

ESTRATÉGIAS DE *COPING*: CONTRIBUTOS PARA A DIMINUIÇÃO DO STRESSE DOCENTE

Regina Capelo¹ & Margarida Pocinho¹

¹Centro de Competências de Artes e Humanidades, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal

RESUMO: Os professores pertencem aos grupos profissionais mais afetados pelo stresse laboral, tendo sido associados às profissões de alto risco físico e mental. No entanto, temos encontrado resultados contraditórios, uma vez que alguns docentes percecionam aspetos positivos na profissão docente. Este estudo pretende determinar as variáveis que melhor contribuem para harmonizar o impacto das fontes de stresse laboral, numa amostra de 765 professores portugueses. Utilizou-se o Questionário de Stresse nos Professores, o *Coping Job Scale*, e o Questionário de Autoeficácia dos Professores. Os resultados indicam que as fontes de stresse mais perturbadoras, por ordem decrescente são os comportamentos inadequados e indisciplina dos alunos, o trabalho burocrático e administrativo, as políticas de intervenção disciplinares inadequadas, as pressões de tempo e sobrecarga de trabalho, seguido do estatuto da carreira docente, e por fim, as diferentes capacidades e motivações dos alunos; que os professores recorrem principalmente a estratégias de controlo seguidas das estratégias de evitamento ou fuga e de gestão de sintomas; que a perceção de autoeficácia docente mais marcante é a eficácia na manutenção da disciplina, seguida pela eficácia instrucional, eficácia nas relações interpessoais, eficácia no estabelecimento de um bom ambiente escolar e eficácia na promoção do envolvimento parental. O coeficiente de regressão linear múltipla para a variável dependente “fontes de stresse” ($R^2 = 0,13$) revela o poder preditivo das estratégias de controlo ou confronto, das estratégias de evitamento ou fuga, da antiguidade na carreira (no intervalo com mais de 10 anos de tempo de serviço), e do género masculino no enfrentamento das ocorrências stressantes do quotidiano laboral. Os resultados são discutidos sob a perspetiva de se considerar a necessidade do professor lidar com as fontes de stresse na sua vida profissional.

Palavras-Chave: autoeficácia, *coping*, stresse, professores

COPING STRATEGIES AND REDUCING TEACHER STRESS

ABSTRACT: The teachers are very affected by work-related stress, having been associated with the professions of high physical and mental risk.

However, we have found contradictory results, since some teachers see positive aspects in teaching. This study aims to determine the variables that best contribute to harmonize the impact of sources of work stress in a sample of 765 Portuguese

¹ Campus Universitário da Penteadá, 9020-105, Funchal-105, Portugal.
Telf.: 291 705 000 / 5278; E-mail: m.regina.capelo@gmail.com

teachers. We used the Questionnaire on Teacher Stress, Job Coping Scale, and the Self-efficacy Questionnaire for Teachers. The results indicate that the sources of stress most disturbing, in descending order are inappropriate behaviour and discipline of students, bureaucratic and administrative work, policies inadequate disciplinary intervention, time pressures and work overload, followed by the status of career teaching, and finally, the different capacities and motivations of the students; that teachers rely principally on control strategies followed by the strategies of avoidance or escape and symptom management; that the perception of teacher self-efficacy is more pronounced efficacy in maintaining discipline, followed by instructional effectiveness, effectiveness in interpersonal relationships, effectiveness in establishing a good school environment and effectiveness in promoting parental involvement. The coefficient of multiple linear regression for the dependent variable "sources of stress" ($R^2 = 0,13$) reveals the predictive power of control strategies or confrontation, the strategies of avoidance or escape from antiquity career (in the range of more than 10 years of service time), and male gender in coping with stressful events of everyday work. The results are discussed from a perspective of considering the need of the teacher to deal with stress in professional life.

