acordo com o padrão em que essas estratégias se enquadram e, ainda, com a maneira como o indivíduo percebe a situação, podendo ser considerada controlável, incontrolável ou recorrente (Pinto, Lima & Silva, 2005; Pocinho & Perestrelo, 2011).

Determinada situação de stresse tem mais ou menos impacto conforme as estratégias de *coping* utilizadas, como também, os recursos pessoais e sociais que a pessoa dispõe. Os recursos sociais incluem a rede social onde o indivíduo está inserido e o tipo de relações que mantém com familiares e amigos. Os recursos pessoais são formados pelas experiências na resolução de problemas anteriores e aptidões adquiridas, pela autoconfiança e pelas aspirações pessoais, que levam o sujeito a lutar ou a desistir perante as adversidades. Quanto mais recursos o indivíduo dispõe menor relevância tem determinada situação (Serra, 2007, 2011).

De acordo com Pinto, Lima e Silva (2005) e Pocinho e Capelo (2009), as estratégias de *coping* são geralmente avaliadas como eficazes ou ineficazes, dependendo da redução do desconforto causado, e quando evitam a longo prazo, a perda do bem-estar ou do estado de saúde do sujeito.

Estratégias de *coping* utilizadas pelos docentes

Parece ser consensual, em toda a literatura, que as estratégias de *coping* frequentemente utilizadas pelos docentes são as de controlo, isto é estratégias de planificação e reinterpretação. Posteriormente são usadas as estratégias de escape ou evitamento, que se referem ao desinvestimento comportamental e mental e, por fim, as estratégias de gestão de sintomas, ou seja, o suporte social e desenvolvimento de emoções. Estes resultados foram comprovados em estudos realizados por Jesus e Pereira (1994), Quirino (2008), Pocinho e Capelo (2009) e Capelo (2010) (Pocinho & Perestrelo, 2011). Neste sentido, os mesmos autores apontam que os docentes que utilizam mais estratégias de controlo/confronto manifestam maiores níveis de bem-estar e realização profissional (Nieto, 2009; Pocinho & Capelo, 2009; Pocinho & Perestrelo, 2011).

Contudo, Schonfeld (1990b, citado por Pinto, Lima & Silva, 2005) salienta que nem todas as estratégias de *coping* utilizadas pelos docentes face a vivências de stresse reduzem necessariamente o seu mal-estar. As estratégias podem simplesmente não afetar ou até mesmo exacerbar os níveis de mal-estar, nomeadamente em termos de sintomatologia física e psicológica.

Kyriacou (1980), pioneiro nos estudos sobre o *coping* identificou três estratégias essenciais utilizadas pelos docentes, designadamente expressar sentimentos e procurar apoio, incrementar ações centradas na resolução do problema e envolver-se em atividades de lazer ou pensar noutros assuntos. As estratégias mais referidas pelos professores inquiridos foram as seguintes “tentar manter o problema em perspetiva”, “tentar evitar confrontos” e “tentar relaxar após o trabalho” (Pinto, Lima & Silva, 2005).

Neste sentido, investigações recentes de Pinto, Lima e Silva (2005) e Patrão, Pinto e Rita (2012) comprovaram que face às exigências colocadas pelo exercício da

sua profissão os docentes não recorrem apenas a estratégias tendencialmente adaptativas e funcionais. Embora o *coping* centrado na resolução de problemas, que inclui estratégias como a reinterpretação positiva e a planificação, seja o padrão de *coping* mais usado pelos professores inquiridos para lidarem com o stresse profissional, as estratégias de regulação emocional, como a procura de suporte social e a expansão de emoções, estruturam-se num padrão de *coping* igualmente utilizado pelos docentes. Menos frequente, mas também presente como opção para lidar com o stresse da profissão é o recurso a estratégias de negação e evitamento, como o desinvestimento comportamental e mental, as quais tendem a relevar-se disfuncionais (Pinto, Lima & Silva, 2005; Patrão, Pinto & Rita, 2012).

No que respeita às variáveis sociodemográficas, especificamente o sexo, alguns estudos revelam que as mulheres tendem a ser significativamente diferentes dos homens em relação às estratégias de *coping* que utilizam (Reevy & Maslach, 2001; Patton & Goddard, 2006). Demonstrou-se que as mulheres utilizam diversas estratégias cognitivas, e ainda diferentes mecanismos redutores dos estados de tensão. Normalmente tendem a sentir-se sem controlo dos problemas e procuram mais apoios sociais do que os homens (González Morales, 2006; Patton & Goddard, 2006; Silva, 2008).

Outro estudo realizado por Sousa, Mendonça, Zanini e Nazareno (2009) revelou que não é a simples vivência dos problemas no contexto laboral que levam um sujeito a vivenciar stresse, mas sim como este encara essas situações e as estratégias de enfrentamento dos problemas que utiliza. Neste âmbito, os mesmos autores asseveram que fatores como a personalidade, a autoestima e a autoeficácia do trabalhador influenciam a forma de enfrentamento do problema.

Engagement

Conceito de *engagement* e evolução histórica

O *engagement* é um construto recente, a nível mundial, integrado nos pressupostos da denominada Psicologia Positiva, cujo objetivo é entender e avaliar os fatores que permitem o desenvolvimento do potencial humano, visando a promoção da saúde e o bem-estar dos sujeitos (Schaufeli & Bakker, 2004; Compton, 2005). É, ainda, definido como um constructo motivador, associado ao trabalho (Rodrigues & Barroso, 2008).

Segundo Salanova e Schaufeli (2009), os estudos efetuados sobre este conceito emergem na década de 90, sendo Willian Kahn o responsável pela conceituação académica. O termo *engagement* pode ser definido como um estado cognitivo positivo, relacionado com o trabalho, persistente no tempo, de natureza motivacional e social, não evidenciando apenas um único objetivo ou situação (Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris, 2008; Moreno-Jiménez, Zuñiga, Sanz-Vergel, Muñoz & Pérez, 2010). É operacionalizado através da utilização do questionário *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES), sendo caracterizado por três dimensões distintas: vigor (elevados níveis de energia, forte desejo de esforço e de persistência na realização das tarefas), dedicação (entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio no trabalho) e absorção (altos níveis de concentração e satisfação na execução da tarefa) (Schaufeli & Bakker, 2004; González-Romá, Schaufeli, Bakker & Lloret, 2006; Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007; Schaufeli & Salanova, 2007).

Efeitos do *engagement* no trabalho

O *engagement* é o resultado natural de emoções e atitudes positivas (Quick, Little & Nelson, 2009). Neste âmbito Lisboa, Morales e Palací (2009) asseveram que os trabalhadores experimentam este estado ou sentimento quando estão totalmente envolvidos nas suas tarefas diárias, e sentem-se capazes de lidar de forma satisfatória com as exigências do seu trabalho.

Cada vez mais o capital intelectual é importante para as organizações que necessitam de trabalhadores capazes e dispostos a intervir psicologicamente no seu posto de trabalho (Salanova & Schaufeli, 2009). Assim, Salanova e Schaufeli (2009) consideram que os indivíduos devem possuir competências a vários níveis: emocionais, nomeadamente a inteligência emocional, empatia, otimismo, confiança, esperança e autoestima; cognitivas, tais como a vigilância, atenção/concentração, criatividade e inovação; motivacionais, designadamente a curiosidade, abertura a novas experiências, vontade de aprender, mente flexível, autocontrolo, autoeficácia, iniciativa pessoal e energia; e comportamentais, como a capacidade de gestão do tempo, capacidade de negociação, capacidade de estabelecer relações interpessoais, sociais e de comunicação.

A promoção do *engagement* no trabalho modula os efeitos diretos dos recursos organizacionais sobre o desempenho, o bem-estar e a qualidade de vida (Llorens, Schaufeli, Bakker & Salanova, 2007), beneficiando não somente os sujeitos, mas, também, as organizações (Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris, 2008; Salanova & Schaufeli, 2009; Bakker & Leiter, 2010).

Na perspetiva de Schaufeli e Salanova (2007) o *engagement* no trabalho acarreta benefícios pessoais e organizacionais. Ao nível pessoal exerce um papel crucial na promoção da saúde mental e psicossomática, conduz a atitudes e emoções positivas, amplia a motivação intrínseca, estimula a aprendizagem, promove comportamentos

proactivos positivos e autoeficácia. Ao nível organizacional, os sujeitos sentem-se capazes de lidar com as exigências laborais, ostentam capacidade de iniciativa, estão atentos às eventuais mudanças e adaptam-se com facilidade, utilizam estratégias de *coping* eficientes e ostentam segurança laboral (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007; Salanova & Schaufeli, 2008). Neste sentido, Salanova e Schaufeli (2008) referem que os trabalhadores *engaged* sentem-se capazes de lidar com as exigências laborais, sendo caracterizados por elevados níveis de energia, envolvimento e eficácia profissional.

Este conceito surge também como um dos indicadores de uma vida saudável, em relação ao trabalho. Rodrigues e Barroso (2008) afirmam que os sujeitos que obtêm resultados elevados nas escalas que avaliam o *engagement* têm uma energia muito positiva e estão perfeitamente integrados e motivados com a profissão que desempenham, sentindo-se competentes para resolverem problemas que podem surgir no âmbito do seu trabalho.

***Engagement* na profissão docente**

Existem muitos docentes satisfeitos e empenhados em aperfeiçoar, cada vez mais, as suas práticas em prol de um ensino de qualidade – *engagement*. Com efeito, Dunham (1992, citado por Jesus, 2011) enfatizou vários aspetos positivos na prática docente, nomeadamente a multiplicidade de funções, a interação com os alunos, a elaboração e execução de novos métodos de ensino, a imprevisibilidade do quotidiano, a procura de soluções para os problemas, as investigações sobre os temas a lecionar, a preparação das aulas, o reconhecimento profissional, os novos desafios e o trabalho com os colegas.

O *engagement* no trabalho traduz o empenho e a realização do professor, conciliado a um conjunto de estratégias (*coping*) para lidar adequadamente com as exigências profissionais. Deste modo, as situações difíceis nem sempre implicam emoções negativas, podem, apenas, constituir um desafio para ultrapassar as adversidades.

Apesar do *engagement* no trabalho ser um conceito recente, podemos, com base na literatura, encontrar alguns estudos que relatam a existência deste termo em diversas áreas de trabalho, nomeadamente na docência (Pocinho & Perestrelo, 2011).

Mediante investigações realizadas por Schaufeli e colaboradores (2002, citados por Pocinho & Perestrelo, 2011) foi verificado que os docentes que manifestam maior vigor, dedicação e absorção, lidam mais eficazmente face ao stress. Outro estudo efetuado na Escola Superior de Saúde de Castelo Branco, com uma população de 25 docentes, obteve, também, resultados muito positivos quanto às três subdimensões do *engagement* (vigor, dedicação e absorção) (Rodrigues & Barroso, 2008). Jesus, Almeida, Pereira, Salvador e Costa (2000, citados por Ernesto, 2008) afirmam que ao analisar os indicadores de bem-estar nos docentes verificaram que o trabalho em equipa e a formação profissional são os fatores que mais contribuem para o bem-estar no domínio laboral, enquanto a harmonia no seio familiar é o fator primordial de bem-estar na vida pessoal.

No seguimento da revisão da literatura referente ao estudo do *engagement* em docentes do 1.º ciclo, encontrou-se uma investigação realizada em Espanha com uma amostra de professores do ensino infantil, primário, secundário e de adultos. Este estudo revela que os valores do *engagement* são relativamente altos, com pontuações de cinco, num intervalo de 0 a 6 (Durán, Extremera, Montalbán & Rey, 2005).

Diversos estudos têm demonstrado que a idade e o sexo estão relacionados com o *engagement*. Apesar das diferenças serem pouco significativas, os trabalhadores mais velhos sentem-se mais *engaged* comparativamente aos mais novos (Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006). No que concerne ao género, os resultados das investigações não são unânimes. Alguns estudos indicam que existe mais *engagement* nos homens do que nas mulheres, embora as diferenças não sejam significativas (Schaufeli & Bakker, 2004). Outros afirmam que as mulheres (70%) evidenciam maior dedicação no trabalho comparativamente aos homens (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002).

Stresse, *coping* e *engagement*

Neste capítulo, apresentam-se estudos recentes realizados no âmbito das três variáveis em estudo.

Dias, Cruz e Fonseca (2010) realizaram uma investigação com uma amostra de seis treinadores, cujos objetivos consistiam em identificar as características/competências psicológicas mais importantes para o sucesso desportivo, as principais fontes de stresse e ansiedade experienciadas, as estratégias de *coping* utilizadas e o papel de outras emoções no desempenho da profissão. Os resultados obtidos revelaram que a motivação é uma das competências/características psicológicas percecionadas pelos treinadores como a mais importante para o sucesso; as principais fontes de stresse estão relacionadas com o desempenho dos atletas, sendo comuns a diferentes modalidades; os treinadores recorrem a diversas estratégias de *coping* em simultâneo, geralmente adaptativas; e, para além da ansiedade, outras emoções, positivas e negativas, parecem influenciar o desempenho destes profissionais.

O estudo no qual participaram enfermeiros portugueses e espanhóis teve como objetivos identificar os principais fatores que desencadeiam o stresse bem como as estratégias de *coping* utilizadas. Dos resultados obtidos, verificou-se que em Portugal as situações indutoras de stresse variam de acordo com o sexo, a idade e os anos de serviço; em Espanha, apenas se verifica a influência do ambiente relacional nas situações que mais causam stresse. Relativamente às estratégias de *coping*, em Portugal, o sexo, a idade e o vínculo com a instituição influenciam na determinação das estratégias de *coping*; na amostra espanhola, apenas se verifica a influência do sexo na determinação das mesmas (Sapata, 2012).

Outro estudo encontrado na literatura, incidiu sobre a influência do stresse, *coping* e *engagement*, com uma amostra de 387 recrutas da polícia. Os resultados

indicam que, das três dimensões do *engagement*, a que mais se destacou foi a absorção. Quanto maior a absorção, o vigor e a dedicação maior é a utilização de estratégias de *coping* ativo. Portanto, o stresse e o *coping* são variáveis que influenciam o *engagement* (Kaiseler, Queirós, Passos & Sousa, 2014).

Coleta e Coleta (2008) realizaram uma investigação, cujos objetivos consistiam em identificar os fatores de stresse profissional e as estratégias de *coping* utilizadas pelos polícias civis. Após a análise das respostas obtidas, os stressores ocupacionais foram: as características do trabalho, relacionamento com colegas e superiores, imagem negativa da classe por parte da sociedade e dos órgãos de comunicação social e a falta de apoio legal e governamental. Relativamente às estratégias de *coping* utilizadas, a maioria dos participantes referiu as de gestão de sintomas.

Por último, temos uma investigação qualitativa desenvolvida por Capelo, Pocinho e Santos (2013), com educadoras de infância (n=5), cujo objetivo passava por conhecer a relação entre o stresse e o *coping*. Os resultados indicaram que estes profissionais manifestam uma média de nível de stresse de 2,8; as principais fontes de stresse referem-se à família-trabalho/problemas pessoais; instabilidade laboral; conflitos interpessoais, burocracia e excesso de projetos; comportamento dos alunos; clima laboral; e gestão do tempo. Quanto às estratégias de *coping*, as mais utilizadas foram as de resolução de problemas e a interação social. O estudo aponta, ainda, a necessidade da entidade educativa adotar estratégias organizacionais, de modo a reduzir o stresse profissional das educadoras de infância.

Programas de intervenção para a diminuição do stresse docente

De modo a prevenir e resolver situações de desmotivação e de stresse em profissionais da Educação e da Saúde foi formulado um *Programa de Formação Contínua*, implementado em Portugal, com uma duração de 50 horas. As sessões encontram-se centradas nos seguintes aspetos: partilhar experiências profissionais com colegas, identificar fatores de stresse e estratégias de *coping*, substituir crenças irracionais por crenças racionais e treinar competências de assertividade e de relaxamento. Comparando os resultados obtidos antes e depois do programa, os participantes revelam um aumento significativo da perceção de bem-estar e realização profissional. Este programa também foi implementado no Brasil, em 2002, num curso universitário, com um grupo de profissionais que integrou professores, médicos, psicólogos e gestores de empresas, cuja avaliação feita pelos participantes foi bastante positiva (Sampaio, Jesus, Stobäus & Mosquera, 2008).

