

Millenium, (ed espec nº5), 57-64.

pt

STRESSE EM PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: PERSPETIVA HOLÍSTICA
STRESS IN HIGHER EDUCATION TEACHERS: A HOLISTIC PERSPECTIVE
ESTRÉS EN PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA PERSPECTIVA HOLÍSTICA

*Susana Barros Fonseca*¹
*Filomena Jordão*²

¹ Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, Viseu, Portugal

² Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Departamento de Psicologia, Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Porto, Portugal

Susana Barros Fonseca – susanafoncesa@esev.ipv.pt | Filomena Jordão – fjordao@fpc.up.pt



Autor Correspondente

Susana Barros Fonseca
Escola Superior de Educação de Viseu
Rua Maximiano Aragão
3504-501 Viseu - Portugal
susanafoncesa@esev.ipv.pt

RECEBIDO: 28 de janeiro de 2020
ACEITE: 13 de março de 2020

RESUMO

Introdução: A realidade do ensino superior português tem passado por significativas transformações, que têm determinado o aumento do stresse dos seus professores. O desempenho de funções docentes no ensino superior está associado a diversas exigências, o que em muitos casos, ocasiona stresse ocupacional. O stresse ocupacional traduz, numa perspetiva transaccional, o desequilíbrio que a pessoa percebe entre determinadas exigências do trabalho e as suas capacidades para responder às mesmas e incorpora, segundo o modelo holístico de stresse, tanto respostas positivas (*eustress*) como negativas (*distress*) a agentes de stresse de trabalho, com repercussões positivas e negativas, respetivamente, na satisfação no trabalho. Poucos estudos têm sido desenvolvidos sobre o stresse ocupacional, numa perspetiva holística, e a sua relação com a satisfação no trabalho dos professores do ensino superior.

Objetivos: Com o propósito de aprofundar conhecimentos sobre o stresse dos professores do ensino superior, este estudo visa avaliar a qualidade do ajustamento do modelo holístico de stresse em professores do ensino superior português.

Métodos: Foram recolhidos dados junto de 439 professores do ensino superior em Portugal, através de um questionário elaborado para o efeito.

Resultados: Os resultados apontam para uma boa qualidade de ajustamento do modelo proposto ($\chi^2(387) = 2117.683$; $p = 0.000$; $\chi^2/gl = 5.472$; NFI= 0.89; PNFI= 0.79; CFI= 0.91; PCFI= 0.81; RMSEA= 0.10).

Conclusões: Os resultados obtidos permitiram desenhar um modelo holístico de stresse e satisfação no trabalho nos professores do ensino superior, que apresenta um bom ajustamento e que face ao modelo teórico inicialmente proposto, apresenta algumas alterações.

Palavras-chave: stresse ocupacional; modelo holístico; professores do ensino superior

ABSTRACT

Introduction The reality of portuguese higher education has been undergoing significant transformations, which have determined the increase of stress of its teachers. The performance of teaching functions in higher education is associated with various requirements, which in many cases causes occupational stress. Occupational stress reflects, from a transactional perspective, the imbalance that a person perceives between certain job demands and their ability to respond to them and incorporates, according to the holistic stress model, both positive (*eustress*) and negative (*distress*) responses to work stress agents, with positive and negative repercussions, respectively, on job satisfaction. Few studies have been developed on occupational stress, from a holistic perspective, and its relationship with job satisfaction of higher education teachers.

Objectives: With the purpose of deepening knowledge about the stress of higher education teachers, this study aims to evaluate the quality of the adjustment of the holistic stress model in Portuguese higher education teachers.

Methods: Data were collected from 439 higher education teachers in Portugal through a questionnaire designed for this purpose.

Results: The results point to a good fit quality of the proposed model ($\chi^2(387) = 2117.683$; $p = 0.000$; $\chi^2/gl = 5.472$; NFI= 0.89; PNFI= 0.79; CFI= 0.91; PCFI= 0.81; RMSEA= 0.10).

Conclusions: The results allowed us to draw a holistic model of stress and job satisfaction in higher education teachers, which presents a good adjustment and which, in view of the theoretical model initially proposed, presents some changes.

Keywords: occupational stress; holistic model; higher education teachers

RESUMEN

Introducción: La realidad de la educación superior portuguesa ha experimentado transformaciones significativas, que han determinado el aumento del estrés de sus profesores. El desempeño de las funciones de enseñanza en la educación superior está asociado con varios requisitos, lo que en muchos casos causa estrés ocupacional. El estrés laboral refleja, desde una perspectiva transaccional, el desequilibrio que una persona percibe entre ciertas demandas laborales y su capacidad de responder a ellas e incorpora, de acuerdo con el modelo de estrés holístico, respuestas positivas (*eustress*) y negativas (*distress*) a los agentes de estrés laboral, con repercusiones positivas y negativas, respectivamente, en la satisfacción laboral. Se han desarrollado pocos estudios sobre el estrés laboral, desde una perspectiva holística, y su relación con la satisfacción laboral de los docentes de educación superior.