Keyword: self-efficacy, coping, stress, teachers

Recebido em 02 de Outubro de 2014/ Aceite em 02 de Maio de 2016

As tensões e desorientações que imperam na nossa sociedade obrigam os indivíduos a uma mudança excessiva, num período demasiado breve (Toffler, 1970) e exercem uma significativa pressão sobre a escola, sobre o sistema educativo e sobre os professores exigindo a sua transformação para uma melhor resposta às necessidades da nova era (Esteve, 1995; Formosinho, 2001; Hargreaves, 1998). Esta conjuntura tem vindo a afetar a saúde e o bem-estar psicológico de muitos professores levando a Organização Internacional de Trabalho (OIT, 1981) a afirmar que os professores correm o risco de esgotamento físico ou mental sob o efeito de dificuldades materiais e psicológicas associadas com o trabalho.

Resulta, então, que, o stresse transformou-se num fenómeno relevante, num sentimento universal, reconhecido socialmente, veiculado fortemente ao trabalho e está a alcançar proporções epidémicas nas profissões denominadas de ajuda, nas quais se incluem os professores (Bolander, 1998; Gomes, 2006; Guillén Gestoso, 2005; Jesus, 2005; Peiró 2001). Por isso, nas últimas décadas, o estudo do stresse tem dado lugar a um forte interesse teórico e também empírico. Porém, as investigações recentemente conduzidas por todo o mundo têm permitido verificar que a profissão docente é daquelas em que se observam mais situações de stresse profissional (Alves & Oliveira, 2008; Jesus, 2001; Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota, & Montenegro, 2006; Vieira & Relvas, 2003).

Tendo em conta que, no passado, os níveis de stresse dos professores não eram superiores aos verificados noutros grupos profissionais, de acordo com Jesus (2001) interessa compreender o porquê da presente situação que tem vindo a afetar o bem-estar psicológico deste grupo profissional. Martins (2007) coloca em destaque que os sintomas de stresse estão presentes na maioria dos professores brasileiros, prevalecendo na fase de resistência. A autora concluiu que a sintomatologia predominante está associada a sintomas psicológicos, nomeadamente, irritabilidade excessiva, pensar constantemente num só assunto e sensibilidade emotiva excessiva. Os sintomas mais frequentes ao nível físico referidos foram o cansaço constante, sensação de desgaste físico constante e problemas com a memória. Importa, por isso, descortinar as principais fontes de stresse que afetam a classe docente.

ESTRATÉGIAS DE *COPING*

Especificamente, a literatura coloca em destaque as mudanças políticas educativas impostas pelo governo (Kyriacou & Chien, 2004), dificuldades relacionadas com as condições de trabalho (Antoniou, Polychoni, & Kotroni, 2009; Rita, Patrão, & Sampaio, 2010), a carga horária e problemas organizacionais (Antoniou et al., 2009), indisciplina dos alunos, diferentes capacidades dos alunos, pressões de tempo, excesso de trabalho, trabalho burocrático e administrativo (Gomes, Silva, Mourisco, Silva, & Mota, 2006; Mascarenhas, 2006), o desempenho de múltiplas tarefas (Rita, et al., 2010), exigências na relação com os pais e com os alunos (Rita, et al., 2010).

Estes fatores podem constituir problemas para alguns professores e, em contrapartida, desafios para outros (Dunham, 1992; Jesus, 2001). Porém, o nível de gravidade de cada um desses fatores para o professor reporta-se à perceção subjetiva dos mesmos, à frequência com que eles ocorrem na sua vida profissional, às estratégias de que utilizam para lidarem com as ocorrências adversas do dia-a-dia, mas também à atitude positiva que detém em relação ao trabalho. Neste sentido, Salanova, Grau e Martínez, (2006) defendem que as estratégias de *coping* são consideradas no âmbito da investigação sobre o stresse como variáveis moderadoras entre os desafios do trabalho e os respetivos efeitos positivos ou negativos.

O estudo do *coping* não pode ser feito sem a sua relação com o stresse (Pacheco & Jesus, 2008). Neste sentido, o sujeito com estratégias de *coping* adequadas sente normalmente que tem um bom controlo das situações com que se depara, gostando de confrontar e resolver ativamente os problemas, utiliza mecanismos que reduzem os estados de tensão que não são lesivos para a sua saúde e para si, não permitindo que a vida quotidiana seja perturbada por acontecimentos stressantes e normalmente não se deixando responsabilizar pelas consequências menos boas dos acontecimentos (Serra, 2011).