No ano de 2000, Jesus desenvolveu o *Programa de Formação de Promoção do Bem-estar Docente* aplicado não só em Portugal, mas também no Brasil e em Espanha. Este programa encontra-se organizado da seguinte forma: primeiramente os participantes devem identificar os fatores e sintomas de stresse, aprender a desenvolver estratégias de *coping*, conseguir suprir crenças irracionais, aprender técnicas de relaxamento, treinar competências de assertividade e de trabalho em equipa e adquirir aptidões ao nível da gestão da desmotivação e da indisciplina dos alunos. Os resultados obtidos evidenciam um aumento da motivação e do bem-estar e a diminuição das crenças irracionais e dos níveis de stresse (Jesus & Esteve, 2000).

Relativamente aos programas internacionais, foi desenvolvido o *Programa de Apoio ao Trabalhador* (PAT), na Grécia, no final de 1970, com o intuito de dotar os profissionais com habilidades para lidarem com o stresse profissional. Este método de

organização do trabalho recorria às tecnologias específicas para aumentar a eficácia do trabalhador e do respetivo local de trabalho através da prevenção, do reconhecimento e resolução de questões pessoais e da produtividade. Tinha como objetivo gerir com mais eficiência os desafios organizacionais, designadamente o stresse pessoal e profissional; as condições de trabalho que induzem ao stresse; os riscos comportamentais no contexto laboral (violência, *bullying* e assédio de cariz psicológico ou sexual); as questões de saúde mental; os riscos psicossociais (sobrecarga de trabalho, relações interpessoais e cultura organizacional); as questões pessoais e familiares; e a produtividade e desempenho. Posteriormente, o PAT foi implementado ao nível internacional, em países como os Estados Unidos da América, Canadá, Austrália, China, África, Irlanda, Reino Unido e Finlândia, tanto no sector público como privado, com resultados qualitativos e quantitativos comprovados. É de salientar que os PAT foram estabelecidos como uma estratégia anti-stresse nas organizações públicas europeias e são apoiados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pela Administração da Segurança e Saúde Ocupacional (OSHA) (STRESS LESS, 2011).

No Reino Unido, no ano de 2007, foi desenvolvido o *Método de Aperfeiçoamento da Vida Profissional*, de forma a combater o stresse em algumas escolas. É baseado numa abordagem sistemática, que comporta cinco etapas fundamentais: preparação da organização; recolha de dados; análise dos problemas; desenvolvimento de soluções, registo e monitorização; e revisão dos resultados. Através dos resultados obtidos verificaram-se uma melhoria constante nas escolas onde o sistema foi implementado. Os trabalhadores diminuíram o risco da probabilidade de aumento dos níveis de stresse e obtiveram um maior nível de bem-estar profissional (STRESS LESS, 2011).

Estudo Empírico

Neste capítulo serão apresentados os objetivos do estudo, as hipóteses, a metodologia, o procedimento, a amostra e os instrumentos utilizados. A seguir, expomos os resultados da investigação, a discussão dos mesmos e as principais conclusões.

Objetivo geral

Os objetivos operacionais de uma investigação dependem em grande medida da natureza dos fenómenos a estudar e do maior ou menor controlo a que as variáveis em estudo se submetem (Almeida & Freire, 2008). Tendo em consideração o referencial teórico apresentado, o presente estudo tem como objetivo geral:

- Analisar a relação entre stresse, *coping* e *engagement* em docentes da educação especial da RAM.

Objetivos específicos

Para a realização deste estudo empírico, definiram-se também objetivos específicos, relativamente à população alvo designadamente:

- (1) Determinar os níveis de stresse dos docentes;
- (2) Identificar as principais fontes de stresse dos professores;
- (3) Identificar as principais estratégias de *coping* utilizadas pelos professores;
- (4) Determinar os níveis de *engagement* dos professores;
- (5) Analisar a relação entre as principais fontes de stresse e as estratégias de *coping* utilizadas pelos docentes;
- (6) Analisar a relação entre as principais fontes de stresse e o *engagement* dos professores.

Hipóteses

Tendo em conta a revisão da literatura e os objetivos do estudo, delineamos as seguintes hipóteses de investigação:

H1: Os professores da educação especial que apresentam níveis baixos de stresse recorrerem a estratégias de *coping de controlo/confronto*;

H2: Os professores da educação especial que utilizam estratégias de *coping de controlo/confronto* apresentam níveis de *engagement* elevado;

H3: Os professores da educação especial que apresentam níveis de stresse baixo apresentam níveis de *engagement* elevado.

Metodologia

Adotou-se a metodologia de carácter quantitativo, visto que quantifica as respostas facultadas pelos docentes da educação especial e traduz em números as informações recolhidas de forma a serem analisadas e classificadas (Hill & Hill, 2009).

O estudo assenta numa metodologia de investigação descritiva, correlacional, transversal, preditiva e exploratória. Descritiva, porque descreve as características de um determinado grupo de sujeitos (Almeida & Freire, 2008). Correlacional, dado que é avaliada a relação entre dois ou mais conceitos verificando-se, posteriormente, a relação entre eles (Feldman, 2001). Transversal, uma vez que investiga um problema numa determinada população e num momento concreto (Fontelles, Simões, Farias & Fontelles, 2009). Preditiva, visto que se pode antecipar alguns dos seus resultados (Almeida & Freire, 2008). Exploratória, porque analisa um assunto pouco clarificado, tanto na literatura como na prática (Dalfovo, Lana & Silveira, 2008).

Procedimento

Inicialmente foi pedido autorização ao excelentíssimo Senhor Diretor Regional da Educação via e-mail e contato direto, através de carta escrita (presente em anexo I), sendo feita uma breve apresentação do estudo e do seu objetivo. Após a solicitação da devida autorização para a realização da investigação, e obtida anuência para a condução da mesma (presente em anexo II), foram facultados os instrumentos (Questionário de dados sociodemográficos e profissionais, Questionário de Stresse nos Professores, *Coping Job Scale* e Escala de Avaliação do *Engagement*), por correio eletrónico, aos Coordenadores dos Centros de Apoio Psicopedagógicos da RAM, a fim de serem reencaminhados para os docentes da educação especial. Anexado ao e-mail seguia uma cópia da autorização acedida pelo Exmo. Sr. Diretor Regional da Educação, uma breve introdução do âmbito e das finalidades da investigação, seguido do pedido de colaboração.

Os questionários (presente em anexo IV) foram distribuídos através do *Google Docs*, via *on-line*, ao longo do mês de abril até junho de 2014. Obtivemos uma amostra com 62 participantes. A bateria de questionários incluía uma introdução dirigida aos professores, que consistia em informar o âmbito do estudo e a sua finalidade, o anonimato e confidencialidade, solicitando, também, aos colaboradores a sua participação voluntária e por fim, agradecer a disponibilidade (consentimento informado – presente em anexo III).

Os dados recolhidos foram submetidos a tratamento estatístico através do programa informático, SPSS, versão 22.0 para Windows, e procedeu-se à sua análise. Foi utilizada a estatística paramétrica, dado que as variáveis em estudo apresentaram uma distribuição normal presenciada através dos valores absolutos de assimetria e de curtose e do Teste de Kolmogorov-Smirnov (anexo V) (Hill & Hill, 2009).

Amostra

Neste estudo participaram 62 professores da educação especial que lecionam na RAM. Para uma margem de erro de 5%, a representatividade da amostra é de 27,8%. O grupo de participantes inclui 50 docentes do sexo feminino (80.6%) e 12 do sexo masculino (19.4%). Relativamente à idade, e com base no modelo teórico desenvolvimental de Levinson (1978, citado por Moura, 1999) foi estipulado a seguinte agrupação, 42 indivíduos têm entre 17 e os 45 anos (67.7%) e 20 indivíduos têm idades compreendidas entre os 46 e os 65 anos (32.3%). Em termos de estado marital, 45 participantes têm par (72.6%) e 17 não têm par (27.4%) (Tabela 1).

As habilitações literárias dos docentes estão distribuídas da seguinte forma: pela Licenciatura com 11 sujeitos (17.7%), Pós-Graduação/Especialização com 36 sujeitos (58.1%), Mestrado com 14 sujeitos (22.6%) e Doutoramento com 1 sujeito (1.6%) (Tabela 1).

No que se refere ao nível de ensino, e tendo em conta que vários docentes não lecionam apenas num ciclo, decidiu-se optar pela seguinte categorização: num ciclo específico com 46 professores (74.2%) e dois ou mais ciclos com 16 professores (25.8%) (Tabela 1).

Do ponto de vista profissional, 21 participantes têm entre 0 a 10 anos de serviço (33.9%), 20 participantes têm entre 11 a 20 anos de experiência profissional (32.3%), 14 participantes têm entre 21 a 30 anos de carreira (22.6%) e 7 participantes têm mais de 30 anos de serviço (11.3%) (Tabela 1).

Tabela 1

Caraterização geral da amostra

Variáveis sociodemográficas e profissionais	Categorias	N=62	%
Género	Masculino	12	19.4
	Feminino	50	80.6
Idade	17 a 45	42	67.7
	46 a 65	20	32.3
Estado civil	Com par	45	72.6
	Sem par	17	27.4
Habilitações literárias	Licenciatura	11	17.7
	Pós-Graduação/Especialização	36	58.1
	Mestrado	14	22.6
Nível de ensino que leciona	Doutoramento	1	1.6
	Num ciclo específico	46	74.2
Antiguidade docente (anos)	Dois ou mais ciclos	16	25.8
	0 a 10	21	33.8
	11 a 20	20	32.3
	21 a 30	14	22.6
	Mais de 30	7	11.3

Instrumentos

De modo a se articular o objeto de estudo com os princípios e conceções teóricas subjacentes selecionou-se três instrumentos de avaliação psicológica, designadamente *Stresse nos Professores (QSP)*, *Coping Job Scale (CJS)* e *Escala de Avaliação do Engagement (UWES)*, tendo cada um deles o propósito de avaliar as diferentes variáveis em análise. Além dos questionários supramencionados foi, também, aplicado um bloco com dados sociodemográficos e profissionais da população em estudo, especificamente construído para a presente investigação. A escolha destes instrumentos deveu-se às variáveis que pretendem medir, pelo facto de apresentar consistência interna elevada e por estarem disponíveis e validados para a população portuguesa.

Questionário de dados sociodemográficos e profissionais

O questionário de dados sociodemográficos e profissionais é destinado a recolher dados concretos e descritivos dos professores da educação especial da RAM, e engloba questões de resposta múltipla, dicotómica e quantitativa. Além disso, inclui seis variáveis distintas, nomeadamente:

Género: Importa averiguar se o facto de ser homem ou mulher altera os resultados (0=Masculino, 1=Feminino).

Idade: O stresse, as estratégias de *coping* e o *engagement* estão relacionados com a idade do sujeito? Para analisar consideramos dois intervalos distintos (0=17 a 45, 1=46 a 65).

Estado civil: Ter par ou não ter par pode ser um fator que determine os resultados e em que medida (0=Com par, 1=Sem par).

Habilitações literárias: Perceber se existem diferenças significativas entre os docentes dependendo das suas habilitações (1=Licenciatura, 2=Pós-graduação/Especialização, 3=Mestrado, 4=Doutoramento).

Nível de ensino que leciona: Pretende verificar se existem diferenças entre os grupos de professores (0= Num ciclo específico, 1=Dois ou mais ciclos).

Antiguidade docente (anos): Comprovar se o stresse, as estratégias de *coping* e o *engagement* têm influência na experiência profissional. Consideramos quatro intervalos (1=0 a 10, 2=11 a 20, 3=21 a 30, 4=Mais de 30).

Questionário de Stresse nos Professores (QSP)

De modo a analisarmos o stresse nos docentes, utilizamos o Questionário de Stresse nos Professores (QSP) criado por Gomes e colaboradores (2006). Este questionário foi adaptado por vários estudos realizados neste âmbito, nomeadamente Kyriacou e Sutcliffe (1978), Cruz e Freitas (1988) e Cruz e Mesquita (1988). É composto por duas partes, a primeira consiste em avaliar os níveis gerais de stresse dos docentes, numa escala que varia entre 0 – *Nenhum Stresse* e 4 – *Elevado Stresse*, e a segunda tem 36 itens que correspondem às fontes de stresse impostas aos professores no ensino educativo, numa escala de 5 pontos de tipo *likert*: (0) *Nenhum Stresse* a (4)

Elevado Stresse. Esta escala avaliará os comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos (itens 1, 7, 13, 19, 30, 33, 36); pressões de tempo/excesso de trabalho (itens 3, 9, 15, 21, 26, 32); diferentes capacidades e motivações dos alunos (itens 4, 10, 16, 22, 27, 34); estatuto da carreira docente (itens 6, 12, 18, 24, 29, 35); trabalho burocrático/administrativo (itens 5, 11, 17, 23, 28); e, por fim, políticas disciplinares inadequadas (itens 2, 8, 14, 20, 25, 31) (Correia, Gomes & Moreira, 2010).

Tendo por objetivo a verificação do grau de homogeneidade entre as respostas aos vários itens que constituem cada escala, procedemos à análise da consistência interna, calculando o *Alpha* de Cronbach de cada escala por ser considerado o método mais adequado para escalas do tipo *likert* (Pestana & Gageiro, 2008).

Segundo Pestana e Gageiro (2008), o *Alpha* de Cronbach é considerado uma das medidas mais utilizadas para a verificação da consistência interna de um grupo de variáveis, possibilitando a definição entre a correlação que se espera obter entre a escala utilizada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, que avaliem a mesma característica.

No que concerne à fidelidade do instrumento, Almeida e Freire (2008) afirmam que os coeficientes de consistência interna que se situam abaixo de $\alpha = .60$ são considerados inaceitáveis; entre $\alpha = .60$ e $.65$ indesejáveis; entre $\alpha = .65$ e $.70$ são minimamente aceitáveis; entre $\alpha = .70$ e $.80$ são respeitáveis; entre $\alpha = .80$ e $.90$ são muito bons; e, por fim, acima de $\alpha = .90$ deverão ser observados os itens a fim de se averiguar se estes não serão demasiados homogêneos.

Na tabela 2 são apresentados os coeficientes do *Alpha* de Cronbach, sendo possível constatar os seguintes valores $\alpha = .93$ para os comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos, $\alpha = .80$ para as pressões de tempo/excesso de trabalho, $\alpha = .82$ para as diferentes capacidades e motivações dos alunos, $\alpha = .84$ para o

estatuto da carreira docente, $\alpha = .93$ para o trabalho burocrático/administrativo e $\alpha = .91$ para as políticas disciplinares inadequadas. Assim, podemos afirmar que os valores dos *alphas* das escalas são muito bons (mais de .80), indicando bons níveis de fiabilidade do instrumento (Almeida & Freire, 2008). Inclusive em algumas escalas os valores foram superiores ao estudo de Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota e Montenegro (2006). No entanto, o mesmo não acontece com os valores obtidos por Gomes, Montenegro, Peixoto e Peixoto (2010) sendo superiores aos dois estudos apresentados, embora fiquem ligeiramente abaixo, na escala dos comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos, dos alcançados por Gomes e colaboradores (2006).

Tabela 2

Consistência interna (Alpha de Cronbach) do Questionário de Stresse nos Professores

Escalas	Gomes et al. (2006) (N=127)	Gomes, Montenegro, Peixoto e Peixoto (2010) (N=689)	Estudo atual (N=62)
Comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos	.96	.94	.93
Pressões de tempo/excesso de trabalho	.83	.84	.80
Diferentes capacidades e motivações dos alunos	.71	.86	.82
Estatuto da carreira docente	.76	.88	.84
Trabalho burocrático/administrativo	.76	.95	.93
Políticas disciplinares inadequadas	-	.89	.91

Coping Job Scale (CJS)

Para avaliar as estratégias de *coping* seleccionámos o *Coping Job Scale* de Latack (1986), na adaptação portuguesa realizada por Jesus e Pereira (1994). Esta escala permite avaliar as estratégias de *coping* utilizadas pelos docentes. É composta por 52 itens, dos quais 17 são de controlo ou confronto (1 a 17), 11 de escape ou evitamento (18 a 28) e 24 de gestão de sintomas (29 a 52). As estratégias de controlo/confronto

constam as ações e reavaliações cognitivas proativas; as de escape/evitamento baseiam-se nas ações e cognições que indicam afastamento; e por fim, as de gestão de sintomas que consistem em estratégias para lidar com os sintomas do stress profissional (Quirino, 2008). O primórdio desta escala não consiste em avaliar a eficiência das estratégias de *coping* utilizadas para a resolução de problemas, mas sim avaliar o grau em que o docente utiliza uma determinada estratégia em detrimento de outras (Pocinho & Capelo, 2009). Deste modo, os participantes deverão responder em função de uma escala de 5 pontos: (1) *quase nunca faço isso* a (5) *quase sempre faço isso* (Quirino, 2008).