Objetivos: Con el propósito de profundizar el conocimiento sobre el estrés de los maestros de educación superior, este estudio tiene como objetivo evaluar la calidad del ajuste del modelo de estrés holístico en los profesores de educación superior portugueses.

Métodos: Se recopilaron datos de 439 profesores de educación superior en Portugal a través de un cuestionario diseñado para este propósito.

Resultados: Los resultados apuntan a una buena calidad de ajuste del modelo propuesto ($\chi^2(387) = 2117.683$; $p = 0.000$; $\chi^2/gl = 5.472$; NFI= 0.89; PNFI= 0.79; CFI= 0.91; PCFI= 0.81; RMSEA= 0.10).

Conclusiones: Los resultados obtenidos nos permitieron dibujar un modelo holístico de estrés y satisfacción laboral en los docentes de educación superior, que presenta un buen ajuste y que, considerando el modelo teórico propuesto inicialmente, presenta algunos cambios.

Palabras Clave: estrés ocupacional; modelo holístico; profesores de educación superior

INTRODUÇÃO

O stresse ocupacional tem sido considerado um problema marcante dos finais do século passado e do momento atual, com consequências na saúde e no bem-estar de pessoas e organizações (Quick & Henderson, 2016). O stresse ocupacional representa, numa perspetiva transacional, o desequilíbrio que a pessoa percebe entre determinadas exigências do trabalho e as suas capacidades para responder às mesmas (Lazarus & Folkman, 1987) e enquadra, segundo o modelo holístico de stresse (Nelson & Simmons, 2011), tanto respostas positivas (*eustress*) como negativas (*distress*) a agentes de stresse de trabalho, com repercussões positivas e negativas, respetivamente, na satisfação no trabalho.

As instituições de ensino superior em Portugal têm passado por significativas transformações, o que têm determinado o aumento do stresse dos seus professores, com consequências daí decorrentes.

O stresse dos professores, resultante das dificuldades percecionadas em lidar com as diversas alterações que têm ocorrido nos contextos de ensino, constitui de há alguns anos para cá uma fonte de preocupação para os professores, comunidade educativa em geral, investigadores, responsáveis políticos e para a sociedade em geral (Mota -Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves, & Ramos, 2002; Travers & Cooper, 1996). Diversos estudos têm procurado estudar o fenómeno do stresse nos professores, focando -se na vertente tradicional da prevenção dos aspetos negativos do stresse e poucos estudos têm sido desenvolvidos sobre o stresse ocupacional, numa perspetiva holística, e sobre a sua relação com a satisfação no trabalho dos professores do ensino superior.

Assim, com o propósito de aprofundar conhecimentos sobre o stresse dos professores do ensino superior numa perspetiva mais abrangente, este estudo visa, avaliar a qualidade do ajustamento do modelo holístico de stresse em professores do ensino superior portugueses.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Das mudanças ocorridas no ensino superior (políticas, económicas e sociais, reestruturações curriculares e estatutárias, novas políticas de contratação, downsizing e cortes orçamentais) decorrem alterações consideráveis no estatuto e funções dos professores deste nível de ensino e outras mudanças se vislumbram num futuro próximo. Como demonstram e salientam diversos estudos realizados em diferentes países, estas mudanças têm contribuído para o aumento e propagação do stresse nos professores do ensino superior, (Gillespie, Walsh, Winefield, Dua, & Stough, 2001; Kinman, Jones, & Kinman, 2006; Jordão & Aragão, 2013; Winefield et al., 2003). As conclusões destes estudos demonstram que as instituições de ensino superior já não oferecem ambientes de trabalho com baixos níveis de stresse como outrora (Gillespie, Walsh, Winefield, Dua, & Stough, 2001; Kinman, Jones, & Kinman, 2006; Jordão & Aragão, 2013; Winefield et al., 2003). Estes estudos têm considerado apenas as respostas negativas ao stresse e os seus efeitos nefastos (insatisfação, doença, burnout, etc.) (Cooper & Cartwright, 1994), contudo, estudos realizados com outros profissionais (p. ex., enfermeiros), têm salientado também a existência de respostas positivas ao stresse e dos seus efeitos benéficos para o indivíduo (satisfação no trabalho, bem-estar subjetivo, saúde, etc.) (Gillespie et al., 2001; Nelson & Simmons, 2011; Simmons & Nelson, 2007).