Latack (1986), ao verificar a escassez de instrumentos destinados à avaliação do *coping* no trabalho, construiu uma escala que contempla aspetos relevantes, tais como: o *coping* centrado no problema (controlo) e a dicotomia entre o *coping* centrado na emoção (escape, esquiva) e, também, a ênfase nas avaliações cognitivas e nas ações do indivíduo para gerir a situação. Neste âmbito, Latack (1986) sublinha que, em situação profissional, as estratégias proactivas ou de controlo produzem provavelmente melhores resultados. No entanto, Jesus e Pereira (1994) não consideram nenhuma estratégia de *coping* como a mais eficaz ou adequada, tendo em conta que o efeito da estratégia depende da situação em causa e dos fatores de personalidade. Também Quirino (2007), Pocinho e Capelo (2009), verificaram que o controlo, seguido do escape ou evitamento, e por último, a gestão de sintomas são as estratégias de *coping* mais utilizadas pelos professores para lidarem com o stresse laboral.

Kyriacou (1980) identificou três formas fundamentais de *coping* utilizadas pelos docentes, designadamente, expressar sentimentos e procurar apoio, desenvolver ações planeadas centradas na resolução de problemas e envolver-se em atividades de diversão ou pensar noutros assuntos. Posteriormente, o estudo de Kyriacou e Chien, (2004) revela que a ação de enfrentamento mais eficaz relatada pelos professores foi ter uma vida familiar estável, necessidade de redução da carga de trabalho docente.

Pinto, Silva e Lima (2005) e Elliot, Thrash e Murayama (2011), colocaram em evidência que o padrão de *coping* mais utilizado pelos professores para lidarem com as dificuldades e exigências profissionais é o *coping* ativo, centrado na resolução de problemas, que inclui estratégias como a planificação, a reinterpretação positiva. As estratégias de regulação emocional, nomeadamente, a procura de suporte social e as estratégias focadas nas emoções, tendencialmente disfuncionais e desadaptativas, também se estruturam num padrão de *coping* igualmente muito usado pelos professores.

O exercício da profissão docente, tal como acontece noutras profissões de serviços sociais, em que o contacto com as pessoas é permanente, pode percecionar-se muito interessante e cheia de desafios, mas por outro lado, e em simultâneo, pode revelar-se cheia de medos e ameaças, tanto a nível profissional como pessoal. O professor é o próprio instrumento de trabalho, mediador em interações de ensino/aprendizagem dentro de um contexto que apresenta continuamente maiores exigências (García-Renedo, Llorens, Salanova, & Cifre, 2004). De facto, a perspetiva descrita faz-nos retomar o pensamento de Bandura (1997) sobre a autoeficácia, o qual, a nível docente, remete para a crença na capacidade do professor para organizar e executar as ações requeridas

para produzir nos alunos os efeitos desejados. Logo, na busca de polos positivos sobre os sentimentos no trabalho do professor, destaca-se a autoeficácia como uma variável intermédia ou moderadora do seu comportamento docente em sala de aula, composta por uma componente cognitiva e uma componente afetiva (García-Renedo, Llorens, Salanova, & Cifre, 2004; Ribeiro, 1996).

Woolfolk e Hoy (1990) asseveraram que as crenças de autoeficácia do professor afectam a sua orientação relativamente ao processo educativo e às práticas instrutivas específicas. Os professores com níveis baixos de eficácia instrucional vão agir através de condicionantes extrínsecas para conseguirem levar os alunos a aprender, isto é, os professores que creem na sua eficácia instrucional desenvolvem nos alunos interesses intrínsecos. A eficácia dos professores parece estar associada à capacidade para elaborar e realizar com êxito as tarefas pedagógicas exigidas num determinado contexto educativo (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998; 2001). Logo, um professor com elevado sentido de autoeficácia apresenta-se como um professor proactivo, acredita que possui os recursos necessários, tanto internos como externos, assume responsabilidade pelo seu próprio crescimento profissional, procura soluções para as situações problemáticas, independentemente das causas que as originam, escolhe os seus percursos e cria significado e sentido para a sua vida através do estabelecimento de metas pessoais (Schwazer & Schmitz, 2004).