Foram calculados, também, os coeficientes de consistência interna para cada uma das escalas do *Coping Job Scale* . Os valores obtidos foram de $\alpha = .92$ para as estratégias de controlo/confronto, $\alpha = .83$ para as estratégias de escape/evitamento e $\alpha = .77$ para as estratégias de gestão de sintomas (Tabela 3). Assim, podemos afirmar que os valores dos *alphas* das escalas das estratégias de controlo/confronto e estratégias de escape/evitamento são muito bons (mais de .80), embora as estratégias de gestão de sintomas correspondem a um valor respeitável (Almeida & Freire, 2008). É de salientar que os valores obtidos em duas escalas (estratégias de controlo/confronto e estratégias de escape/evitamento) foram ligeiramente superiores aos estudos de Jesus e Pereira (1994), Capelo (2010) e Perestrelo (2011).

Tabela 3

Consistência interna (Alpha de Cronbach) do Coping Job Scale

Escalas	Jesus e Pereira (1994) (N=179)	Capelo (2010) (N=765)	Perestrelo (2011) (N=432)	Estudo atual (N=62)
Estratégias de controlo/confronto	.80	.89	.83	.92
Estratégias de escape/evitamento	.70	.80	.75	.83
Estratégias de gestão de sintomas	.78	.81	.84	.77

Escala de Avaliação do *Engagement* (UWES)

Por fim a Escala de Avaliação do *Engagement* – *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) de Schaufeli e Bakker (2003) adaptada por Capelo e Pocinho (2010). Originalmente, o UWES incluía vinte e quatro itens, dos quais nove eram itens de vigor e oito de dedicação. Posteriormente, com a avaliação psicométrica foram eliminados sete itens, sobrando apenas dezassete. Esta escala é dividida em três dimensões distintas: vigor (6 itens, como por exemplo: *No meu trabalho sinto-me cheio de energia*), dedicação (5 itens, como por exemplo: *Creio que o meu trabalho tem muito significado para mim*) e absorção (6 itens, como por exemplo: *O tempo passa a voar quando estou a trabalhar*). Portanto, o UWES é constituído por 17 itens, numa escala de tipo *likert* que varia entre 0 – *Nenhuma vez* e 6 – *Todos os dias* (Capelo & Pocinho, 2010). As dimensões mencionadas avaliam a energia/vitalidade, implicação/compromisso e a eficácia no trabalho (Rodrigues & Barroso, 2008).

As pontuações de cada uma das subescalas deverão ser contabilizadas separadamente, em que uma pontuação alta significa elevado *engagement*. Quanto aos resultados obtidos, é necessário ter em conta o nível de classificação e os intervalos rácios descritos por Schaufeli e Bakker (2004), presentes na tabela 4.

Tabela 4

Nível de classificação do Engagement (Schaufeli & Bakker, 2004)

	Vigor	Dedicação	Absorção	Escore Total
Muito baixo	≤ 2.17	≤ 1.60	≤ 1.60	≤ 1.93
Baixo	2.18–3.20	1.61–3.00	1.61–2.75	1.94–3.06
Médio	3.21–4.80	3.01 – 4.90	2.76 – 4.40	3.07 – 4.66
Alto	4.81 – 5.65	4.91 – 5.79	4.41 – 5.35	4.67 – 5.53
Muito alto	≥ 5.61	≥ 5.80	≥ 5.36	≥ 5.54

Para determinar a consistência interna/fiabilidade das escalas do *engagement* foi calculado o *Alpha* de Cronbach, tendo-se obtido valores de $\alpha = .82$ para o vigor, $\alpha = .94$

para a dedicação e $\alpha = .92$ para a absorção (Tabela 5). Desta forma, é possível afirmar que os valores apresentados anteriormente são muito bons (mais de .80), o que indica bons níveis de fiabilidade do instrumento utilizado (Almeida & Freire, 2008). É de referir que os valores de consistência interna do presente estudo são superiores aos obtidos por Schaufeli e Bakker (2004), Capelo e Pocinho (2010), Perestrelo (2011) e Andrade (2013), embora fiquem ligeiramente abaixo na dimensão vigor, dos alcançados por Schaufeli e Bakker (2004) e Capelo e Pocinho (2010).

Tabela 5

Consistência interna (Alpha de Cronbach) da Escala de Avaliação do Engagement

Escalas	Schaufeli e Bakker (2004) (N=2313)	Capelo e Pocinho (2010) (N=54)	Perestrelo (2011) (N=432)	Andrade (2013) (N=250)	Estudo Atual (N=62)
Vigor	.83	.84	.80	.82	.82
Dedicação	.92	.89	.87	.88	.94
Absorção	.82	.84	.75	.80	.92

Análise estatística

A informação recolhida foi organizada e analisada de acordo com os objetivos da investigação. Posteriormente, os dados foram processados através do programa informático, SPSS, versão 22.0 para Windows. Foram calculados os coeficientes de fiabilidade e consistência interna em cada uma das dimensões das escalas aplicadas através do *Alfa* de Cronbach. Além da estatística descritiva de tendência central (mínimo, máximo, média e desvio padrão), foi utilizada a análise paramétrica, dado que o Teste de Kolmogorov-Smirnov e os valores de assimetria e curtose confirmaram que as escalas apresentam uma distribuição normal. Os testes paramétricos utilizados foram os seguintes: T-Student (*t*), Análises de Variância (ANOVA) (*F*) para amostras independentes e para amostras intrasujeitos e os coeficientes de correlação de Pearson (*r*).

Resultados

No presente capítulo iremos apresentar as análises descritivas, designadamente o mínimo, o máximo, a média e o desvio padrão, dos resultados obtidos em função de cada instrumento usado; e a análise inferencial, que serve para cumprir os objetivos e responder às hipóteses. Posteriormente analisa-se a influência das variáveis sociodemográficas e profissionais relativamente a cada uma das variáveis em estudo; a incidência de stresse, as estratégias de *coping*, os níveis de *engagement*, as correlações entre as variáveis e os preditores do stresse geral. Por último, efetua-se a discussão dos resultados obtidos.

Níveis de stresse dos docentes da EE

Os professores apresentam uma média de nível de stresse de 2.39 (DP = 0.78), com um valor mínimo de 1 e máximo de 4 (Tabela 6).

Tabela 6

Medidas de tendência central e dispersão do Questionário de Stresse nos Professores (QSP)

Escalas	Mínimo	Máximo	Média (M)	Desvio Padrão (DP)
Stresse geral	1.00	4.00	2.39	0.78

Relativamente ao “nível geral de stresse” que os docentes sentem geralmente no exercício da sua profissão (primeira parte do QSP), é de salientar o facto de 40.4% (n = 25) dos professores percecionaram níveis significativos a muito elevados de stresse na sua atividade profissional (junção dos valores “bastante” e “elevado” da escala de *likert*), enquanto 50.0% (n = 31) assinalaram níveis moderados de stresse. Para 9.7% (n = 6) dos professores, a sua profissão foi sentida como pouco stressante (Tabela 7).

Tabela 7

Nível geral de stresse docente

Stresse geral	N	%
Pouco	6	9.7
Moderado	31	50.0
Bastante	20	32.3
Elevado	5	8.1

Principais fontes de stresse dos docentes da EE

Inicialmente analisou-se o *ranking* das principais fontes de stresse experienciado pelos docentes em estudo. De acordo com Field (2009), o *ranking* é utilizado para recodificar os dados por ordem de classificação, crescente ou decrescente.

Assim, a tabela 8 é apresentada por ordem decrescente, dependendo das afirmações que constam no QSP como as mais evidentes pelos participantes, podendo verificar-se os seguintes resultados: “Salário inadequado” (M = 3.11); “Demasiado trabalho para fazer” (M = 3.00); “Demasiado trabalho burocrático” (M = 2.97); “Excesso de tarefas de carácter burocrático” (M = 2.94); “Falta de perspetivas de desenvolvimento e promoção na carreira” (M = 2.90); “Obrigações burocráticas/administrativas” (M = 2.98); “Falta de estabilidade e segurança na carreira” (M = 2.82); “Exigências e obrigações para além do período letivo” (M = 2.71); “Deveres e obrigações administrativas” (M = 2.6) e “Trabalho administrativo” (M = 2.66).

Tabela 8

Ranking das principais fontes de stresse dos docentes da EE da RAM

	Média
Salário inadequado	3.11
Demasiado trabalho para fazer	3.00
Demasiado trabalho burocrático	2.97
Excesso de tarefas de carácter burocrático	2.94
Falta de perspectivas de desenvolvimento e promoção na carreira	2.90
Obrigações burocráticas/administrativas	2.89
Falta de estabilidade e segurança na carreira	2.82
Exigências e obrigações para além do período letivo	2.71
Deveres e obrigações administrativas	2.68
Trabalho administrativo	2.66

Nota. N = 62

Após uma análise minuciosa dos possíveis problemas que podem explicar a experiência de stresse profissional, analisamos as escalas de stresse percecionadas como mais perturbadoras pelos professores (segunda parte do QSP). Como se poderá verificar na tabela 9, foram o trabalho burocrático/administrativo (M = 2.83, DP = 0.92), o estatuto da carreira docente (M = 2.67, DP = 0.87), as pressões de tempo/excesso de trabalho (M = 2.46, DP = 0.74), os comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos (M = 2.29, DP = 0.91), as diferentes capacidades e motivações dos alunos (M = 1.96, DP = 0.80) e, por último, as políticas disciplinares inadequadas (M = 1.81, DP = 0.80).

Tabela 9

Medidas de tendência central e dispersão do Questionário de Stresse nos Professores (QSP)

Escalas	Mínimo	Máximo	Média (M)	Desvio Padrão (DP)
Comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos	0.29	4.00	2.29	0.91
Pressões de tempo/excesso de trabalho	0.33	4.00	2.46	0.74
Diferentes capacidades e motivações dos alunos	0.00	3.67	1.96	0.80
Estatuto da carreira docente	0.50	4.00	2.67	0.87
Trabalho burocrático/administrativo	0.20	4.00	2.83	0.92
Políticas disciplinares inadequadas	0.29	3.43	1.81	0.80

Principais estratégias de *coping* dos docentes da EE

A tabela 10 apresenta as principais estratégias de *coping* utilizadas pelos docentes da educação especial. Os itens apresentados encontram-se posicionados por ordem decrescente das médias obtidas, sendo verificado os seguintes resultados: “Dar o meu melhor para fazer aquilo que penso ser esperado de mim” (M = 4.21); “Tentar ser muito organizado para poder gerir as situações” (M = 3.98); “Procurar a companhia da família” (M = 3.89); “Tentar ver a situação como uma oportunidade para aprender e desenvolver novas competências” (M = 3.82); “Pensar nas mudanças que podem ser feitas na situação” (M = 3.79); “Colocar atenção redobrada no planeamento e no horário, para não cometer erros” (M = 3.76); “Falar com outras pessoas envolvidas” (M = 3.74); “Dedicar mais tempo e energia a fazer o meu trabalho” (M = 3.56); “Tentar obter o apoio de mais pessoas envolvidas na situação” (M = 3.55) e “Decidir o que ser feito e explicar isso às pessoas que se encontram envolvidas” (M = 3.55).

Tabela 10

Ranking das principais estratégias de coping dos docentes da EE da RAM

	Média
Dar o meu melhor para fazer aquilo que penso ser esperado de mim	4.21
Tentar ser muito organizado para poder gerir as situações	3.98
Procurar a companhia da família	3.89
Tentar ver a situação como uma oportunidade para aprender e desenvolver novas competências	3.82
Pensar nas mudanças que podem ser feitas na situação	3.79
Colocar atenção redobrada no planeamento e no horário, para não cometer erros	3.76
Falar com outras pessoas envolvidas	3.74
Dedicar mais tempo e energia a fazer o meu trabalho	3.56
Tentar obter o apoio de mais pessoas envolvidas na situação	3.55
Decidir o que ser feito e explicar isso às pessoas que se encontram envolvidas	3.55

Nota. N = 62

Posteriormente verificou-se que os valores médios mais elevados, no *Coping Job Scale*, estão presentes nas escalas estratégias de controlo/confronto (M = 3.47 DP = 0.70), seguidas das estratégias de escape/evitamento (M = 2.66, DP = 0.67) e das estratégias de gestão de sintomas (M = 2.31, DP = 0.44) (Tabela 11).

Tabela 11

Medidas de tendência central e dispersão do Coping Job Scale (CJS)

Escalas	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Estratégias de controlo/confronto	1.59	4.82	3.47	0.70
Estratégias de escape/evitamento	1.09	4.27	2.66	0.67
Estratégias de gestão de sintomas	1.33	3.46	2.31	0.44

Níveis de *engagement* dos docentes da EE

Relativamente aos níveis de *engagement* vivenciado pelos docentes, através da tabela 12, constatamos os seguintes resultados: “Creio que o meu trabalho tem muito significado para mim” (M = 4.60); “É difícil me desligar do trabalho” (M = 4.56); “Estou envolvido/a no meu trabalho” (M = 4.40); “Estou orgulhoso/a do trabalho que faço” (M = 4.37); “O meu trabalho é desafiante para mim” (M = 4.29); “O tempo passa a voar quando estou a trabalhar” (M = 4.10); “Posso trabalhar durante longos períodos” (M = 4.02); “Sinto-me feliz quando estou absorvido/a no meu trabalho” (M = 4.00); “Estou entusiasmado/a com o meu trabalho” (M = 3.90) e “Sinto-me com força e energia quando estou a trabalhar” (M = 3.89).

Tabela 12

Ranking dos níveis de engagement dos docentes da EE da RAM

	Média
Creio que o meu trabalho tem muito significado para mim	4.60
É difícil me desligar do trabalho	4.56
Estou envolvido/a no meu trabalho	4.40
Estou orgulhoso/a do trabalho que faço	4.37
O meu trabalho é desafiante para mim	4.29
O tempo passa a voar quando estou a trabalhar	4.10
Posso trabalhar durante longos períodos	4.02
Sinto-me feliz quando estou absorvido/a no meu trabalho	4.00
Estou entusiasmado/a com o meu trabalho	3.90
Sinto-me com força e energia quando estou a trabalhar	3.89

Nota. N = 62

Seguidamente analisou-se as dimensões do *engagement*, sendo verificado que o valor médio mais elevado encontra-se na escala vigor (M = 3.74, DP = 1.09) e os valores mais baixos estão presentes nas escalas dedicação (M = 2.22, DP = 0.70) e absorção (M = 2.49, DP = 0.69) (Tabela 13).

Tabela 13

Medidas de tendência central e dispersão da Escala de Avaliação do Engagement (UWES)

Escalas	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Vigor	1.33	5.67	3.74	1.09
Dedicação	0.60	3.80	2.22	0.70
Absorção	0.67	3.83	2.49	0.69

Tendo em conta o nível de classificação e os intervalos rácios descritos por Schaufelli e Bakker (2004), apresentados anteriormente na tabela 4, verificamos que relativamente à dimensão vigor foram indicados pelos docentes os seguintes níveis: médio (45.2%), baixo (22.6%), alto (16.1%), muito baixo (12.9%) e alto (3.2%). Na dedicação os níveis apresentados foram: baixo (64.5%), muito baixo (21.0%) e médio (14.5%). Por último, na absorção os docentes incidiram igualmente em três níveis, nomeadamente: baixo (51.6%), médio (38.7%) e muito alto (9.7%). Tal como na

dedicação, na absorção também não foram apresentados os níveis alto e muito alto (Tabela 14).

Tabela 14

Frequências dos níveis de engagement dos docentes da EE da RAM

Escalas	Níveis	N	%
Vigor	Muito baixo	8	12.9
	Baixo	14	22.6
	Médio	28	45.2
	Alto	10	16.1
	Muito alto	2	3.2
Dedicação	Muito baixo	13	21.0
	Baixo	40	64.5
	Médio	9	14.5
	Alto	-	-
	Muito alto	-	-
Absorção	Muito baixo	6	9.7
	Baixo	32	51.6
	Médio	24	38.7
	Alto	-	-
	Muito alto	-	-

Influência das variáveis sociodemográficas e profissionais

Com o intuito de se analisar a possível influência que as variáveis sociodemográficas e profissionais exercem sobre as variáveis em estudo, utilizamos o teste T-Student (t) e o ANOVA (F). Neste sentido, recorre-se ao teste t para duas amostras independentes, quando se pretende comparar as médias de uma variável do tipo quantitativo com dois grupos diferentes de casos. Por sua vez, o ANOVA é usado para determinar se existem diferenças significativas entre as médias de três ou mais grupos independentes (Field, 2009).