O stresse ocupacional é atualmente entendido, numa perspetiva transacional, como uma transação entre o ambiente de trabalho e as características do indivíduo que, em determinado momento, e por um processo de avaliações cognitivas da situação e dos recursos de coping disponíveis, verifica que as exigências do trabalho excedem a sua capacidade em lidar com as mesmas (Lazarus & Folkman, 1987). Assente nesta perspetiva e nos pressupostos da Psicologia Positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), surge o Modelo Holístico de Stresse que dá conta quer das respostas negativas (*distress*) quer das respostas positivas ao stresse (*eustress*). Segundo este modelo, a vertente positiva ou negativa dos agentes de stresse depende da avaliação cognitiva do indivíduo, que determina a forma como lida com o *distress* (*coping*) ou o aprecia (*savoring*) e o efeito que este terá será diferente (p.ex., na saúde, no bem-estar, na satisfação) (Nelson & Simmons, 2011; Simmons & Nelson, 2007). De acordo com este modelo, a valência negativa e/ou positiva dos agentes de stresse depende da avaliação cognitiva do indivíduo. Estas formas de avaliação concorrem para identificar até que ponto cada acontecimento é avaliado como perigoso ou ameaçador e/ou desafiante. Desta forma, os fatores promotores de stresse raramente são percebidos como puramente positivos ou negativos. Os autores apresentam resultados de vários estudos empíricos que mostram que um mesmo agente de stresse pode desencadear no mesmo indivíduo, e mesmo simultaneamente, respostas negativas e positivas de stresse, ou seja, de *distress* e de *eustress* respetivamente (Nelson & Simmons, 2011; Simmons & Nelson, 2007). No caso dos professores do ensino superior, as principais fontes de stresse que têm sido identificadas são as características do trabalho, o clima organizacional, a carreira profissional e as condições de trabalho (Jordão & Aragão, 2013). Perante os agentes de stresse o indivíduo realiza uma avaliação cognitiva que determina a vivência de *distress* ou *eustress*. O *distress* será a resposta negativa dada a um agente de stresse, evidenciada através de estados psicológicos negativos, e o *eustress* será a resposta psicológica positiva dada a um agente de stresse, como indicador da presença de estados psicológicos positivos, refletindo em que medida a avaliação cognitiva de uma situação é vista como benéfica para o indivíduo ou como potenciando o seu bem-estar (Nelson & Simmons, 2011; Simmons & Nelson, 2007). O modelo holístico destaca ainda dois outros conceitos, o de *coping* e o de *savoring*. Estes são moderadores da relação entre o *distress* e as suas consequências e entre o *eustress* e as suas consequências, respetivamente. Assim, o *coping* representa o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para facilitar o ajustamento ou adaptação individual face a acontecimentos indutores de stresse (Lazarus & Folkman, 1987) e o *savoring* como o processo através do qual as pessoas alcançam ativamente prazer e satisfação

face à experiência positiva (Bryant & Veroff, 2007). Nelson e Simmons (2011) sugerem como consequências potenciais do stresse (distress e eustress) a saúde, o desempenho, qualidade conjugal, envolvimento na comunidade, entre outros. No contexto de trabalho dos professores do ensino superior, diversos autores têm sugerido que existe uma relação entre o stresse e a satisfação no trabalho, podendo ela ser significativa e inversa, assim, à medida que o stresse aumenta a satisfação no trabalho tende a diminuir (Chaudhry, 2012; Travers & Cooper, 1996), ou positiva, ou seja, que quando o stresse aumenta a satisfação também aumenta (Chaudhry, 2012). Neste sentido, o trabalho realizado e que se apresenta de seguida, procurou explorar a relação entre o stresse ocupacional dos professores do ensino superior e a sua satisfação para com o trabalho, tendo por base o Modelo Holístico de Stresse.

2. MÉTODOS

No sentido de responder à questão de estudo Qual a relação entre o stresse ocupacional dos professores do ensino superior e a sua satisfação para com o trabalho? realizou-se um estudo do tipo não-experimental e transversal (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006), com recurso à metodologia de análise de equações estruturais (Structural Equation Modeling - SEM).

2.1 Amostra

A amostra do nosso estudo foi recolhida por conveniência e contou com a participação de 439 professores do ensino superior, 60.8% (n=267) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 22 e os 76 anos (M=44.8 e DP=8.766). A maioria são casados (62.6%). A maioria dos participantes possui o grau de doutor (59.9%), com contrato por tempo indeterminado (62.2%) e exercem funções de docência no ensino superior há uma média de, aproximadamente, 15 anos (M=15.44, DP=8.432). Os professores da nossa amostra distribuem-se pelas categorias profissionais da seguinte forma: 27.8% de assistentes, 26.4% de professores auxiliares, 7.5% de professores associados, 2.1% de professores catedráticos, 29.6% de professores adjuntos, 5.2% de professores coordenadores e 1.4% de professores com outras categorias profissionais (Monitor, Lector, Consultor). 344 (78.4%) dos participantes encontram-se a exercer funções em tempo integral e que 316 (72%) exercem essas funções em regime de exclusividade. Dos professores que se encontram a exercer funções em tempo parcial e/ou sem exclusividade 75 (65.8%) afirmaram exercer outra profissão para além da de professor do ensino superior. 81.1% dos professores participantes no estudo exercem funções em instituições de ensino superior públicas (18.9% privadas) e 53.5% exercem funções em instituições politécnicas (46.5% universitárias).