Tendo em consideração que a investigação tem incidido fundamentalmente sobre as consequências da autoeficácia, Salanova, Cifre, Grau, Llorens e Martínez (2005) e García-Renedo, Llorens, Cifre e Salanova (2006) mostram que a autoeficácia está relacionada com a percepção de facilitadores e de competências, enquanto a ineficácia está relacionada com a percepção de obstáculos. Nesta perspetiva, os indivíduos com níveis de autoeficácia elevados, que possuem confiança nas suas habilidades para responder aos estímulos do meio, podem exercer controlo sobre eles e tendem a usar estratégias de *coping* ativas em situações de sobrecarga laboral. Assim, a influência da autoeficácia e das expectativas de resultados atuam como moduladores do impacto emocional e da reatividade fisiológica induzida pelas fontes de stresse psicossociais. Logo, consideramos, a teoria de autoeficácia é idêntica à teoria cognitiva de stresse de Lazarus dado que as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultados sobre as estratégias de *coping* constituem o núcleo fulcral da avaliação secundária, isto é, a capacidade para lidar com as situações problemáticas (Lazarus & Folkman, 1984; Villamarín & Sanz, 2004). Os professores portugueses apresentam índices elevados de autoeficácia nas diversas áreas de atuação, principalmente nas áreas associadas às interações sociais estabelecidas com os alunos e com os colegas os professores se consideravam mais eficazes, em que os índices de autoeficácia mais reduzidos estão relacionados com a participação docente no processo de tomada de decisão e na promoção do envolvimento parental (Pedro, 2007).

A investigação conduzida por Shen (2009), na China, evidenciou que a autoeficácia geral e o apoio social predizem direta ou indiretamente as estratégias de *coping* e têm efeitos significativos na previsão de determinadas estratégias de *coping*. Pois, os professores com maior autoeficácia e apoio social tendem a adotar condutas de afrontamento adaptativas ou emoções orientadas para estratégias de *coping* ativo. O estudo de Shen (2009) mostra que o apoio social e a autoeficácia são fatores muito importantes a serem considerados nos programas de prevenção ou intervenção na orientação das estratégias dos professores para lidarem com o stresse profissional.

Suportado pelo quadro teórico exposto, este estudo tem por objetivo determinar as variáveis que melhor contribuem para harmonizar o impacto das fontes de stresse laboral nos professores.

ESTRATÉGIAS DE *COPING*

MÉTODO

Participantes

Participaram no estudo 765 professores (74,8% mulheres) que trabalham em escolas públicas portuguesas, na ilha da Madeira. Destes, 63,90% são casados ou vivem com companheiro ou companheira e 34% solteiros ou vivem sós, distribuídos pelos seguintes escalões etários: 20-30 anos 29,4%; 31-40 anos 47,8%; 41-50 anos 17,1; e, mais de 51 anos 5,2%. Relativamente à antiguidade na docência verificou-se que 60% encontram-se em início de carreira, mais propriamente, no escalão 0-10 anos e 40% apresentam mais de 10 anos de experiência.

Material

O questionário de dados sociodemográficos e profissionais foi concebido para o efeito, e engloba cinco itens com questões de resposta múltipla ou dicotómicas, designadamente: género, idade, estado civil, nível de ensino de ensino, antiguidade.