Nesta amostra os resultados não evidenciam diferenças estatisticamente significativas ($p > .050$) entre as variáveis género, idade, estado civil, habilitações literárias, ciclo de ensino e antiguidade docente e as dimensões do stresse, do *coping* e do *engagement* (anexos VI, VII, VIII, IX, X, XI).

Relação entre stresse, *coping* e *engagement*

Para confirmar a relação estatística entre as variáveis em estudo foi utilizado o coeficiente de Pearson (r). Os resultados indicam que existe uma correlação positiva e significativa ($p < .050$) entre a utilização de estratégias de controlo/confronto e as seguintes variáveis: o estatuto da carreira docente ($r = .32, p = .011$); o trabalho burocrático/administrativo ($r = .29, p = .022$); as pressões de tempo/excesso de trabalho ($r = .28, p = .030$) e as políticas disciplinares inadequadas ($r = .26, p = .043$). A utilização de estratégias de escape/evitamento e estratégias de gestão de sintomas não apresentaram correlações significativas com as variáveis stresse e *engagement* (Tabela 15).

Relativamente à variável *engagement*, o vigor apresenta-se correlacionado significativamente ($p < .010$) com a utilização de estratégias de controlo/confronto ($r = .52, p < .001$). A dedicação apresenta uma correlação positiva e significativa ($p < .010$) com as políticas disciplinares inadequadas ($r = .85, p < .001$); os comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos ($r = .83, p < .001$); as diferentes capacidades e motivações dos alunos ($r = .83, p < .001$); as pressões de tempo/excesso de trabalho ($r = .73, p < .001$); o stresse geral ($r = .65, p < .001$); o estatuto da carreira docente ($r = .53, p < .001$) e o trabalho burocrático/administrativo ($r = .40, p = .001$). Os resultados sugerem que quanto maior a dedicação, maior é o nível de stresse geral e das fontes de stresse dos professores da EE da RAM (Tabela 15).

Tabela 15

Correlações entre o stresse, coping e engagement

	Estratégias de <i>coping</i>			Engagement		
	Controlo/ confronto	Escape/ evitamento	Gestão de sintomas	Vigor	Dedicação	Absorção
Comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos	.12	.03	-.03	-.05	.83**	.54**
Pressões de tempo/excesso de trabalho	.28*	.10	.14	.06	.74**	.82**
Diferentes capacidades e motivações dos alunos	.13	.11	-.04	-.015	.83**	.75**
Estatuto da carreira docente	.32*	.08	.07	-.05	.53**	.77**
Trabalho burocrático/administrativo	.29*	.18	.24	-.05	.40**	0.70**
Políticas disciplinares inadequadas	.26*	.03	.01	.01	.85**	.66**
Stresse geral	.16	.09	.11	-.02	.65**	.62**
Estratégias de controlo/confronto	-	-	-	.52**	.18	.32*
Estratégias de escape/evitamento	-	-	-	-.19	.10	.15
Estratégias de gestão de sintomas	-	-	-	-.03	.06	.08

Nota. N = 62 * p < .050; ** p < .010

Relativamente à absorção encontramos correlações positivas e significativas ($p < .010$) com as pressões de tempo/excesso de trabalho ($r = .82, p < .001$); o estatuto da carreira docente ($r = .77, p < .001$); as diferentes capacidades e motivações dos alunos ($r = .75, p < .001$); o trabalho burocrático/administrativo ($r = .70, p < .001$); as políticas disciplinares inadequadas ($r = .66, p < .001$); o nível de stresse geral ($r = .62, p < .001$) e os comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos ($r = .54, p < .001$). A absorção apresenta também uma correlação positiva e significativa ($p < .050$) com as estratégias de controlo/confronto ($r = .32, p = .011$). Os resultados sugerem que, quanto maior a absorção maior é o nível de stresse geral e das fontes de stresse e maior o uso de estratégias de controlo/confronto (Tabela 15).

Preditores do stresse dos docentes da EE

Para aferirmos quais são as variáveis predictoras do stresse geral dos docentes da educação especial, realizou-se a prova de regressão linear múltipla por ser uma técnica estatística, descritiva e inferencial, que permite a análise da relação entre uma variável dependente e um conjunto de variáveis independentes (Pestana & Gageiro, 2008). Nesta

análise não foram incluídas as variáveis sociodemográficas e profissionais, pois não se observou influência destas variáveis no stresse, *coping* ou *engagement*. Field (2009) recomenda que o tamanho da amostra seja de pelo menos 10 casos por cada preditor, pelo que a nossa amostra é suficientemente grande ($N = 62$) para desenvolver esta análise. Neste sentido, optou-se pelo procedimento *Stepwise* o qual consiste em analisar apenas as variáveis que tenham capacidade de explicação significativa (Pestana & Gageiro, 2008). A combinação das variáveis prediz 46.7% (R^2) com um decréscimo de 2.8% em relação ao R^2 ajustado ($R^2 = 43.9\%$). Isto é, o R^2 ajustado não se altera com a inclusão de outras variáveis (Pestana & Gageiro, 2008) (Tabela 16).

Tabela 16

Síntese da regressão linear múltipla para a variável dependente “nível de stresse geral”

Modelo	R	R^2	R^2 ajustado	F	$Sig.$
<i>Engagement</i>	.683	.467	.439	16.910	.000

Nota. Preditores: (constante – stresse geral), vigor, dedicação, absorção.

Decidiu-se excluir o modelo que incluía as estratégias de *coping*, passando a mostrar, apenas, o que engloba as dimensões do *engagement* (Tabela 17).

Tabela 17

Coefficientes de regressão linear múltipla para a variável dependente “nível de stresse geral”

	B	DP	β	T	p
Constante	.410	.396		1.036	.304
Vigor	.015	.068	.022	.225	.823
Dedicação	.457	.154	.412	2.968	.004**
Absorção	.362	.156	.324	2.326	.024*

Nota. $N = 62$ * $p < .05$; ** $p < .01$

Os resultados obtidos indicam que a dedicação ($B = 0.457$, $\beta = 0.412$, $t = 2.968$, $p = 0.004$) e a absorção ($B = 0.362$, $\beta = 0.324$, $t = 2.326$, $p = 0.024$) são os melhores preditores de stresse. Este modelo (*engagement*) explica 46.7% da variância do nível de stresse geral [$F(3,62) = 16.910$, $p = 0.000$]. Os valores Beta (β) indicam que quanto

maior a dedicação e a absorção maior é o stresse dos docentes, sendo o preditor mais relevante a dedicação, como se pode verificar pela equação:

Nível de stresse geral = $0.410 + 0.412 \times \text{dedicação} + 0.324 \times \text{absorção}$. O que significa que o nível de stresse geral aumenta em primeiro lugar com a dedicação e em segundo com a absorção.

No que respeita a adequação do modelo foram observados os resíduos estandardizados dos diferentes casos (Field, 2009), onde foi encontrado apenas 1 caso (1.6% da amostra $n = 62$) cujos resíduos saíram do intervalo $[-2; +2]$, e não foram encontrados casos com valores superiores a 2.58, o que indica que não existem *outliers* que alterem os resultados do modelo.

Os valores de *Cook's distance* não revelam valores superiores a 1. Também não encontramos casos com valores de influência (*Leverage*) superiores ao limite recomendado por Field (2009) $(3(k+1)/n = .344)$. Logo, podemos concluir que a amostra em estudo não apresenta casos extremos que possam influir no modelo (Field, 2009).

Verificou-se o cumprimento dos pressupostos de colinearidade múltipla não perfeita, de homocedasticidade, da independência e da normalidade dos erros. Os valores do VIF (*Variance Inflation Factor*) encontram-se dentro do preconizado por Field (2009) indicando inexistência de multicolinearidade. Os gráficos de dispersão de resíduos estandardizados em função dos resíduos esperados sugerem que o pressuposto de homocedasticidade está cumprido (Figura 1).

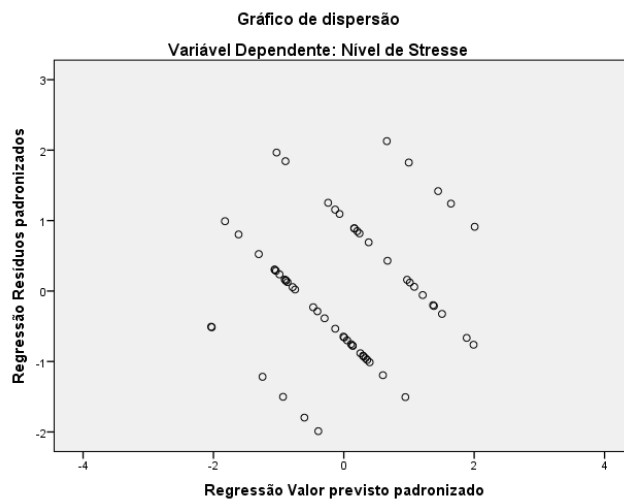


Figura 1. Gráfico de dispersão dos resíduos estandardizados em função dos resíduos esperados em relação a variável dependente “nível de stresse geral”.

O teste de Durbin-Watson para verificação do pressuposto de independência dos erros mostra uma distribuição não normal dos mesmos o que nos sugere que o modelo pode ser considerado adequado (Figura 2).

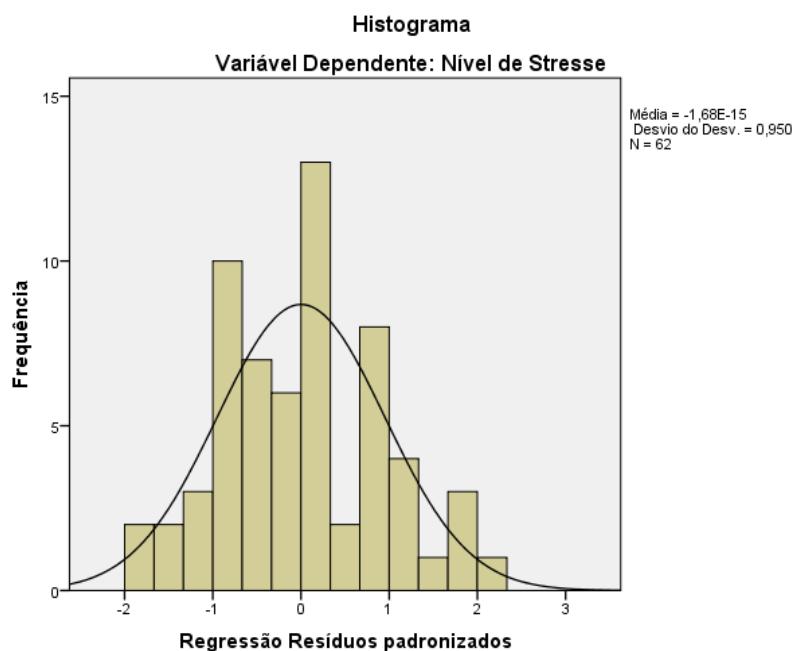


Figura 2. Histograma da distribuição dos resíduos em relação a variável dependente “nível de stresse geral”.

Em suma, podemos concluir que o modelo apresenta-se como adequado para esta amostra, sendo os principais preditores do stresse dos docentes da educação especial a dedicação e a absorção. Assim, quanto maior a dedicação e a absorção maior é o stresse dos professores, sendo o preditor mais revelante a dedicação.

Discussão

A temática do stress ocupacional assume-se como uma área cada vez mais conhecida em termos da investigação, sendo o contexto educacional um dos domínios que mais tem despertado o interesse por parte de investigadores em todo o mundo. De uma forma geral, os resultados dos estudos tem vindo a salientar a natureza exigente e stressante da profissão docente, sendo interessante verificar que o conjunto de tensões exercidas sobre estes profissionais é bastante variado e distinto (Kyriacou, 1998).

Primeiramente, há que salientar o facto da docência ser percecionada como muito exigente e stressante por 40.4% dos professores, vindo ao encontro de outros estudos obtidos em Portugal (Pinto, Lima & Silva, 2005; Gomes et al., 2006; Gomes, Montenegro, Peixoto & Peixoto, 2010) e noutros países (Sann, 2003; Júnior & Lipp, 2008). Numa observação mais pormenorizada sobre as causas que melhor poderão explicar a elevada perceção da experiência de stress, os resultados obtidos apontaram o trabalho burocrático/administrativo, o estatuto da carreira docente e as pressões de tempo/excesso de trabalho. Contudo, a literatura consultada, apesar de não ser unânime, refere que as fontes de stress percecionadas como mais perturbadoras pelos docentes do regular são os comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos, as políticas disciplinares inadequadas e o trabalho burocrático/administrativo (Capelo, 2010; Correia, Gomes & Moreira, 2010; Gomes, Montenegro, Peixoto & Peixoto, 2010; Maia, 2010). Em relação à educação especial, Male e May (1997) constataram que 80% dos professores, que lecionam no Reino Unido, percecionam a docência como sendo uma profissão muito exigente e stressante. Relativamente às fontes de stress que mais parecem causar mal-estar destacaram-se a sobrecarga de serviço e a perceção de pouca preocupação governamental em fornecer subsídios para a docência (Antoniou, Polychroni, & Kotroni, 2009; Silveira, Enumo, Pozzatto & Paula, 2014). No entanto, é

de extrema importância ressaltar que a inclusão dos alunos com necessidades especiais foi um dos fatores menos citados. Provavelmente, a presença destes alunos não é um fator de maior desafio ou ameaça ao bem-estar no trabalho, em comparação à percepção significativa de outros problemas, tais como a falta de materiais e recursos (Male & May, 1997; Williams & Gersch, 2004; Silveira & Neves, 2006; Ferreira, 2007; Antoniou, Polychroni & Kotroni, 2009; Silveira, Enumo, Pozzatto & Paula, 2014), falta de reconhecimento da carreira (Silveira & Neves, 2006; Ferreira, 2007; Silveira, Enumo, Pozzatto & Paula, 2014), baixos salários e as escassas oportunidades de promoção da carreira (Koustelios & Kousteliou, 1997, citados por Antoniou, Polychroni, & Kotroni, 2009).

Tal como Jesus e Pereira (1994), Quirino (2008), Pocinho e Capelo (2009) e Capelo (2010), também se verificou que os professores utilizam mais estratégias de *coping* de controlo/confronto, seguidas de estratégias de escape/evitamento e por fim, estratégias de gestão de sintomas. De acordo com Alves e Oliveira (2008) as estratégias de escape/evitamento são consideradas como negativas, dado que não resolvem o problema; por outro lado, podem ser consideradas positivas, pois a curto prazo permitem reduzir o stress, gerem as emoções do indivíduo, mas constituem uma fuga perante a realidade. Quanto às estratégias de controlo/confronto foi verificado como sendo as mais utilizadas pelos professores, pois costuma funcionar na prevenção do stress, ou junto dos sujeitos para quem uma situação indutora de stress constitui um desafio. Os docentes tendem, neste caso, a conduzir a situação de forma ativa, atuando e controlando as suas emoções. É de salientar que as estratégias de controlo/confronto à partida produzem melhores resultados, no entanto, não podemos considerar nenhuma estratégia de *coping* como sendo a mais eficaz, dado que é importante ter em conta os

fatores de personalidade do sujeito e a situação em causa (Jesus & Pereira, 1994; Pinto, Lima & Silva, 2005).

No que concerne à variável *engagement*, os resultados apontam para valores moderados em todas as dimensões, já que a média obtida nas diferentes escalas é inferior a 4, designadamente vigor ($M = 3.74$), dedicação ($M = 2.22$) e absorção ($M = 2.49$), num intervalo de respostas determinado entre 0 e 6. No entanto, quando comparamos o nosso estudo com outros (Tabela 3), nomeadamente Schaufeli e Bakker (2004), Capelo e Pocinho (2010), Perestrelo (2011) e Andrade (2013) verificamos que os nossos resultados são consistentes. Entende-se, assim, que os docentes que mostram maior vigor, dedicação e absorção reagem mais positivamente diante do stresse (Pocinho & Perestrelo, 2011). Neste sentido, Rodrigues e Barroso (2008) afirmam que os profissionais que obtêm resultados elevados nas escalas que avaliam o *engagement* são descritos por elevados níveis de energia e eficácia e estão completamente integrados e motivados com a profissão que desempenham, sentindo-se aptos a resolverem problemas que podem surgir no contexto laboral.