2.2 Instrumentos de recolha de dados e procedimentos

Para a recolha de dados no presente estudo utilizou-se o método do inquérito, com recurso à técnica do questionário autoadministrado, que integrou um conjunto de questões pessoais e profissionais e seis escalas: I. Escala de Fontes de Stresse na Docência Universitária (Jordão & Aragão, 2013); II. Eustress scale (O'Sullivan, 2011, adaptada e validada por Fonseca & Jordão, 2014); III. Perceived Stress Scale (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983, adaptada e validada por Mota-Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves & Ramos, 2002); IV. Ways of Savoring Checklist (Bryant & Veroff, 2007, adaptada e validada por Menezes Santos, Carvalho, & Marques Pinto, 2008 para a população portuguesa e validada para professores por Fonseca, 2014); V. Brief Cope (Carver, 1997, adaptada e validada por Pais Ribeiro & Rodrigues, 2004); VI. PMI-ST - Pressure Management Indicator – Subescala de Satisfação no Trabalho (Williams & Cooper, 1996, adaptada e validada por Mota-Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves & Ramos, 2002).

A Escala de Fontes de Stresse na Docência Universitária integra um grupo de questões que se destinam a avaliar potenciais fontes de stresse na profissão e é constituída por 20 itens, distribuídos por 4 fatores: características do trabalho, clima organizacional, carreira profissional e condições de trabalho que explicam no seu conjunto 64.6% da variância total. Os quatro fatores apresentam valores de consistência interna muito satisfatórios para os fatores 1 e 2 ($\alpha > .80$) e satisfatórios para os fatores 3 e 4 com valores alpha situando-se entre 0.70 e 0.8. Os itens da escala são avaliados numa escala de tipo Likert de 6 pontos em que: 1 = Quase nunca é fonte de stresse e 6 = Quase sempre é fonte de stresse. A Escala de *eustress* apresenta propriedades psicométricas adequadas no que concerne à sua consistência interna ($\alpha = .93$), é unidimensional e é constituída por 7 itens (5 itens que saturam o fator e 2 questões de despiste). Os itens são avaliados numa escala de tipo Likert de 6 pontos em que: 0 = Nunca 1 = Quase Nunca 2 = Às Vezes 3 = Frequentemente 4 = Muito Frequentemente 5 = Sempre. A PSS – Perceived Stress Scale é constituída por 14 itens e revela uma adequada fiabilidade e validade ($\alpha = .863$). Os *scores* nesta escala são obtidos revertendo as respostas dos sete itens positivamente formulados (e.g., 0=4, 1=3, 2=2) e depois somando todos os itens da escala. Os itens são avaliados numa escala de tipo Likert de 5 pontos em que: 0 = Nunca 1 = Quase nunca 2 = Às vezes 3 = Com alguma frequência 4 = Com muita frequência. A Ways of Savoring Checklist é constituída por 11 itens agrupados em três fatores (Comportamento Manifesto – itens 2, 6, 7 e 9; Construção de Memórias – itens 5, 8, 10 e 11; e Partilha com os Outros – itens 1, 3 e 4), que na totalidade explicam 62.7% da variância total. Todas as subescalas apresentam valores de alpha de Cronbach bastante respeitáveis (entre 0.70 e 0.80). Os itens são avaliados numa escala de tipo Likert de 7 pontos em que: 1 = Não se aplica de todo 4 = Aplica-se em parte 7 = Aplica-se totalmente. O Brief Cope é composto pelas seguintes 14 subescalas, com dois itens cada: *coping* ativo; planear; utilizar suporte instrumental; utilizar suporte social emocional; religião; reenquadramento positivo; auto culpabilização; aceitação; expressão de sentimentos; negação; auto distração; desinvestimento comportamental; uso de substâncias (medicamentos/álcool); e humor. As 14 subescalas apresentam valores de consistência interna satisfatórios (entre 0.6 e 0.9). A resposta a cada item da escala é dada através de uma escala tipo Likert de quatro pontos em que 0 corresponde a “Nunca faço isto”, 1 corresponde a “Faço isso por vezes”, 2 corresponde a “Em média é isto que faço” e 3 corresponde a “Faço quase sempre isto”.