O instrumento utilizado para a avaliação do stresse é o *Questionário de Stresse nos Professores* (QSP), adaptado por Gomes (2007), a partir dos trabalhos realizados por Kyriacou e Sutcliffe (1978). O QSP é constituído por duas partes distintas, sendo a primeira caracterizada por uma questão destinada a avaliar os níveis globais de stresse dos professores, numa escala que varia entre 0 (Nenhum Stresse) e 4 (Muito Stresse). Na segunda parte, são incluídos 36 itens correspondentes a diferentes fontes de stresse colocados aos docentes no processo de ensino, sendo respondidos numa escala tipo “Likert” de cinco pontos (0=Nenhum Stresse; 4=Muito Stresse). Os 36 itens distribuem-se pelos seis fatores seguintes: comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos ($\alpha = 0,92$); pressões de tempo/excesso de trabalho ($\alpha = 0,85$); diferentes capacidades e motivações dos alunos ($\alpha = 0,84$); estatuto da carreira docente ($\alpha = 0,89$); trabalho burocrático/administrativo ($\alpha = 0,94$); políticas disciplinares inadequadas ($\alpha = 0,87$). Segundo Gomes (2007), os valores totais de cada subescala são calculados através da soma dos itens de cada dimensão, dividindo-se depois o valor encontrado pelo número total de itens que a constituem. Neste sentido, os resultados de cada um dos fatores apresentados pode variar entre um mínimo de 0 e um máximo de 4, representando os valores máximos níveis mais elevados de stresse.

Para apreciar as estratégias de *coping* elegemos a *Coping Job Scale* (CJS) de Latack (1986), na adaptação portuguesa de Jesus e Pereira (1994). A escala inclui 52 itens e oferece informação com respeito às três dimensões: estratégias de confronto ou controlo ($\alpha = 0,89$); estratégias evitamento ou escape ($\alpha = 0,80$); estratégias de gestão de sintomas ($\alpha = 0,81$).

A autoeficácia foi avaliada com a Escala de Autoeficácia para professores de Bandura (1990), adaptada e validada para a população portuguesa por Pedro (2007). Este questionário é constituído por 29 afirmações relativamente às quais o participante indica numa escala “Likert” variável entre um mínimo de 1 (Pouco) e 5 (Bastante) o nível que percebe a sua eficácia. Esta escala permite avaliar os níveis de autoeficácia de acordo com as seis dimensões que a caracterizam: eficácia instrucional ($\alpha = 0,73$); eficácia nos relacionamentos interpessoais ($\alpha = 0,76$); eficácia na promoção do envolvimento parental ($\alpha = 0,82$); eficácia na influência na

tomada de decisão ($\alpha = 0,49$); eficácia no estabelecimento de um bom ambiente escolar ($\alpha = 0,86$); eficácia na manutenção da disciplina ($\alpha = 0,68$).

Calculados os coeficientes de consistência interna dos instrumentos, para cada uma das subescalas, obtiveram-se alfas de *Cronbach* fidedignos, com exceção da dimensão “eficácia na influência na tomada de decisão” ($\alpha = 0,49$) pelo que decidimos excluí-la deste estudo.

Procedimento

O procedimento para a obtenção da amostra consistiu na aplicação de uma bateria de questionários a professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário que trabalham nas escolas do ensino oficial da Ilha da Madeira, Portugal. O questionário precedido pela apresentação do tema de investigação, garantia de confidencialidade e anonimato, foram selecionados aleatoriamente 1276 professores dum universo total de 6000 docentes aproximadamente. Obtivemos o retorno de 765 questionários válidos, correspondentes a uma taxa de retorno e adesão de 60% e 40% de mortalidade experimental. Antes de participarem, os professores tomaram conhecimento do projeto de investigação, tendo sido esclarecidas eventuais dúvidas e assinaram o consentimento informado para de livre vontade escolherem preencher ou não a bateria de instrumentos.

Recolhidos os dados e introduzidos no PASW *Statistics* 18, procedeu-se à análise preliminar e exploratória dos dados que consistiu no cálculo da média e desvio padrão de cada variável. Seguidamente, realizou-se a análise de regressão hierárquica múltipla para determinar as variáveis que melhor predizem o stresse dos professores provocado pelas fontes de stresse laboral.

RESULTADOS

Os resultados ilustram os fatores geradores de elevado stresse nos professores. De um modo geral foram considerados pelos sujeitos desta amostra, como principais geradores de elevado stresse docente, os comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos ($M = 2,78$; $DP = 0,87$), seguindo-se o trabalho burocrático/administrativo ($M = 2,50$; $DP = 0,99$), as políticas disciplinares inadequadas ($M = 2,50$; $DP = 0,85$) e, num quarto grande domínio, as pressões de tempo e excesso de trabalho ($M = 2,40$; $DP = 0,78$). Posicionado em quinto lugar surge o estatuto da carreira docente ($M = 2,36$; $DP = 0,88$), e por fim as diferentes capacidades e motivações dos alunos ($M = 2,34$; $D = 0,85$) (quadro 1). Os resultados não revelam grandes discrepâncias de médias entre as diferentes fontes de stresse, apesar da dimensão “comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos” apresentar como a dimensão potencialmente geradora de stresse na atividade profissional dos professores.