Este estudo não revela diferenças estatisticamente significativas em função das variáveis sociodemográficas e profissionais. Relativamente à relação entre género e as dimensões do stresse, *coping* e *engagement*, acreditamos que a feminização do grupo pode contribuir para explicar esta situação (80.6% do sexo feminino e 19.4% do sexo masculino). Desta forma, os nossos resultados não apoiam os pressupostos de Gomes, Montenegro, Peixoto e Peixoto (2010) quando concluem que as mulheres tendem a experienciar maiores níveis de stresse ocupacional e de saúde física. Quanto ao *coping*, os estudos de Pinto, Lima e Silva (2005), Silva (2008) e Antoniou, Polychroni e Kotroni (2009) revelaram que as mulheres tendem a ser significativamente diferentes dos homens, pois utilizam mais estratégias de gestão de sintomas e, normalmente tendem a

sentir-se sem controlo dos problemas e procuram mais apoios sociais. Em contrapartida, os homens utilizam mais estratégias de controlo/confronto (Antoniou, Polychroni & Kotroni, 2009). Relativamente ao *engagement*, os resultados das investigações não são unânimes. Alguns estudos indicam que existe mais *engagement* nos homens, embora as diferenças não sejam significativas (Schaufeli & Bakker, 2004). Outros afirmam que as mulheres (70%) evidenciam maior dedicação no trabalho (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002).

Quanto à idade, também não foram encontradas diferenças significativas nas variáveis avaliadas. Relativamente à variável stresse, estudos afirmaram que o stresse profissional ocorre maioritariamente nos docentes mais velhos (Gomes, Montenegro, Peixoto & Peixoto, 2010). Ao nível do *coping*, Jesus e Pereira (1994) asseveram que a dimensão gestão de sintomas se encontra interligada com a idade, uma vez que são os professores mais novos que recorrem frequentemente a estratégias de gestão de sintomas. Quanto ao *engagement*, resultados semelhantes afirmam que não existe relação significativa entre *engagement* no trabalho e a faixa etária, sendo que as correlações foram de 0.05 (Porto-Martins, 2009). Contrariamente, os estudos de Schaufeli e Bakker (2004) e Schaufeli, Bakker e Salanova (2006) indicam que apesar das diferenças serem pouco significativas, os trabalhadores mais velhos sentem-se mais *engaged* comparativamente aos mais novos.

No que concerne ao estado civil, os nossos resultados não mostram diferenças significativas entre os docentes que vivem com par ou sem par. Schmidt (1995) concluiu que os indivíduos solteiros apresentam um nível mais elevado de stresse em comparação com os casados. De acordo com Coyne e DeLongis (1986, citado por Coelho & Ribeiro, 2000) a qualidade do relacionamento conjugal traduz-se em múltiplas vantagens, nomeadamente a intimidade, o apoio emocional e a harmonia

familiar, cujos benefícios são notórios ao nível do bem-estar; por outro lado, casamentos infelizes podem tornar-se uma fonte de stress. É compreensível, portanto, que esta variável interfira significativamente com a apreciação do suporte social, em particular, no plano familiar e intimidade. Além disso, parece ter também uma relação importante com a capacidade adaptativa, designadamente ao nível do *coping* distrativo, que, por sua vez, é fortemente correlacionado com o bem-estar. Relativamente ao *engagement*, Chaves e Fonseca (2006) e Ribeiro e Ruiz (2009) indicam que o estado civil dos docentes, mais propriamente o estar casado é o maior preditor da satisfação com a vida, presumivelmente pelo apoio social proporcionado.

Neste estudo também não encontramos diferenças estatisticamente significativas em função das habilitações literárias. No entanto, Nóvoa (1995) afirma que a formação dos professores tem uma grande importância para o desempenho do trabalho docente. Para o referido autor é essencial assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho académico. Contudo, estas suposições não são fundamentadas em outros estudos, já que a revisão da literatura não nos permitiu encontrar dados que confirmassem os nossos.

No que respeita ao nível de ensino, também não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas. Estes resultados são contrários aos obtidos por Patrão, Rita, Lopes, Guimarães e Paulo (2010) quando concluem que os professores que lecionam no 1.º ciclo apresentam níveis inferiores de bem-estar comparativamente aos professores do ensino secundário, dado que ostentam mais preocupações profissionais, maiores níveis de stress e falta de reconhecimento da carreira. Por outro lado, os docentes que lecionam em níveis de ensino superiores são os que apresentam maior satisfação com a vida (Vieira & Jesus, 2006; Gomes & Quintão, 2011).

Analogamente, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em função da antiguidade docente nas variáveis estudadas. No entanto, investigações realizadas confirmam que é no início da carreira que os professores manifestam níveis elevados de stresse devido ao choque com a realidade da sala de aula e com a distorção de valores por parte dos alunos (Gomes, Montenegro, Peixoto & Peixoto, 2010; Zacharias & Stobäus, 2010). Contrariamente, Gomes e colaboradores (2006) afirmam que os professores com períodos mais alargados de docência apresentam maiores níveis de stresse.

Relativamente ao *coping*, os docentes já no final da sua carreira, são os que utilizam mais estratégias de controlo/confronto (Perestrelo, 2011). Isto deve-se à estabilidade que têm quanto à organização em que estão inseridos, já que lhes permite ter uma visão mais alargada sobre o sistema educativo e encarar os problemas de uma forma mais adequada, enquanto um docente em início de carreira poderá ter receio em confrontar determinados acontecimentos que lhe possam induzir stresse, por incerteza ou inexperiência, um docente com vários anos de serviço terá propensão para expor o seu ponto de vista e encarar as situações desfavoráveis (Perestrelo, 2011). Ainda de acordo com a situação profissional, não foram encontrados estudos que demonstrassem a sua ligação com o *engagement*. Contudo, acreditamos que esta variável é importante ao estudo, pois quanto mais tempo de serviço, maior poderá ser a probabilidade dos docentes sentirem-se *engaged* no respetivo local de trabalho.

A análise da associação entre as dimensões do stresse, do *coping* e do *engagement* relevou correlações positivas e significativas entre as estratégias de controlo/confronto e entre as escalas do QSP (estatuto da carreira docente, trabalho burocrático/administrativo, pressões de tempo/excesso de trabalho e políticas disciplinares inadequadas). Estes resultados insinuam que quanto maior as fontes de

stress vivenciadas pelos docente, maior é a utilização das estratégias de controlo/confronto. Em relação à utilização de estratégias de escape/evitamento e estratégias de gestão de sintomas não apresentaram correlações significativas com as variáveis stress e *engagement* (Tabela 15).

Neste sentido, os estudos de Pinto, Lima e Silva (2005) e Patrão, Pinto e Rita (2012) vão de encontro com os nossos resultados, uma vez que os autores comprovaram que face às exigências colocadas pelo exercício da sua profissão os docentes não recorrem apenas a estratégias tendencialmente adaptativas e funcionais. Embora o *coping* centrado na resolução de problemas seja o padrão de *coping* mais usado pelos professores inquiridos para lidarem com o stress profissional.

Relativamente às dimensões do *engagement*, o vigor está correlacionado significativamente com a utilização de estratégias de controlo/confronto. Ou seja, perante situações avaliadas como desafiantes, com energia e vitalidade, os professores recorrem a estratégias de controlo/confronto. A dimensão dedicação apresenta correlações positivas e significativas com as escalas do QSP (políticas disciplinares inadequadas, comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos, diferentes capacidades e motivações dos alunos, pressões de tempo/excesso de trabalho, o estatuto da carreira docente e trabalho burocrático/administrativo) e com o stress geral. Desta forma, quanto maior o nível de stress geral e das fontes de stress maior é a dedicação (Tabela 15).

No entanto, quando o indivíduo possui recursos pessoais e sociais para lidar com os desafios da vida quotidiana, o stress pode conduzi-lo para a ação, sobretudo, para a tomada de decisões e resolução dos problemas, aprimorando as suas competências e aptidões, podendo constituir-se uma oportunidade de aprendizagem e realização pessoal. Deste modo, consideramos que a existência de algum stress tem uma função

protetora e adaptadora, designado de *eustress* – fator de desenvolvimento e promotor de sentimentos de eficácia pessoal (Jesus, 2011). Segundo Jesus (2011), perante uma situação difícil e exigente, o sujeito mobiliza estratégias de *coping* na tentativa de ultrapassar o conflito gerado pela situação perturbadora. Caso seja bem-sucedido, depara-se com uma situação de *eustress*, de tal forma que quando o indivíduo se confrontar com um acontecimento idêntico, apresentar-se-á mais confiante e terá mais probabilidade de resolver o problema. Assim, o sujeito adquire percepção de autoeficácia e controlo pessoal (estratégias de *coping*), encarando novas situações como um desafio e não como uma ameaça.

Por sua vez, a dimensão absorção revela correlações positivas e significativas com as dimensões do QSP (pressões de tempo/excesso de trabalho, estatuto da carreira docente, diferentes capacidades e motivações dos alunos, trabalho burocrático/administrativo, políticas disciplinares inadequadas e comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos) e com o stresse geral. Apresenta ainda correlação significativa com as estratégias de controlo/confronto. Assim, quanto maior o nível de stresse geral e das fontes de stresse maior é a utilização de estratégias de controlo/confronto e maior a absorção (Tabela 15).

Constatámos que o *coping* de controlo/confronto está positivamente relacionado com o vigor e a absorção. Assim, os professores comprometidos com eles próprios e com o seu trabalho assumem, mais facilmente, o controlo dos seus problemas, o que os conduz a uma maior realização profissional (Mazon, Carlotto & Câmara, 2008).

Portanto, o stresse, o *coping* e o *engagement* estão relacionados neste estudo, não se encontrando evidência de que sejam influenciados pelas variáveis sociodemográficas e profissionais: género, idade, estado civil, habilitações literárias, ciclo de ensino e antiguidade docente.

No concernente às hipóteses formuladas, os resultados obtidos conduzem-nos à não confirmação da hipótese H1 (Os professores da educação especial que apresentam níveis baixos de stresse recorrerem a estratégias de *coping de controlo/confronto*), dado que nesta amostra os resultados não revelam associação entre o stresse geral dos docentes e as estratégias de controlo/confronto. Todavia, esta relação encontra suporte na bibliografia consultada, pois de acordo com Latack (1986), Jesus e Pereira (1994), Quirino (2008) e Pocinho e Capelo (2009) os sujeitos utilizam sobretudo estratégias de controlo/confronto pelo facto de considerarem que numa situação profissional o recurso a estas estratégias produz melhores resultados, tendo sido verificado que as estratégias de controlo encontram-se ligadas por um lado a um menor grau de ansiedade e por outro a um maior grau de realização profissional. Deste modo, podemos depreender que para lidarem com as exigências profissionais os docentes optam por estratégias funcionais e adaptativas orientadas para a resolução do problema e baseiam-se em ações e reavaliações cognitivas proativas, o que nos sugere que quanto maior o recurso a estratégias de controlo menor será o stresse dos professores. No entanto, nesta amostra, encontramos associações entre as estratégias de controlo/confronto e as fontes de stresse dos docentes, designadamente as pressões de tempo/excesso de trabalho, o estatuto da carreira docente, o trabalho burocrático/administrativo e as políticas disciplinares inadequadas. Foi também constatado associações entre as fontes de stresse e as dimensões do *engagement*, a dedicação e a absorção. Portanto, quanto maior as fontes de stresse maior é a dedicação e a absorção dos docentes da educação especial.

No que concerne à hipótese H2 (Os professores da educação especial que utilizam estratégias de *coping de controlo/confronto* apresentam níveis de *engagement* elevado) os resultados obtidos conduzem-nos à confirmação parcial da mesma, porque apenas se verificou que quanto maior as estratégias de controlo/confronto utilizadas

maior é o vigor e a dedicação. Neste sentido, estes resultados vão ao encontro ao referido por Nieto (2009), Pocinho e Capelo (2009) e Pocinho e Perestrelo (2011), quando concluem que os professores que utilizam mais estratégias de controlo/confronto manifestam maiores níveis de bem-estar e, conseqüentemente, de realização profissional.

No respeitante à hipótese H3 (Os professores da educação especial que apresentam níveis de stresse baixo apresentam níveis de *engagement* elevado) os resultados não corroboram a hipótese formulada, pois os professores que apresentam níveis de *engagement* elevado manifestam maiores níveis de stresse. Isto é, quanto maior o nível de stresse geral maior é a dedicação e a absorção. Também Schaufeli e colaboradores (2002, citados por Pocinho & Perestrelo, 2011) afirmam que os docentes que manifestam maior vigor, dedicação e absorção, lidam mais eficazmente com o stresse. Por sua vez, a prova de regressão linear múltipla, sugere que, em primeiro lugar, a dedicação, seguida da absorção são os preditores do stresse geral deste grupo profissional ($R^2 = 46.7$).

Tal como foi mencionado anteriormente, as principais fontes de stresse enunciadas pelos docentes neste estudo consistem no trabalho burocrático/administrativo, no estatuto da carreira docente e nas pressões de tempo/excesso de trabalho. Deste modo, consideramos pertinente referir algumas medidas de intervenção que possam contribuir para a redução deste problema na profissão docente. Uma das medidas consiste na necessidade de implementação de programas adequados de prevenção e diminuição do stresse, tanto ao nível individual como organizacional. Este tipo de intervenção deve ser contemplado no âmbito da formação, de forma a combater este tipo de problemas, dotando os docentes com as

ferramentas indispensáveis para lidarem com os desafios que a profissão impõe no cotidiano escolar.

Ao nível da formação inicial dos professores, é fundamental incrementar expectativas realistas sobre as condições do trabalho docente, dado que a maioria dos professores em início de carreira refere a falta de formação prática, o excesso de conhecimentos teóricos e a falta de motivação. De acordo com Jesus (2002) é essencial conjugar, em simultâneo, uma perspetiva realista da profissão com uma perspetiva otimista, realçando-se sempre os aspetos positivos e as experiências agradáveis da docência. Neste sentido, poderão ser introduzidas estratégias como o *roleplaying* (simulação de situações), o estudo de casos e o esclarecimento das crenças irracionais sobre o ensino e a formação, sem esquecer a componente teórica que proporcione ao docente instrumentos de reflexão que lhe permitam atuar de forma fundamentada nas situações profissionais futuras (Jesus, 2002).

Por outro lado, a formação contínua dos professores é uma medida indispensável ao desenvolvimento pessoal e profissional, dado que os cursos de formação permitem aumentar os conhecimentos, aperfeiçoar as competências, refletir sobre a sua prática profissional, para além das qualificações que podem conceder (Bell & Day, citados por Jesus, 2002). Nesta perspetiva, torna-se vantajoso que a organização em que o sujeito está inserido construa, juntamente com todos os professores, formas que o ajudem a lidar com os acontecimentos stressantes através do recurso ao *coping* mais apropriado em contexto escolar (Silveira, Enumo, Pozzatto & Paula, 2014). É também importante centralizar a promoção do *engagement* entre os docentes, dado que, na perspetiva de Rodrigues e Barroso (2008), estes profissionais tendem a ser mais proactivos, empenhados e manifestam atitudes positivas diante dos superiores, dos colegas e dos alunos.

Numa outra vertente, os docentes podem implementar estratégias de promoção de estilos de vida saudável (técnicas de relaxamento e de exercício físico) e em simultâneo promover a aquisição e desenvolvimento de competências cognitivo-comportamentais, nomeadamente a gestão do tempo, o trabalho em equipa, a gestão de crenças, o treino de aptidões sociais e o treino de competências para a resolução de problemas. É importante referir que estas estratégias constituem na perspetiva de Jesus (2004) uma forma de prevenção do stresse.

Relativamente às sugestões para investigações futuras, seria pertinente analisar a relação entre o *engagement* no trabalho docente e os acontecimentos concretos do bem-estar dos professores (Jesus, 2006), analisando as suas relações com outros resultados, nomeadamente pessoais, profissionais e organizacionais. Também seria interessante recorrer a amostras maiores e incidir em estudos de natureza qualitativa, nomeadamente as entrevistas, devido à riqueza de informação recolhida que certamente ajudará a aprofundar o conhecimento desta temática. Além disso, devem ser incluídas outras variáveis que não foram tidas em conta, nomeadamente o suporte social. Segundo Jesus (2011), determinada situação de stresse tem mais ou menos impacto conforme os recursos sociais que a pessoa dispõe.

Outra sugestão poderá incidir no acompanhamento diário destes profissionais, percebendo melhor quais as suas convicções sobre o trabalho realizado em salas inclusivas, a relação que estabelecem com os discentes ao longo do período escolar e os níveis de stresse manifestados, de forma a analisar os efeitos longitudinais da docência no contexto inclusivo (Silveira, Enumo, Pozzatto & Paula, 2014). Seria também pertinente analisar se as estratégias de *coping* utilizadas pelos professores da educação especial têm um efeito positivo ou negativo a longo prazo.