O PMI-ST é constituído por 12 itens divididos por dois fatores, a satisfação com a organização (satisfação com o modo como a organização está estruturada e como funciona) e a satisfação com o trabalho (satisfação com as tarefas e funções desempenhadas), apresentando estes fatores valores de consistência interna bons (0.89 e 0.83). A escala total apresenta, por sua vez, uma boa consistência interna (0.84). A resposta a cada item da escala é dada através de uma escala tipo Likert de seis pontos: 1 = MUITÍSSIMO insatisfatório; 2 = Muito insatisfatório; 3 = Algo insatisfatório; 4 = Algo satisfatório 5 = Muito satisfatório; 6 = MUITÍSSIMO satisfatório. Para viabilizar a recolha de dados, foi solicitada autorização aos autores para a utilização dos instrumentos a incluir no questionário de recolha de dados. Foram ainda garantidas e salvaguardadas as questões do anonimato e confidencialidade dos dados, através de um texto introdutório ao questionário. Foi criado digitalmente o questionário de recolha de dados e foi enviado o pedido de colaboração e de divulgação do link de acesso ao questionário de recolha de dados junto de todos os professores via e-mail (através de contactos pessoais e contactos institucionais resultantes de pesquisa na internet - instituições de ensino superior da rede pública e privada, constantes da página da internet da DGES- e através do contacto de e-mail geral e/ou dos diretores/presidentes das instituições de ensino superior públicas e privadas). O link de acesso ao questionário foi ainda divulgado através das redes sociais (Google+, Facebook, LinkedIn).

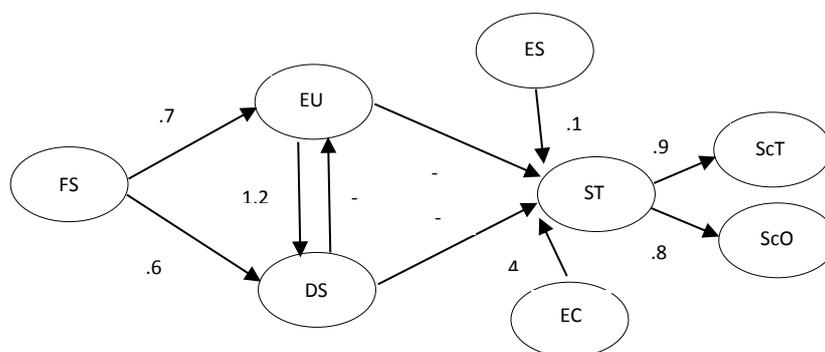
2.3 Análise estatística

Os dados foram analisados através do *software* estatístico AMOS - *Structural Equation Modeling to Test Relationships*, versão 20.0, tendo sido adotado o grau de confiança de 95%, valor de referência em estudos da área das Ciências Sociais e Humanas (Marôco, 2010). O ajustamento do modelo foi avaliado através de índices comparativos de ajustamento, concretamente o NFI - *Normed Fit Index* (valores inferiores a 0.80 serão indicadores de um mau ajustamento, valores entre 0.80 e 0.90 indicam um ajustamento sofrível e valores superiores a 0.90 indicam um bom ajustamento), PNFI - *Parsimony Normed Fit Index* (valores inferiores ou iguais a 0.60 indicam um mau ajustamento, valores entre 0,60 e 0,80 indicam um ajustamento razoável e valores superiores a 0.80 são indicadores de um bom ajustamento), CFI - *Comparative Fit Index* (valores inferiores a 0.90 indicam um mau ajustamento, valores entre 0.90 e 0.95 indicam um ajustamento bom e valores superiores ou iguais a 0.95 indicam um ajustamento muito bom), PCFI - *Parsimony Comparative Fit Index* (valores inferiores ou iguais a 0.60 indicam um mau ajustamento, valores entre 0.60 e 0.80 indicam um ajustamento razoável e valores superiores a 0.80 são indicadores de um bom ajustamento), RMSEA - *Root Mean Square Error of Approximation* (o ajustamento do modelo é inapropriado quando a estimativa pontual é superior a 0.10, o ajustamento é considerado medíocre entre 0.08 e 0.10, bom entre 0.05 e 0.08 e muito bom quando a estimativa é inferior a 0.05) (Marôco, 2010).

A construção do modelo e validação do modelo estrutural teve por base a metodologia de análise de equações estruturais (*structural equation modeling* - SEM). O método que se utilizou para a estimação dos parâmetros desconhecidos, das diferentes trajetórias do modelo, foi o da máxima verosimilhança (*maximum likelihood*), que forneceu as estimativas dos coeficientes estandardizados das trajetórias (uma estimativa superior a 0.50 em valor absoluto indica uma associação forte), o desvio padrão e o *p-value* (valores de $p < .05$ foram considerados como indicativos de trajetórias significativas).

3. RESULTADOS

O modelo proposto neste estudo designou-se de Modelo de Stresse e Satisfação no Trabalho dos Professores do Ensino Superior, descreve as relações entre o *eustress* e o *distress* na satisfação no trabalho, considerando a influência moderada das estratégias de *coping* e de *savoring*, em professores do ensino superior em Portugal e resulta da revisão da teoria e da investigação na área. Na Figura 1 apresentamos a representação gráfica do modelo desenvolvido e os resultados dos parâmetros estimados.