No que se refere às estratégias de *coping* mais utilizadas pelos professores para lidarem com situações de stresse profissional, em primeiro lugar, os resultados indicam as estratégias de controlo ($M = 3,47$; $DP = 0,66$), que sugerem o enfrentamento das situações, seguidas das de evitamento ou escape ($M = 2,70$; $DP = 0,64$), sendo as de gestão de sintomas menos utilizadas pelos professores ($M=2,17$; $DP = 0,50$) (quadro 1).

ESTRATÉGIAS DE *COPING*

Quadro 1

Média e desvio padrão nas dimensões das fontes de stress, coping e autoeficácia

		Medidas	<i>M</i>	<i>DP</i>
Variáveis situacionais	Fontes de stress	Comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos	2,78	0,87
		Pressões de tempo e excesso de trabalho	2,40	0,78
		Diferentes capacidades e motivações dos alunos	2,34	0,78
		Estatuto da Carreira Docente	2,36	0,88
		Trabalho burocrático/administrativo	2,50	0,99
		Políticas disciplinares inadequadas	2,50	0,85
Variáveis pessoais	<i>Coping</i>	Controlo	3,47	0,66
		Evitamento	2,70	0,64
		Gestão de sintomas	2,17	0,50
	Autoeficácia	Eficácia instrucional	3,69	0,65
		Eficácia na manutenção da disciplina	3,73	0,68
		Eficácia na promoção do envolvimento parental	3,43	0,83
		Eficácia no estabelecimento de um bom ambiente escolar	3,68	0,64
		Eficácia nos relacionamentos interpessoais	3,69	0,69

Em todos os domínios da autoeficácia, os resultados indicam valores próximos de um moderado sentido de autoeficácia docente. Note-se que a opção de resposta 4 associava-se à afirmação da crença do próprio como «muito» competente na área ou tarefa em questão, sendo de referir que a perceção mais destacada ocorre no fator referente à eficácia na manutenção da disciplina ($M = 3,73$; $DP = 0,68$), seguido da eficácia instrucional ($M = 3,69$; $DP = 0,65$), da eficácia nos relacionamentos interpessoais ($M = 3,69$; $DP = 0,69$), da eficácia no estabelecimento de um bom ambiente escolar ($M = 3,68$; $DP = 0,64$), e por fim, eficácia na promoção do envolvimento parental ($M = 3,43$; $DP = 0,83$) (quadro 1).

Nesta sequência, com o auxílio das equações de regressão linear múltipla procuramos verificar os contributos conjuntos das variáveis pessoais (género; estado civil; e idade) e profissionais (nível de ensino; e antiguidade), das dimensões do *coping* (estratégias de controlo ou confronto; estratégias de evitamento ou fuga; e estratégias de gestão de sintomas), e da autoeficácia (eficácia instrucional, eficácia na manutenção da disciplina; eficácia na promoção do envolvimento parental; eficácia na promoção do bom ambiente escolar; e eficácia nas relações interpessoais) no enfrentamento do stress laboral, tomando como variável dependente as “fontes de stress” (somatório das diversas dimensões “fontes de stress”). O coeficiente de regressão revela que as estratégias de controlo ou confronto ($\beta = 0,26$; $t = 6,03$; $p = 0,000$), estratégias de evitamento ou fuga ($\beta = 0,09$; $t = 2,29$; $p = 0,020$), antiguidade (escalão > 10 anos de serviço) $\beta = 0,14$; $t = 2,78$; $p = 0,010$ e género (masculino) ($\beta = -0,08$; $t = -2,11$; $p = 0,030$), no seu conjunto, explicam 13% da variância ($\Delta R^2 = 0,11$). Embora este modelo possa ser bem aceite ($F = 5,49$; $p < 0,000$), exclui as dimensões da autoeficácia porque não apresentam níveis de significância aceitáveis.