Finalmente importa referir que os estudos sobre o stresse e o bem-estar têm sido maioritariamente focalizados no sujeito. Segundo Chambel (2005) existem fatores grupais e organizacionais com importância para compreender estas variáveis. Portanto, em investigações futuras, poderão ser estudados os fatores grupais, de forma a analisar as dinâmicas contextuais da organização em que o sujeito se insere.

Esperamos com este estudo contribuir para o conhecimento e compreensão de um grupo profissional que está sujeito a inúmeras fontes de stresse e a quem se exige, cada vez mais, diversos papéis e novos desafios, para os quais muitas vezes não estão suficientemente preparados.

Referências

- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação (5.ª edição)*. Braga: Psiquilibrios.
- Alves, M., & Oliveira, E. A. (2008). O efeito do desemprego no *stress* e *coping* dos professores do 2º ciclo. *Psicologia, Saúde & Doença*, 9(2), p. 335-347.
Recuperado de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/psd/v9n2/v9n2a11.pdf>
- Andrade, C. A. (2013). *Inteligência emocional, engagement e burnout em professores do 2º e 3º ciclos e secundário da RAM* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Portugal. Recuperado de <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/622/1/MestradoClaudiaAndrade.pdf>
- Antonioni, A. S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: Teachers stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education*, 24(1), p. 100-111. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842123.pdf>
- Aronsson, G., Svensson, L., & Gustafsson, K. (2003). Unwinding, recuperation, and health among compulsory school and high school teachers in Sweden. *International Journal of Stress Management*, 10, p. 217-234.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), p. 274-284.
- Bakker, A. B., & Leiter, M. P. (2010). Where to go from here: integration and future research on work engagement. In A. Bakker, M. P. Leiter (Org.). *Work engagement: a handbook of essential theory and research*, 181-196. New York: Psychology Press.

- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: an emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, (22)3, p. 187-200. Recuperado de <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/301.pdf>
- Canova, K., & Porto, J. (2010). O impacto dos valores organizacionais no estresse ocupacional: um estudo com professores do ensino médio. *Revista de Administração Mackenzie*, 11(5), p. 4-31. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ram/v11n5/a02v11n5.pdf>
- Capelo, M. R. (2010). *Estres, coping y autoeficacia en profesores de Madeira* (Tese de Doutoramento, Universidade de Cádiz, Cádiz). Recuperado de <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=eC9hcBmcc5I%3D&tabid=2817>
- Capelo, M. R., & Pocinho, M. (2010). *Adaptação de uma escala de avaliação do engagement no trabalho do professor (UWES)*. I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”. Braga, Portugal.
- Capelo, M. R., Pocinho, M., & Santos, C. (2013). Stresse e *coping* em educadores de infância portugueses: um estudo exploratório. *Trabajo*, 28, p. 69-81. <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/trabajo/article/view/2234/2305>
- Castanheira, F. P. (2013). *A relação entre a resiliência e a vulnerabilidade ao stresse: estudo numa organização de práticas positivas* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria. Recuperado de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3985/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20MGRH%202013%20A%20%20rela%C3%A7%C3%A3o%20entre%20a%20Resili%C3%Aancia%20e%20a%20Vulnerabilidade%20ao%20Stress>

[e%20Estudo%20numa%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pr%C3%A1ticas%20P~1.pdf?sequence=1](#)

- Chambel, M. J. (2005). *Stress* e bem-estar nas organizações. In A. Pinto & A. Silva (Eds.), *Stress e Bem-Estar*, p. 105-134. Lisboa: Climepsi Editores.
- Chaves, S. S., & Fonseca, P. N. (2006). Trabalho docente: que aspetos sociodemográficos e ocupacionais predizem o bem-estar subjetivo? *Psico*, (37)1, p. 75-81. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1414/1113>
- Coelho, M., & Ribeiro, J. (2000). Influência do suporte social e do *coping* sobre a percepção subjetiva de bem-estar em mulheres submetidas a cirurgia cardíaca. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 1(1), p. 79-87. Recuperado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v1n1/v1n1a09.pdf>
- Coleta, A., & Coleta, M. (2008). Fatores de estresse ocupacional e *coping* entre policiais civis. *Psico-USF*, 13(1), p. 59-68. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v13n1/v13n1a08.pdf>
- Compton, W. (2005). *An Introduction to Positive Psychology*. London: Thomson.
- Correia, T., Gomes, A. R., & Moreira, S. (2010). Stresse ocupacional em professores do ensino básico: Um estudo sobre as diferenças pessoais e profissionais. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M. C. Taveira (Eds.), *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 1477-1493. Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia.
- Dalfovo, M. S, Lana, R. A., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar*, (2)4, p. 1-13.

- Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2012). Recuperación diária y bienestar: una visión general. *Psicothema*, 24(1), p. 73-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/727/72723431012.pdf>
- Dias, C., Cruz, J., & Fonseca, A. M. (2010). Emoções, “stress”, ansiedade e “coping”: estudo qualitativo com treinadores de nível internacional. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 24(3), p. 331-342. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v24n3/a04v24n3.pdf>
- Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, M., & Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), p. 145-158. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2313/231317039009.pdf>
- Ernesto, F. (2008). *Stress e bem-estar na profissão docente: estudo longitudinal de acordo com o modelo de Karasek* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa. Recuperado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/808/1/16568_Tese_Stress_e_Bem-Estar.pdf
- Feldman, R. (2001). *Compreender a psicologia*. Amadora: McGraw-Hill.
- Ferreira, M. E. (2007). O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, 33(3), p. 543-560. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a11v33n3>
- Field, A. (2009). *Descobrimo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Fontelles, M. J., Simões, M. G., Farias, S. H., & Fontelles, R. (2009). Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. *Revista Paraense de Medicina*, (23)3, p. 1-8.

- França, A. C. L., & Rodrigues, A. L. (2005). *Stresse e trabalho: uma abordagem psicossomática*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gomes, A. P., & Quintão, S. (2011). *Burnout*, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores. *Análise Psicológica*, 2(XXIX), p. 335-344. Recuperado de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v29n2/v29n2a10.pdf>
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M., & Peixoto, A. R. (2010). *Stress* ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3.º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), p. 587-597. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n3/v22n3a19>
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da atividade docente: Um estudo sobre o stresse, burnout, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), p. 67-93. Recuperado de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v19n1/v19n1a04.pdf>
- González Morales, M. G. (2006). *Estrés, afrontamiento y sus consecuencias: el papel del género* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia, Valência. Recuperado de <http://www.uv.es/maglogon/GonzalezMorales2006TESIS.pdf>
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A., & Lloret, S. (2006). Burnout and engagement: independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behaviour*, 68, p. 165-174.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário (2.ª ed.)*. Lisboa: Sílabo.
- Houtman, I. L. (2007). *Work-related stress*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Recuperado de http://eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/ewco/reports/TN0502TR01/TN0502TR01.pdf

- Jesus, S. N. (2002). *Perspetivas para o bem-estar docente. Uma lição de síntese*. Porto: Edições Asa.
- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia educacional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N. (2006). Avaliação do desempenho e bem-estar docente. *Psicologia, Educação e Cultura*, (X)1, p. 7-21.
- Jesus, S. N. (2011). Bem-estar docente. Perspetivas para superar o mal-estar dos professores. In A. M. Pinto & A. L. Silva (Eds.), *Stress e bem-estar: modelos e domínios de aplicação*, p. 167-184. Lisboa: Climepsi Editores.
- Jesus, S. N., & Esteve, J. M. (2000). Programa de formación para la prevención del mal estar docente. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 4, p. 43-54.
- Jesus, S. N., & Pereira, A. M. (1994). *Estudo das estratégias de coping utilizadas pelos professores*. 5º Seminário A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos, 253-268. Évora, Portugal: Universidade de Évora.
- Junior, E., & Lipp, M. E. (2008). Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo*, 13(4), p. 847-857. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n4/v13n4a23.pdf>
- Kaiseler, M., Queirós, C., Passos, F., & Sousa, P. (2014). Stress appraisal, coping, and work engagement among police recruits: an exploratory study. *Psychological Reports*, 114(2), p. 635-646.
- Kyriacou, C. (1998). Teacher stress: Past and Present. In J. Dunham, & V. Varma (Eds.), *Stress in teachers: Past, present and future*, p. 1-13. London: Whurr.
- Latack, J. (1986). Coping with job stress: Measures and future directions for scale development. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), p. 377-385.

- Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and *coping*. *American Psychologist*, 55, p. 665-673.
- Leal, M. (1995). *Stress e burnout: estudo comparativo entre médicos de família e outros* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, Portugal.
- Lipp, M., & Tanganelli, M. S. (2002). *Stress e qualidade de vida em magistrados da Justiça do Trabalho: diferenças entre homens e mulheres*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), p. 537-548. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a08v15n3.pdf>
- Lisbona, A., Morales, J. F., & Palací, F. J. (2009). El engagement como resultado de la socialización organizacional. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), p. 89-100. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen9/num1/223/el-engagement-como-resultado-de-la-socializaci-ES.pdf>
- Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, 23, p. 825-841. Recuperado de <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/261.pdf>
- Luiz, F., Bortoli, P., Flória-Santos, M., & Nascimento, L. (2008). A inclusão da criança com síndrome de down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(3), p. 497-508. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n3/v14n3a11.pdf>
- Maia, S. C. (2010). *Qualidade de vida no trabalho e stresse na profissão docente* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Beira Interior, Covilhã. Recuperado de

https://ubithesis.ubi.pt/bitstream/10400.6/2516/1/Qualidade%20de%20Vida%20no%20Trabalho%20e%20Stresse%20na%20Profiss%C3%A3o%20Docente_S%C3%ADlvia%20Maia.pdf

- Male, D., & May, D. (1997). Stress, burnout and workload in teachers of children with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 24, p. 133-140.
- Mazon, V., Carlotto, M. S., & Câmara, S.G. (2008). Síndrome de *burnout* e estratégias de *coping* em professores de escolas municipais da área urbana de uma cidade do litoral norte do Rio Grande do Sul. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60(1), p. 55-66. Recuperado de <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/98/145>
- Moreno-Jiménez, B., Zuñiga, S. C., Sanz-Vergel, A. I., Muñoz, A. R., & Pérez, M. B. (2010). El burnout y el engagement en profesores de Perú: aplicación del modelo de demandas-recursos laborales. *Ansiedad y Estrés*, 16(2), p. 293-307.
- Mota, C., & Matos, P. (2006). *Coping* across situations questionnaire – CASQ numa amostra de adolescentes portuguesas. *Psychologica*, 43, p. 211-226.
- Moura, R. (1999). *A vida adulta: uma visão dinâmica*. Recuperado de <http://rmoura.tripod.com/vidaadult.htm>
- Negeliskii, C., & Lautert, L. (2011). Occupational stress and work capacity of nurses of a hospital group. *Revistas Latino-Americana de Enfermagem*, 19(3), p. 606-613. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n3/21.pdf>
- Nieto, J. (2009). *Como evitar e superar o stress docente: estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula*. Sintra: Keditora.
- Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

- Patrão, I., Pinto, C., & Rita, J. (2012). Bem-estar e estratégias de gestão das exigências em professor portugueses dos diferentes níveis de ensino. *Atas do 12.º Colóquio de Psicologia e Educação*, 575-585. Lisboa: ISPA.
- Patrão, I., Rita, J., Lopes, A., Guimarães, M., & Paulo, A. (2010). Avaliação do *Burnout*, ansiedade e depressão em professores: diferenças de género. *Atas do 8º Congresso de Psicologia da Saúde*, 348-355. Lisboa: ISPA.
- Patton, W., & Goddard, R. (2006). Coping with stress in the Australian job network: gender differences. *Journal of Employment Counseling*, 43(3), p. 135-144.
Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/5585/1/5585.pdf>
- Perestrelo, M. C. (2011). *Prevenção da saúde mental na profissão docente – burnout, estratégias de coping e engagement* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Portugal. Recuperado de <http://repositorio.uma.pt/bitstream/10400.13/446/1/MestradoC%C3%A9liaPerestrelo.pdf>
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS (5.ª edição)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, A., Lima, M. L., & Silva, A. (2005). Como lidam os professores com o stresse profissional? *Coping e burnout* profissional em professores portugueses. *Revista Proformar*, 7, p. 23-39. Recuperado de http://proformar.pt/revista/edicao_7/copingProfsF.pdf
- Pocinho, M., & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao *stress*, estratégias de *coping* e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, (35)2, p. 351-367. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n2/a09v35n2.pdf>

- Pocinho, M., & Perestrelo, C. (2011). Um ensaio sobre *burnout*, *engagement* e estratégias de *coping* na profissão docente. *Educação e Pesquisa*, (37)3, p. 513-528. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a05v37n3.pdf>
- Porto-Martins, P. C. (2009). *Manual da escala de engagement no trabalho de Utrecht*. Occupational Health Psychology Unit Utrecht University.
- Quick, J., Little, L. & Nelson, D. (2009) Positive emotions, attitudes, and health. Motivated, engaged, focused. In S. Cartwright, & C. Cooper, *The Oxford Handbook of Organizational Well-being*, 214-235. New York: Oxford University Press.
- Quirino, A. M. (2008). *Stresse, Coping e Burnout em professores do 3º ciclo* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Algarve. Recuperado de <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/313/3/Capadadissertacaodemestrado.pdf>
- Reevy, G. M., & Maslach, C. E. (2001). Use of social support: gender and personality differences. *Sex Roles*, 44, p. 437-459.
- Ribeiro, M. C., & Ruiz, V. M. (2009). Bem-estar subjetivo de professores universitários: estudo comparativo entre áreas e géneros. *Pensamento Plural*, 2, p. 23-31.
- Rodrigues, D. (2007). *Investigação em educação inclusiva*. Lisboa: FEEI – Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Rodrigues, F., & Barroso, A. P. (2008). Avaliação do *Engagement* nos Docentes da Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias. *Bioanálise*, 1, p. 34-39. Recuperado de

<http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/113/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20engagement.pdf>

- Sacadura-Leite, E., & Uva, A. S. (2007). Stresse relacionado com o trabalho. *Revista Saúde & Trabalho*, 6, p. 25-42.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behavior. *The International Journal of Human Resource Management*, 19, p. 116-131.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sampaio, A., Jesus, S. N., Stobäus, C., & Mosquera, J. (2008). Promoção do bem-estar através de programa de formação continuada. *Polimorfia*, 5, p. 83-88.
- Sann, U. (2003). Job conditions and wellness of german secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18, p. 489-500.
- Santos, F. D., Cunha, M. H., Robazzi, M. L., Luiz, J., Silva, L. A., & Terra, F. S. (2010). O estresse do enfermeiro nas unidades de terapia intensiva adulto: uma revisão da literatura. *Revista Eletrónica Saúde Mental Álcool e Drogas*, 6(1), p. 1-16. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/smad/article/view/38711/41562>
- Sapata, A. F. (2012). *Stress e estratégias de coping em enfermeiros: estudo comparativo entre Portugal e Espanha* (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal. Recuperado de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3489/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1>
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, p. 293-315.

- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). *Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual*. Occupational Health Psychology Unit Utrecht University.
- Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: a cross-national study. *Educational and Psychological Measurement, 66*, p. 701-716.
- Schaufeli, W., & Salanova, M. (2007). Work engagement: an emerging psychological concept and its implications for organizations. In S. W. Gilliland, D. Steiner, & D. P. Skarlicki (Eds.), *Research in social issues in management: managing social and ethical issues in organizations, 5* (pp. 135-177). Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*, p. 71-92. Recuperado de <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/178.pdf>
- Schmidt, I. T. (1995). *Stress ocupacional no ambiente acadêmico universitário. Psicologia da Sociedade de Psicologia de São Paulo, 103*, p. 27-33.
- Serra, A. (2007). *O stresse na vida de todos os dias (3ª edição)*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Serra, A. (2011). As múltiplas facetas do *stress*. In A. M. Pinto & A. L. Silva (Eds.), *Stress e bem-estar: modelos e domínios de aplicação*, p. 7-42. Lisboa: Climepsi Editores.
- Silva, E. G. (2008). *O perfil docente para a educação inclusiva – uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo* (Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, São

- Paulo). Recuperado de http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/silva_eg_dr_mar.pdf
- Silva, J. L., Lima, F. B., Machado, E. A., Costa, F. S., & Gomes, R. A. (2011). A relação entre stresse e a resiliência do profissional de enfermagem. *Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online*, 3(1), p. 1667-1675.
- Silva, M. F. (2008). *A vulnerabilidade ao stress e as estratégias de coping dos prestadores de cuidados a pessoas com deficiência mental* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Porto. Recuperado de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/7201/3/tese%20mestrado%200305.pdf>
- Silveira, F., & Neves, M. M. (2006). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), p. 79-86. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29847.pdf>
- Silveira, K. A., Enumo, S. R., Pozzatto, R., & Paula, K. M. (2014). Indicadores de estresse e *coping* no contexto da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, 40(1), p. 127-142. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/09.pdf>
- Silveira, K. A., Enumo, S. R., & Rosa, E. M. (2012). Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, (18)4, p. 695-708. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a11v18n4.pdf>
- Sousa, I. F., Mendonça, H., Zanini, D. S., & Nazareno, E. (2009). Estresse ocupacional, *coping* e *burnout*. *Estudos*, 36(1/2), p. 57-74. Recuperado de <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/viewFile/1018/716>
- STRESS LESS. (2011). Manual de prevenção do *stress*: modelos e boas práticas – versão curta. Recuperado de

http://web.spi.pt/stressless/docs/update/PT/Manual%20de%20Prevencao%20do%20Stress_Modelos%20e%20Boas%20Praticas.pdf

- Vieira, L. S., & Jesus, S. N. (2006). Relações entre o bem-estar subjetivo, os objetivos profissionais e a motivação dos professores portugueses. In C. Machado, L. A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Eds.), *Atas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: formas e contextos*. Braga: Universidade do Minho.
- Williams, M., & Gersch, I. (2004). Teaching in mainstream and special schools: are the stresses similar or different? *British Journal of Special Education*, 31(3), p. 157-162.
- Zacharias, J., & Stobäus, C. D. (2010). Mal-estar e bem-estar docente e educação inclusiva: um estudo em escolas públicas e privadas de Porto Alegre. *V Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação*. Curitiba, Brasil. Recuperado de http://www.pucrs.br/edipucrs/Vmostra/V_MOSTRA_PDF/Educacao/82753-JAMILE_ZACHARIAS.pdf

ANEXOS

- I. Pedido de autorização DRE
- II. Carta de aprovação DRE
- III. Consentimento informado
- IV. Questionários
- V. Valores do Teste de Kolmogorov-Smirnov e das medidas de dispersão (assimetria e curtose)
- VI. Diferenças em função do género ao nível do stresse, *coping* e *engagement*
- VII. Diferenças em função da idade ao nível do stresse, *coping* e *engagement*
- VIII. Diferenças em função do estado civil ao nível do stresse, *coping* e *engagement*
- IX. Diferenças em função das habilitações literárias ao nível do stresse, *coping* e *engagement*
- X. Diferenças em função do ciclo que leciona ao nível do stresse, *coping* e *engagement*
- XI. Diferenças em função da antiguidade docente (anos) ao nível do stresse, *coping* e *engagement*
- XII. Prova de regressão linear múltipla

Anexo I**Exmo. Senhor Diretor Regional de Educação****Dr. João Manuel Almeida Estanqueiro****Direção Regional de Educação****Rua D. João, n.º 57, Quinta Olinda****9054 – 510 Funchal****Canical, 14 de Março de 2014.**

Zita Vanessa Alves Calaça, natural da freguesia do Canical, residente no Sítio do Barro, n.º 24, 9200-033, Canical, com o telefone TMN 969799521, a frequentar o Mestrado em Psicologia da Educação, promovido pela Universidade da Madeira, vem, por este meio solicitar a V. Ex.^a se digne autorizar a aplicação de questionários aos docentes das Escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário da Região Autónoma da Madeira, no âmbito do estudo intitulado “Stresse, *Coping* e *Engagement* em docentes da educação especial da RAM”, cujo objetivo é analisar a relação entre stresse, *coping* e *engagement* em docentes da educação especial da RAM.

Atenciosamente, solicito deferimento

(Zita Vanessa Alves Calaça)

Anexo II



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL

SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Direção Regional de Educação
GGAD

SAÍDA	PROCESSO(S)	DATA
Of: 762	5.68.0.0	03-04-2014

Exma. Senhora
D. Zita Vanessa Alves Calaça
Sítio do Barro, nº 24
9200 – 033 Caniçal

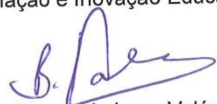
ASSUNTO: **Autorização para a aplicação de questionários nas escolas públicas da Região Autónoma da Madeira**

Na sequência da vossa solicitação, e por despacho do Diretor Regional de Educação, de 27/03/2014, informa-se V. Exa. de que no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, promovido pela Universidade da Madeira, está autorizada a aplicar os questionários aos docentes dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário da Região Autónoma da Madeira, submetidos à anuência dos mesmos.

Para efeitos da concretização dos instrumentos de investigação em ambiente escolar, deverá V. Exa. proceder à articulação com os órgãos de gestão das escolas.

Com os melhores cumprimentos,

O Diretor de Serviços de Investigação,
Formação e Inovação Educacional


(Bernardo Lage Valério)

Na resposta indicar a «Nossa referência». Em cada ofício tratar só de um assunto.

CB

Anexo III

Consentimento informado

Os seguintes instrumentos de recolha de dados destinam-se à realização de um estudo intitulado “Stresse, Coping e Engagement em docentes da educação especial da RAM”, no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, pela Universidade da Madeira.

A sua colaboração é essencial para esta investigação, pelo que solicitamos, que leia atentamente todos os itens e responda a todas as questões com a máxima sinceridade selecionando a opção que melhor corresponde à sua opinião.

As informações individuais serão de carácter confidencial e anónimo, uma vez que os dados obtidos serão utilizados somente para fins científicos.

Desde já agradeço a sua colaboração e disponibilidade.

Zita Vanessa Alves Calaça

Anexo IV

Questionário de dados sociodemográficos e profissionais

1. Género: Masculino Feminino Nenhum Outra: _____
2. Idade: _____
3. Estado civil: Com par Sem par
4. Habilitações: Licenciatura Pós-graduação/Especialização Mestrado
Doutoramento
5. Nível de ensino em que exerce a docência: 1.º CEB 2.º CEB 3.º CEB
Ensino Secundário Ensino Superior
6. Antiguidade docente (anos de experiência): _____

Questionário de Stresse nos Professores

Na escala que se segue assinale com um X o número que melhor indicar o nível de stresse que sente geralmente no exercício da sua atividade profissional.

Em termos gerais, a minha atividade profissional provoca-me...

Nenhum stresse	Pouco stresse	Moderado stresse	Bastante stresse	Elevado stresse
0	1	2	3	4

Apresentam-se seguidamente várias fontes potencialmente geradoras de stresse na atividade profissional dos professores. Por favor assinale com X o número que melhor indicar o nível de stresse que sente no exercício da sua atividade profissional (0= Nenhum stresse; 4= Elevado stresse).

1.	Mau comportamento dos alunos em geral	0	1	2	3	4
2.	Existência de sanções disciplinares pouco adequadas	0	1	2	3	4
3.	Falta de tempo para preparar as aulas	0	1	2	3	4
4.	Falta de iniciativa e vontade de trabalhar pelos alunos	0	1	2	3	4
5.	Trabalho administrativo	0	1	2	3	4
6.	Salário inadequado	0	1	2	3	4
7.	Comportamento indecente/descarado dos alunos	0	1	2	3	4
8.	Falta de aceitação da autoridade do professor	0	1	2	3	4
9.	Demasiado trabalho para fazer	0	1	2	3	4
10.	Alunos com baixas capacidades	0	1	2	3	4
11.	Obrigações burocráticas/administrativas	0	1	2	3	4
12.	Poucas oportunidades de promoção	0	1	2	3	4
13.	Mau comportamento contínuo de alguns alunos	0	1	2	3	4
14.	Falta de poder e influência nas sanções disciplinares	0	1	2	3	4
15.	Falta de tempo para aprofundar o estudo de temas curriculares	0	1	2	3	4
16.	Disparidade nas capacidades dos alunos	0	1	2	3	4
17.	Demasiado trabalho burocrático	0	1	2	3	4
18.	Baixo estatuto socioprofissional da profissão	0	1	2	3	4
19.	Alunos barulhentos	0	1	2	3	4
20.	Ineficácia das sanções disciplinares existentes	0	1	2	3	4
21.	Exigências e obrigações para além do período letivo	0	1	2	3	4
22.	Alunos com capacidades muito diferentes	0	1	2	3	4
23.	Excesso de tarefas de carácter burocrático	0	1	2	3	4
24.	Carreira pouco estruturada	0	1	2	3	4
25.	Políticas disciplinares inadequadas da escola e	0	1	2	3	4

	do ensino					
26.	Ritmo demasiado rápido do período letivo	0	1	2	3	4
27.	Alunos que demonstram falta de interesse	0	1	2	3	4
28.	Deveres e obrigações administrativas	0	1	2	3	4
29.	Falta de perspetivas de desenvolvimento e promoção na carreira	0	1	2	3	4
30.	Problemas de comportamento difícil	0	1	2	3	4
31.	Falta de participação nas decisões disciplinares a tomar	0	1	2	3	4
32.	Falta de tempo para cumprir o programa	0	1	2	3	4
33.	Nível de barulho bastante elevado nas aulas	0	1	2	3	4
34.	Alunos pouco motivados	0	1	2	3	4
35.	Falta de estabilidade e segurança na carreira	0	1	2	3	4
36.	Turmas difíceis	0	1	2	3	4

Coping Job Scale

As pessoas podem lidar com o mal-estar profissional de diversas formas. Indique, através de uma cruz (x), numa escala de 1 a 5, o grau em que utiliza cada uma das estratégias abaixo referidas quando sente mal-estar por causa de situações do seu trabalho, tendo em conta que cada um dos algarismos significa o seguinte:

1= Quase nunca, 2= Poucas vezes, 3= Algumas vezes, 4= Muitas vezes, 5= Quase sempre.

1.	Discutir a situação com o meu supervisor	1	2	3	4	5
1.	Discutir a situação com o meu supervisor	1	2	3	4	5
2.	Tentar ser muito organizado para poder gerir as situações	1	2	3	4	5
3.	Falar com outras pessoas envolvidas	1	2	3	4	5

4.	Tentar ver a situação como uma oportunidade para aprender e desenvolver novas competências	1	2	3	4	5
5.	Colocar atenção redobrada no planeamento e no horário, para não cometer erros	1	2	3	4	5
6.	Tentar pensar em mim como um vencedor, como alguém que chega sempre de cabeça erguida	1	2	3	4	5
7.	Dizer a mim próprio que posso provavelmente trabalhar as coisas à minha maneira	1	2	3	4	5
8.	Dedicar mais tempo e energia a fazer o meu trabalho	1	2	3	4	5
9.	Tentar obter o apoio de mais pessoas envolvidas na situação	1	2	3	4	5
10.	Pensar nas mudanças que podem ser feitas na situação	1	2	3	4	5
11.	Tentar trabalhar mais depressa e eficazmente	1	2	3	4	5
12.	Decidir o que ser feito e explicar isso às pessoas que se encontram envolvidas	1	2	3	4	5
13.	Dar o meu melhor para fazer aquilo que penso ser esperado de mim	1	2	3	4	5
14.	Pedir a ajuda das pessoas que têm o poder de fazer alguma coisa por mim	1	2	3	4	5
15.	Procurar conselhos de pessoas que se encontram fora da situação, mas que me podem ajudar a pensar como fazer o que é esperado de mim	1	2	3	4	5
16.	Trabalhar para a mudança de políticas que estão na base da situação	1	2	3	4	5
17.	Empenhar-me mais no trabalho e trabalhar durante mais horas	1	2	3	4	5
18.	Evitar encontrar-me na situação se puder	1	2	3	4	5
19.	Dizer a mim próprio que o tempo toma conta deste tipo de situações	1	2	3	4	5
20.	Tentar estar fora de situações deste tipo	1	2	3	4	5
21.	Lembrar-me que o trabalho não é tudo	1	2	3	4	5

22.	Antecipar as consequências negativas para estar preparado para o pior	1	2	3	4	5
23.	Delegar o trabalho a outros	1	2	3	4	5
24.	Separar-me tanto quanto possível das pessoas que criaram esta situação	1	2	3	4	5
25.	Tentar não ficar interessado sobre a situação	1	2	3	4	5
26.	Fazer o meu melhor para sair graciosamente da situação	1	2	3	4	5
27.	Aceitar esta situação porque não há nada que eu possa fazer para a modificar	1	2	3	4	5
28.	Estabelecer as minhas próprias prioridades com base no que gosto de fazer	1	2	3	4	5
29.	Dormir	1	2	3	4	5
30.	Beber um pouco de licor, cerveja ou vinho	1	2	3	4	5
31.	Beber mais quantidade de bebidas alcoólicas que o devido	1	2	3	4	5
32.	Tomar tranquilizantes, sedativos ou outros medicamentos	1	2	3	4	5
33.	Praticar desporto	1	2	3	4	5
34.	Praticar meditação transcendental	1	2	3	4	5
35.	Usar o treino de “biofeedback”	1	2	3	4	5
36.	Fazer relaxamento	1	2	3	4	5
37.	Procurar a companhia dos amigos	1	2	3	4	5
38.	Procurar a companhia da família	1	2	3	4	5
39.	Comer	1	2	3	4	5
40.	Ver televisão	1	2	3	4	5
41.	Assistir a acontecimentos desportivos, culturais ou comunitários	1	2	3	4	5
42.	Afastar os problemas da família ou dos amigos	1	2	3	4	5
43.	Adotar passatempos, como atividades de leitura	1	2	3	4	5
44.	Fazer compras/Gastar dinheiro	1	2	3	4	5
45.	Trabalhar menos tempo	1	2	3	4	5

46.	Mudar o estado físico, arranjando o cabelo, fazendo massagens, sauna ou atividade sexual	1	2	3	4	5
47.	Fazer uma viagem para outra cidade	1	2	3	4	5
48.	“Sonhar” durante as horas de trabalho	1	2	3	4	5
49.	Procurar ajuda profissional ou aconselhamento	1	2	3	4	5
50.	Rezar	1	2	3	4	5
51.	Queixar-me a outras pessoas	1	2	3	4	5
52.	Fumar	1	2	3	4	5

Escala de Avaliação do *Engagement*

Os seguintes itens referem-se aos sentimentos, crenças e comportamentos das pessoas relacionados com as experiências de trabalho. Por favor, leia cuidadosamente cada um dos itens de acordo com a escala de respostas que se segue, cujos valores variam entre 0 (se nunca teve esse sentimento ou crença) e 6 (se o tem sempre).

Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Regularmente	Bastantes vezes	Quase sempre	Sempre
0	1	2	3	4	5	6
Nenhuma vez	Algumas vezes por ano	Uma vez ou menos por mês	Algumas vezes por mês	Uma vez por semana	Algumas vezes por semana	Todos os dias

1.	No meu trabalho sinto-me cheio de energia	0	1	2	3	4	5	6
2.	Creio que o meu trabalho tem muito significado para mim	0	1	2	3	4	5	6
3.	O tempo passa a voar quando estou a trabalhar	0	1	2	3	4	5	6
4.	Sinto-me com força e energia quando estou a trabalhar	0	1	2	3	4	5	6
5.	Estou entusiasmado/a com o meu	0	1	2	3	4	5	6

	trabalho							
6.	Quando estou a trabalhar esqueço tudo o que se passa à minha volta	0	1	2	3	4	5	6
7.	O meu trabalho inspira-me	0	1	2	3	4	5	6
8.	Quando me levanto, pelas manhãs, apetece-me ir trabalhar	0	1	2	3	4	5	6
9.	Sinto-me feliz quando estou absorvido/a no meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
10.	Estou orgulhoso/a do trabalho que faço	0	1	2	3	4	5	6
11.	Estou envolvido/a no meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
12.	Posso trabalhar durante longos períodos	0	1	2	3	4	5	6
13.	O meu trabalho é desafiante para mim	0	1	2	3	4	5	6
14.	Fico tão envolvido/a no meu trabalho que me abstraio do resto	0	1	2	3	4	5	6
15.	Sou muito persistente no meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
16.	É difícil me desligar do trabalho	0	1	2	3	4	5	6
17.	Inclusivamente quando as coisas não estão bem, continuo trabalhando.	0	1	2	3	4	5	6

Uma vez terminados os questionários, por favor, verifique se respondeu a todas as questões.

Muito obrigada por participar neste estudo.