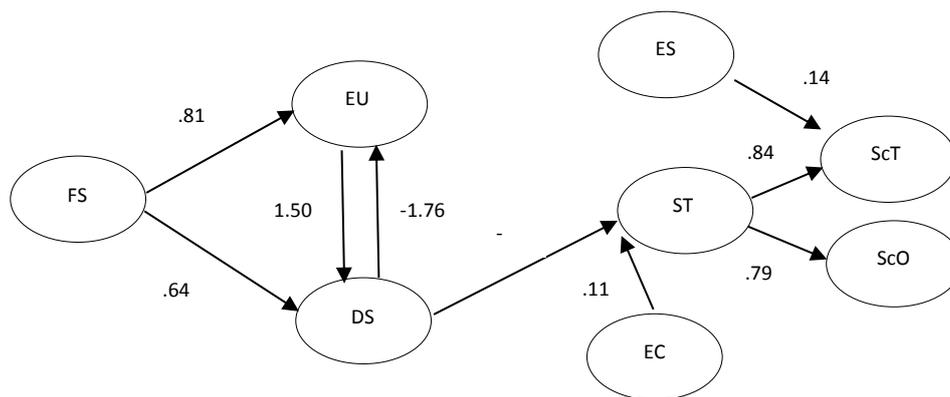


Legenda: FS – Fontes de Stresse; EU – *eustress*; DS – *distress*; EC – Estratégias de *Coping*; ES – Estratégias de *Savoring*; ST – Satisfação no trabalho; ScT – Satisfação com o trabalho; ScO – Satisfação com a organização.

Figura 1 - Modelo de Stresse e Satisfação no Trabalho dos Professores do Ensino Superior

Os índices de bondade de ajustamento global obtidos para o modelo ($\chi^2(586)= 17218.247$; $p= 0.000$; $\chi^2/gl= 29.38$; $NFI= 0.28$; $PNFI= 2.63$; $CFI= 0.29$; $PCFI= 0.27$; $RMSEA= 0.26$) indicam que o ajustamento global à matriz de covariância dos dados dos professores da nossa amostra é pobre, devendo, por isso, ser rejeitado.

Decorrente da análise dos valores dos parâmetros estimados para o modelo procedeu-se a uma especificação do modelo (Figura 2), removendo a trajetória não significativa ($ST \leftarrow EU$). Considerou-se ainda nesta nova especificação alguns índices de modificação, sugeridos pelo próprio *software* (AMOS), nomeadamente, procedeu-se à alteração da trajetória do efeito de moderação das estratégias de *savoring* na relação entre o *eustress* e a satisfação no trabalho para relação entre o *eustress* e a satisfação com o trabalho.



Legenda: FS – Fontes de Stresse; EU – *eustress*; DS – *distress*; EC – Estratégias de *Coping*; ES – Estratégias de *Savoring*; ST – Satisfação no trabalho; ScT – Satisfação com o trabalho; ScO – Satisfação com a organização.

Figura 2 - Respecificação do Modelo de Stresse e Satisfação no Trabalho dos Professores do Ensino Superior

A análise das trajetórias entre as variáveis revelou, assim, que a trajetória 'EU ← FS' é a que apresenta maior peso ($\beta= 0.81$; $p= 0.000$), seguida pela trajetória 'DS ← FS' ($\beta= 0.64$; $p= 0.000$) e da trajetória 'ST ← DS' ($\beta= -0.50$; $p= 0.000$) que se apresenta como negativa. Estas trajetórias descrevem o efeito das fontes de stresse no *eustress* e no *distress* e o efeito direto do *distress* na satisfação no trabalho. A trajetória 'EU ← DS' surge como negativa ($\beta= -1.76$; $p= 0.000$) e com maior peso do que a trajetória 'DS ← EU' que é positiva ($\beta= 1.50$; $p= 0.000$). Estas duas trajetórias descrevem um efeito de *feedback* entre o *eustress* e o *distress*. Podemos ainda observar que o efeito moderador produzido pelas estratégias de *savoring* ($\beta= 0.14$; $p= 0.000$) e estratégias de *coping* ($\beta= 0.11$; $p= 0.033$) não é muito elevado e que o efeito das estratégias de *savoring* modera a relação entre o *eustress* e a satisfação com o trabalho e é superior ao efeito das estratégias de *coping* na relação entre o *distress* e a satisfação no trabalho.

Os índices de bondade de ajustamento global dos Modelo de Stresse e Satisfação no Trabalho dos Professores do Ensino Superior respecificado ($\chi^2(387)= 2117.683$; $p= 0.000$; $\chi^2/gl= 5.472$; $NFI= 0.887$; $PNFI= 0.789$; $CFI= 0.905$; $PCFI= 0.805$; $RMSEA= 0.101$), permitem concluir que o referido modelo revelou uma qualidade de ajustamento boa, ou seja, ajusta-se aos dados da nossa amostra. O valor de *NFI* indica um ajustamento sofrível, mas muito próximo dos valores que indicam um bom ajustamento (valores superiores a 0.90); o valor de *CFI* indica um ajustamento bom; os valores dos índices de parcimónia (*PNFI* e *PCFI*) indicam um bom ajustamento; e a estimativa *RMSEA* indica um ajustamento medíocre, contudo, o valor desta estimativa é especialmente importante quando a dimensão da amostra é pequena, o que não se verifica no nosso estudo (Marôco, 2010).

4. DISCUSSÃO

A avaliação do modelo proposto neste trabalho aponta para a existência de uma influência direta das fontes de stresse no *eustress* e no *distress*. Estes resultados estão de acordo com o Modelo Holístico de Stresse (Nelson & Simmons, 2011). Os resultados indicam ainda, através das trajetórias significativas que surge entre as fontes de stresse e o *eustress* e o *distress*, a premissa de que um mesmo agente de stresse pode desencadear no mesmo indivíduo, e mesmo simultaneamente, respostas positivas e negativas de stresse (Nelson & Simmons, 2011; Simmons & Nelson, 2007).

Os nossos resultados confirmam, também, a existência de uma relação recíproca entre o *eustress* e o *distress*, tal como sugerem Nelson e Simmons (2011), contudo, ela é apenas negativa na trajetória 'EU ← DS', indicando que a percepção de *distress* diminui a percepção de *eustress*, mas esta aumenta a percepção de *distress*.

Os nossos resultados indicam que o efeito positivo do *eustress* na satisfação no trabalho dos professores do ensino superior não é significativo. Este resultado permite-nos perceber que o efeito produzido pelo *eustress* na satisfação no trabalho é apenas um efeito moderado pelas estratégias de *savoring*.

Os resultados confirmam que existe um efeito negativo do *distress* na satisfação no trabalho, sendo este resultado congruente com o Modelo Holístico de Stresse (Nelson & Simmons, 2011) e a literatura existente na área (Chaudhry, 2012; Gillespie et al., 2001; Mota-Cardoso et al., 2002; Travers & Cooper, 1996).

Os resultados confirmam o efeito de moderação das estratégias de *savoring* na relação entre o seu nível de eustress e a sua satisfação com o trabalho, contudo este efeito apenas se verifica ao nível da satisfação com o trabalho e não ao nível da satisfação com a organização. Este resultado pode ser explicado pelo facto dos professores revelarem maior satisfação em relação aos aspetos inerentes ao seu trabalho do que aos aspetos associados ao contexto da própria organização (Gillespie et al., 2001; Travers & Cooper, 1996; Winefield et al., 2003), sendo que, em última instância, os professores procurarão desfrutar desses aspetos relacionados com o trabalho.

Os resultados do nosso estudo confirmam o efeito de moderação das estratégias de *coping* na relação entre o *distress* e a satisfação no trabalho indo ao encontro da literatura revista (Gillespie et al., 2001; Nelson & Simmons, 2011).

Estes resultados permitem-nos assim, concluir que o Modelo de Stresse e Satisfação no Trabalho dos Professores do Ensino Superior final (respecificado) revelou uma qualidade de ajustamento boa, o mesmo será dizer que o mesmo se ajusta aos dados da nossa amostra (Marôco, 2010), reforçando a importância e a necessidade de desenvolvermos modelos holísticos de análise que apresentem visões integrais do stresse ocupacional, servindo de base para intervenções, que promovam vivências de *eustress* em detrimento de vivências de *distress* e que potenciem a utilização de estratégias de *savoring* e de *coping* para moderar, de forma positiva e vantajosa, a relação entre o stresse e satisfação no trabalho.

CONCLUSÕES

Do trabalho desenvolvido e dos resultados obtidos importa destacar os principais contributos, por um lado, e refletir sobre as limitações, as quais nos permitem explanar algumas questões e sugerir pistas para investigações futuras. Assim, reforçamos os contributos mais relevantes deste trabalho nomeadamente, o seu carácter pioneiro, assente na perspetiva holística do stresse ocupacional, que conjuga a vertente positiva e negativa do stresse, acompanhando a crescente valorização atribuída à Psicologia Positiva, e considerando os professores do ensino superior em Portugal.

Da análise dos dados obtidos importa destacar a avaliação da qualidade do ajustamento de um modelo das relações que se estabelecem entre o *eustress* e o *distress* na satisfação para com o trabalho, considerando a influência das estratégias de *coping* e de *savoring*, em professores do ensino superior em Portugal, que apresenta um bom ajustamento e que face ao modelo teórico inicialmente proposto, apresenta algumas alterações, das quais destacamos, a existência de um efeito positivo do *eustress* no *distress*, a inexistência de um efeito direto entre o *eustress* e a satisfação no trabalho e a existência de um efeito moderador das estratégias de *savoring*, especificamente ao nível da satisfação com o trabalho.