Anexo V

Tabela 1

Valores do Teste de Kolmogorov-Smirnov e das medidas de dispersão (assimetria e curtose)

	Kolmogorov-Smirnov		Medidas de dispersão	
	Estatística	<i>p</i>	Z _{assimetria}	Z _{curtose}
Comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos	.075	.200	0.28	0.67
Pressões de tempo/excesso de trabalho	.118	.031	0.44	1.01
Diferentes capacidades e motivações dos alunos	.084	.200	0.31	0.45
Estatuto da carreira docente	.101	.187	1.67	0.49
Trabalho burocrático/administrativo	.152	.001	1.47	0.72
Políticas disciplinares inadequadas	.082	.200	0.69	1.18
Stresse geral	.288	<.001	.093	.030
Estratégias de controlo/confronto	.065	.200	1.83	0.60
Estratégias de escape/evitamento	.069	.200	0.61	0.24
Estratégias de gestão de sintomas	.080	.200	0.30	0.37
Vigor	.125	.017	1.45	0.99
Dedicação	.144	.003	0.35	0.36
Absorção	.116	.038	0.48	0.85

Nota. Z_{assimetria}=valores estandardizados de assimetria; Z_{curtose}=valores estandardizados de curtose

Anexo VI

Tabela 2

Diferenças em função do género ao nível do stresse, coping e engagement

Escala		Género	Média (DP)	<i>t</i>	<i>p</i>
QSP	Comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos	Feminino	2.23 (0.86)	-0.99	.325
		Masculino	2.52 (1.08)		
	Pressões de tempo/excesso de trabalho	Feminino	2.48 (0.70)	0.45	.651
		Masculino	2.37 (0.89)		
	Diferentes capacidades e motivações dos alunos	Feminino	1.95 (0.75)	-0.07	.942
		Masculino	1.97 (1.02)		
	Estatuto da carreira docente	Feminino	2.69 (0.86)	0.22	.828
		Masculino	2.62 (0.97)		
	Trabalho burocrático/administrativo	Feminino	2.89 (0.92)	1.08	.282
		Masculino	2.57 (0.91)		
	Políticas disciplinares inadequadas	Feminino	1.79 (0.77)	-0.40	.687
		Masculino	1.89 (0.93)		
	Stresse geral	Feminino	2.44 (0.70)	1.10	.277
		Masculino	2.17 (1.03)		
CJS	Estratégias de controlo/confronto	Feminino	3.52 (0.70)	1.15	.253
		Masculino	3.27 (0.60)		
	Estratégias de escape/evitamento	Feminino	2.64 (0.70)	-0.45	.655
		Masculino	2.74 (0.52)		
Estratégias de gestão de sintomas	Feminino	2.33 (0.43)	0.74	.462	
	Masculino	2.22 (0.48)			
UWES	Vigor	Feminino	3.77 (1.10)	0.41	.683
		Masculino	3.62 (1.09)		
	Dedicação	Feminino	2.18 (0.66)	-1.15	.256
		Masculino	2.43 (0.83)		
	Absorção	Feminino	2.51 (0.63)	0.49	.624
		Masculino	2.40 (0.93)		

Nota. N_{feminino}=50; N_{masculino}=12.

Anexo VII

Tabela 3

Diferenças em função da idade ao nível do stresse, coping e engagement

Escala		Idade	Média (DP)	<i>t</i>	<i>p</i>
QSP	Comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos	17 a 45	2.32 (0.98)	0.37	.715
		46 a 65	2.23 (0.75)		
	Pressões de tempo/excesso de trabalho	17 a 45	2.44 (0.77)	-0.27	.784
		46 a 65	2.50 (0.68)		
	Diferentes capacidades e motivações dos alunos	17 a 45	1.92 (0.76)	-0.46	.648
		46 a 65	2.02 (0.88)		
	Estatuto da carreira docente	17 a 45	2.74 (0.87)	0.88	.382
		46 a 65	2.53 (0.87)		
	Trabalho burocrático/administrativo	17 a 45	2.86 (0.90)	0.38	.702
		46 a 65	2.76 (0.98)		
	Políticas disciplinares inadequadas	17 a 45	1.84 (0.84)	0.45	.657
		46 a 65	1.74 (0.71)		
	Stresse geral	17 a 45	2.45 (0.77)	0.96	.341
		46 a 65	2.25 (0.79)		
CJS	Estratégias de controlo/confronto	17 a 45	3.47 (0.76)	-0.08	.938
		46 a 65	3.48 (0.52)		
	Estratégias de escape/evitamento	17 a 45	2.60 (0.74)	-1.15	.256
		46 a 65	2.80 (0.47)		
Estratégias de gestão de sintomas	17 a 45	2.33 (0.44)	0.61	.541	
	46 a 65	2.26 (0.44)			
UWES	Vigor	17 a 45	3.70 (1.10)	-0.41	.683
		46 a 65	3.82 (1.09)		
	Dedicação	17 a 45	2.25 (0.67)	0.43	.668
		46 a 65	2.17 (0.77)		
Absorção	17 a 45	2.49 (0.69)	0.00	.998	
	46 a 65	2.49 (0.72)			

Nota. N_{17a45}=42; N_{46a65}=20.

Anexo VIII

Tabela 4

Diferenças em função do estado civil ao nível do stresse, coping e engagement

Escala		Estado civil	Média (DP)	<i>t</i>	<i>p</i>
QSP	Comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos	Com par	2.40 (0.92)	1.57	.122
		Sem par	2.00 (0.82)		
	Pressões de tempo/excesso de trabalho	Com par	2.52 (0.81)	1.04	.302
		Sem par	2.30 (0.50)		
	Diferentes capacidades e motivações dos alunos	Com par	2.01 (0.81)	0.93	.358
		Sem par	1.80 (0.77)		
	Estatuto da carreira docente	Com par	2.73 (0.94)	0.80	.424
		Sem par	2.53 (0.67)		
	Trabalho burocrático/administrativo	Com par	2.91 (0.92)	1.12	.265
		Sem par	2.61 (0.91)		
	Políticas disciplinares inadequadas	Com par	1.91 (0.80)	1.67	.100
		Sem par	1.54 (0.74)		
	Stresse geral	Com par	2.40 (0.86)	0.21	.833
		Sem par	2.35 (0.49)		
CJS	Estratégias de controlo/confronto	Com par	3.51 (0.69)	0.64	.527
		Sem par	3.38 (0.70)		
	Estratégias de escape/evitamento	Com par	2.72 (0.70)	1.02	.313
		Sem par	2.52 (0.56)		
Estratégias de gestão de sintomas	Com par	2.33 (0.50)	0.55	.581	
	Sem par	2.26 (0.23)			
UWES	Vigor	Com par	3.71 (1.03)	-0.40	.689
		Sem par	3.83 (1.26)		
	Dedicação	Com par	2.30 (0.71)	1.33	.190
		Sem par	2.03 (0.66)		
	Absorção	Com par	2.55 (0.73)	1.18	.243
		Sem par	2.32 (0.58)		

Nota. N_{com par}=45; N_{sem par}=17.

Anexo IX

Tabela 5

Diferenças em função das habilitações literárias ao nível do stresse, coping e engagement

Escala	Habilitações literárias	Média (DP)	F	p	
QSP	Comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos	Licenciatura	2.13 (1.06)	0.21	.809
		Pós-Graduação/Especialização	2.31 (0.85)		
		Mestrado e Doutoramento	2.35 (0.97)		
	Pressões de tempo/excesso de trabalho	Licenciatura	2.39 (0.93)	0.83	.441
		Pós-Graduação/Especialização	2.56 (0.66)		
		Mestrado e Doutoramento	2.28 (0.77)		
	Diferentes capacidades e motivações dos alunos	Licenciatura	1.73 (0.98)	0.93	.400
		Pós-Graduação/Especialização	2.07 (0.72)		
		Mestrado e Doutoramento	1.85 (0.85)		
	Estatuto da carreira docente	Licenciatura	2.35 (0.76)	1.91	.156
		Pós-Graduação/Especialização	2.85 (0.77)		
		Mestrado e Doutoramento	2.49 (1.10)		
Trabalho burocrático/administrativo	Licenciatura	2.44 (0.83)	2.39	.100	
	Pós-Graduação/Especialização	3.03 (0.91)			
	Mestrado e Doutoramento	2.61 (0.92)			
Políticas disciplinares inadequadas	Licenciatura	1.59 (0.93)	0.48	.622	
	Pós-Graduação/Especialização	1.84 (0.77)			
	Mestrado e Doutoramento	1.88 (0.79)			
Stresse geral	Licenciatura	2.18 (0.98)	0.63	.536	
	Pós-Graduação/Especialização	2.47 (0.70)			
	Mestrado e Doutoramento	2.33 (0.82)			
CJS	Estratégias de controlo/confronto	Licenciatura	3.71 (0.50)	0.79	.458
		Pós-Graduação/Especialização	3.41 (0.79)		
		Mestrado e Doutoramento	3.45 (0.51)		
	Estratégias de escape/evitamento	Licenciatura	2.55 (0.65)	0.51	.603
		Pós-Graduação/Especialização	2.73 (0.69)		
	Estratégias de gestão de sintomas	Mestrado e Doutoramento	2.57 (0.65)	1.08	.345
Licenciatura		2.25 (0.35)			
UWES	Vigor	Licenciatura	4.12 (0.81)	1.50	.232
		Pós-Graduação/Especialização	3.55 (1.24)		
		Mestrado e Doutoramento	3.93 (0.80)		
	Dedicação	Licenciatura	1.91 (0.88)	1.40	.254
		Pós-Graduação/Especialização	2.30 (0.63)		
	Absorção	Mestrado e Doutoramento	2.27 (0.70)	1.92	.156
Licenciatura		2.35 (0.71)			
Pós-Graduação/Especialização		2.63 (0.63)			
		Mestrado e Doutoramento	2.25 (0.78)		

Nota. N_{Licenciatura}=11; N_{Pós-Graduação/Especialização}=36; N_{Mestrado e Doutoramento}=15.

Anexo X

Tabela 6

Diferenças em função do ciclo que leciona ao nível do stress, coping e engagement

Escala	Nível de ensino que leciona	Média (DP)	<i>t</i>	<i>p</i>	
QSP	Comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos	Num ciclo específico	2.24 (0.99)	-0.80	.429
		Dois ou mais ciclos	2.45 (0.59)		
	Pressões de tempo/excesso de trabalho	Num ciclo específico	2.41 (0.79)	-0.89	.376
		Dois ou mais ciclos	2.60 (0.55)		
	Diferentes capacidades e motivações dos alunos	Num ciclo específico	1.95 (0.86)	-0.01	.994
		Dois ou mais ciclos	1.96 (0.62)		
	Estatuto da carreira docente	Num ciclo específico	2.57 (0.91)	-0.59	.118
		Dois ou mais ciclos	2.97 (0.70)		
	Trabalho burocrático/administrativo	Num ciclo específico	2.85 (1.00)	0.32	.753
		Dois ou mais ciclos	2.76 (0.69)		
	Políticas disciplinares inadequadas	Num ciclo específico	1.74 (0.83)	-1.06	.291
		Dois ou mais ciclos	1.99 (0.67)		
	Stresse geral	Num ciclo específico	2.41 (0.80)	0.44	.659
		Dois ou mais ciclos	2.31 (0.70)		
CJS	Estratégias de controlo/confronto	Num ciclo específico	3.46 (0.67)	-0.19	.851
		Dois ou mais ciclos	3.50 (0.75)		
	Estratégias de escape/evitamento	Num ciclo específico	2.62 (0.67)	-0.87	.386
		Dois ou mais ciclos	2.79 (0.67)		
Estratégias de gestão de sintomas	Num ciclo específico	2.33 (0.44)	0.53	.601	
	Dois ou mais ciclos	2.26 (0.46)			
UWES	Vigor	Num ciclo específico	3.79 (1.04)	0.58	.562
		Dois ou mais ciclos	3.60 (1.24)		
	Dedicação	Num ciclo específico	2.22 (0.74)	-0.16	.874
		Dois ou mais ciclos	2.25 (0.60)		
	Absorção	Num ciclo específico	2.46 (0.73)	-0.61	.545
		Dois ou mais ciclos	2.58 (0.57)		

Nota. N_{num ciclo específico}=46; N_{dois ou mais ciclos}=16.

Anexo XI

Tabela 7

Diferenças em função da antiguidade docente (anos) ao nível do stresse, coping e engagement

Escala	Antiguidade docente (anos)	Média (DP)	F	p	
QSP	Comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos	0 a 10	2.43 (0.84)	1.20	.319
		11 a 20	2.20 (0.98)		
		21 a 30	2.00 (0.95)		
		Mais de 30	2.69 (0.72)		
	Pressões de tempo/excesso de trabalho	0 a 10	2.47 (0.50)	1.17	.330
		11 a 20	2.43 (0.86)		
		21 a 30	2.27 (0.80)		
		Mais de 30	2.90 (0.78)		
	Diferentes capacidades e motivações dos alunos	0 a 10	2.04 (0.57)	1.91	.138
		11 a 20	1.88 (0.77)		
		21 a 30	1.67 (0.94)		
		Mais de 30	2.50 (1.01)		
	Estatuto da carreira docente	0 a 10	2.97 (0.72)	1.81	.155
		11 a 20	2.60 (0.87)		
		21 a 30	2.30 (0.96)		
		Mais de 30	2.76 (0.95)		
Trabalho burocrático/administrativo	0 a 10	2.78 (0.87)	1.19	.322	
	11 a 20	3.08 (0.91)			
	21 a 30	2.48 (0.80)			
	Mais de 30	2.91 (1.27)			
Políticas disciplinares inadequadas	0 a 10	1.92 (0.71)	0.76	.523	
	11 a 20	1.75 (0.89)			
	21 a 30	1.59 (0.76)			
	Mais de 30	2.06 (0.85)			
Stresse geral	0 a 10	2.38 (0.74)	1.35	.266	
	11 a 20	2.50 (0.76)			
	21 a 30	2.07 (0.83)			
	Mais de 30	2.71 (0.76)			
CJS	Estratégias de controlo/confronto	0 a 10	3.49 (0.58)	0.13	.942
		11 a 20	3.43 (0.89)		
		21 a 30	3.44 (0.67)		
		Mais de 30	3.61 (0.42)		
	Estratégias de escape/evitamento	0 a 10	2.54 (0.68)	0.33	.801
		11 a 20	2.72 (0.77)		
		21 a 30	2.75 (0.55)		
		Mais de 30	2.70 (0.59)		
	Estratégias de gestão de sintomas	0 a 10	2.23 (0.42)	0.87	.460
		11 a 20	2.41 (0.44)		
		21 a 30	2.24 (0.42)		
		Mais de 30	2.41 (0.54)		
UWES	Vigor	0 a 10	3.64 (0.97)	0.68	.570
		11 a 20	3.57 (1.19)		
		21 a 30	3.92 (1.12)		
		Mais de 30	4.17 (1.13)		
	Dedicação	0 a 10	2.31 (0.58)	1.34	.271
		11 a 20	2.19 (0.73)		
		21 a 30	1.97 (0.60)		
		Mais de 30	2.57 (1.03)		
	Absorção	0 a 10	2.59 (0.53)	0.94	.428
		11 a 20	2.48 (0.72)		
		21 a 30	2.25 (0.74)		
		Mais de 30	2.71 (0.96)		

Nota. N_{0a10}=21; N_{11a20}=20; N_{21a30}=14; N_{mais de 30}=7.

Anexo XII

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Em termos gerais	2,39	,776	62
Vigor	3,7419	1,09090	62
Dedicação	2,2258	,69987	62
Absorção	2,4919	,69373	62

Correlations

		Em termos gerais	Vigor	Dedicação	Absorção
Pearson Correlation	Em termos gerais	1,000	-,019	,646	,620
	Vigor	-,019	1,000	-,037	-,078
	Dedicação	,646	-,037	1,000	,723
	Absorção	,620	-,078	,723	1,000
Sig. (1-tailed)	Em termos gerais	.	,442	,000	,000
	Vigor	,442	.	,388	,273
	Dedicação	,000	,388	.	,000
	Absorção	,000	,273	,000	.
N	Em termos gerais	62	62	62	62
	Vigor	62	62	62	62
	Dedicação	62	62	62	62
	Absorção	62	62	62	62

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Absorção, Vigor, Dedicação ^b		Enter

a. Dependent Variable: Em termos gerais

b. All requested variables entered.

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,683 ^a	,467	,439	,581	,467	16,910	3	58	,000	1,663

a. Predictors: (Constant), Absorção, Vigor, Dedicação

b. Dependent Variable: Em termos gerais

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	17,128	3	5,709	16,910	,000 ^b
	Residual	19,582	58	,338		
	Total	36,710	61			

a. Dependent Variable: Em termos gerais

b. Predictors: (Constant), Absorção, Vigor, Dedicação

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	,410	,396		1,036	,304	-,382	1,202
	Vigor	,015	,068	,022	,225	,823	-,122	,152
	Dedicação	,457	,154	,412	2,968	,004	,149	,765
	Absorção	,362	,156	,324	2,326	,024	,051	,674

a. Dependent Variable: Em termos gerais