De acordo com o modelo final obtido, podemos concluir que o *eustress* e o *distress* são conceitos distintos, mas complementares, na determinação das respostas dadas aos agentes de stresse, que a vivência de *distress* faz diminuir a vivência de *eustress*, mas esta, por seu lado, faz aumentar a vivência de *distress*, que as mesmas fontes de stresse potenciam a vivência de *eustress* e *distress*, contribuindo mais para a vivência do *eustress* do que o *distress* e estes produzem impacto na satisfação no trabalho. Sendo que, o impacto do *eustress* será positivo, na satisfação com o trabalho, quando moderado pelas estratégias de *savoring* e o efeito do *distress* na satisfação no trabalho será direto e negativo, podendo ser moderado pelas estratégias de *coping*.

Podemos, assim, concluir que o modelo avaliado, em termos globais, reitera o racional teórico no qual se enquadra, importando salientar que os resultados das análises desenvolvidas nos permitem afirmar que o modelo em análise constitui uma tentativa plausível de integração da teoria e da investigação no domínio.

No futuro importa desenvolver estudos mais específicos que permitam compreender o efeito positivo produzido pela trajetória 'EU → DS', contrariamente ao definido na literatura, para tal sugerimos, a replicação do estudo numa nova amostra de professores do ensino superior e que se conjuguem metodologias quantitativas e qualitativas, que permitam explorar esta e outras questões plausíveis e apontar indicadores mais específicos acerca do fenómeno em análise (Sampieri et al., 2006).

AGRADECIMENTOS

Agradece-se ao Instituto Politécnico de Viseu e à Escola Superior de Educação que permitiram a concretização desta investigação através da concessão de Bolsa PROFAD.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bryant, F. B., & Veroff, J. (2007). *Savoring: A New Model of Positive Experience*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carver, C. (1997). You Want to measure coping but your protocol's too long: consider the Brief Coping. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100.

- Chaudhry, A. (2012). The relationship between occupational stress and job satisfaction: The case of Pakistani Universities. *International Education Studies*, 5(3), 212-221.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396.
- Cooper, C., & Cartwright, S. (1994). Healthy mind, healthy organization: A proactive approach to occupational stress. *Human Relations*, 41, 455-471.
- Fonseca, S. (2014). Modelo de stresse e satisfação no trabalho: Estudo com professores do ensino superior português (Tese de doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Fonseca, S., & Jordão, F. (2014). Adaptação e validação da Eustress Scale para professores portugueses. *Psychologica*, 57(1), 93-112.
- Gillespie, N., Walsh, M., Winefield, A., Dua, J., & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & stress*, 15(1), 53-72.
- Gomes, A., Silva, M., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stress, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67-93.
- Jordão, F., & Aragão, A. (2013). Development and psychometric study to the Scale of Organizational Sources of Stress on Teaching in Higher Education. *Psychologica*, 56, 67-81.
- Kinman, G., Jones, F., & Kinman, R. (2006). The well-being of the UK academy, 1998-2004. *Quality in Higher Education*, 12 (1), 15-27.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-170.
- Marôco, J. (2010). Análise de equações estruturais. Fundamentos teóricos, software & aplicações. Pêro Pinheiro: ReportNumber, Lda.
- Menezes Santos, V., Carvalho, J., & Marques Pinto, A. (2008). Estudo de adaptação do Ways of Savoring Checklist (WOSC). Lisboa: FPUL (documento policopiado).
- Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G., & Ramos, M. (2002). O stress nos professores portugueses. Estudo IPSSO 2000. Porto: Porto Editora.
- Nelson, D. L., & Simmons, B. L. (2011). Savoring eustress while coping with distress: The holistic model of stress. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 55-74). Washington: American Psychological Association.
- O’Sullivan, G. (2011). The relationship between hope, eustress, self-efficacy, and life satisfaction among undergraduates. *Social Indicators Research*, 101(1), 155-172.
- Pais-Ribeiro, J., & Rodrigues, C. (2004). Questões acerca do coping: A propósito do estudo de adaptação do Brief Cope. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5(1), 3-15.
- Quick, J., & Henderson, D. (2016). Occupational Stress: Preventing Suffering, Enhancing Wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(5), 459-469.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª Ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Simmons, B. & Nelson, D. (2007). Eustress at work: Extending the Holistic Stress Model. In D. Nelson & C. Cooper (Eds.), *Positive Organizational Behavior* (pp. 40-53). London: Sage Publications.
- Travers, C., & Cooper, C. (1996). *Teachers under pressure. Stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Williams, S. & Cooper, C. (1996). *Pressure Management Indicator*. Harrogate: RDA.
- Winefield, A., Gillespie, N.; Stough, C., Dua, J., Hapuarachchi, J., & Boyd, C. (2003). Occupational stress in Australian university staff: Results from a national survey. *International Journal of Stress Management*, 10(1), 51-63.