O modelo obtido pode ser expresso na seguinte equação:

Diminuição do stress = $10,09 + 1,54 \cdot \text{Controlo} + 0,58 \cdot \text{Evitamento} + 0,44 \cdot \text{Antiguidade} - 0,71 \cdot \text{Género}$

Segundo o resultado assinalado nesta equação, os professores que recorrem a estratégias de *coping* ativo, designadamente, estratégias de controlo ou confronto, utilizam também estratégias de evitamento ou fuga, possuem mais de dez anos de antiguidade docente e pertencem ao género masculino, conseguem lidar de modo mais eficaz com as fontes de stresse que emergem no quotidiano laboral.

DISCUSSÃO

Com este estudo, pretendemos, a partir dos dados recolhidos, determinar as variáveis que melhor contribuem para harmonizar o impacto das fontes de stresse laboral dos professores. Para tal, tivemos em conta as variáveis sociodemográficas e profissionais e as diferentes dimensões do *coping* no trabalho e da autoeficácia docente.

Neste domínio, Salanova, Grau e Martínez (2006) colocam em destaque os efeitos harmonizadores do *coping* e da autoeficácia profissional como estratégias para os trabalhadores lidarem com os desafios do dia-a-dia no trabalho. O nosso estudo apoia-se neste pressuposto, que assenta no nível de recursos pessoais que o professor possui para lidar com os desafios e as adversidades que o trabalho impõe.

Na verificação dos aspetos vivenciados pelos professores como geradores de experiências negativas, os dados obtidos indicam questões relacionadas com as atitudes inadequadas dos alunos e correspondentes medidas de intervenção desajustadas. Também, Pinto, Silva e Lima (2003) realçam as dificuldades colocadas com problemas recorrentes relacionados com os alunos, associadas às dificuldades de aprendizagem, à desmotivação e à indisciplina como sendo as principais fontes de stresse para os professores. De facto, os dados mais significativos dos resultados encontrados, tal como as informações obtidas por Gomes e colaboradores (2006), denotam que os problemas associados aos alunos constituem as grandes fontes de stresse dos professores, levando-nos a questionar se, na realidade, o conteúdo funcional docente representa, ele próprio a maior fonte geradora de tensão neste grupo profissional e a refletir sobre as reais condições em que os professores, diariamente, trabalham. Além destas fontes de pressão, destaca-se a perceção da existência de sanções disciplinares aos alunos, pouco adequadas. Relativamente a questões organizacionais, apontam a sobrecarga de trabalho e demasiado trabalho burocrático e administrativo. Diversos estudos nacionais e internacionais também têm vindo a dar indicações neste sentido (Antonίου, Polychroni, & Kotroni, 2009; Gomes, et al., 2006; Kyriacou & Chien, 2004; Rita, et al., 2010), dado que, os fatores contextuais da sociedade pós-moderna obrigaram ao alargamento da função docente (Esteve, 1995; Formosinho, 2001), cujo desfecho poderá converter-se em desajustamento para alguns professores, enquanto, para outros, poderá revelar-se num desafio (Dunham, 1992; Jesus, 2005).

No que concerne às estratégias de *coping* mais utilizadas pelos professores para lidarem com o stresse profissional os dados indicam o recurso maioritário às estratégias de controlo ou confronto. Estes resultados apoiam diversos estudos que defendem que, numa situação profissional perturbadora ou desafiante, o recurso às estratégias proactivas, de controlo ou confronto, produz melhores resultados (Elliot, Thrash & Murayama, 2011; Latack, 1986; Pacheco & Jesus, 2008; Pinto, Silva, & Lima, 2005) e vão de encontro aos obtidos noutros estudos, particularmente realizados por Latack (1986), Jesus e Pereira (1994), Quirino (2007) e Pocinho e Capelo (2009), traduzindo o nível de excelência de resolução de problemas que caracteriza as funções docentes.

ESTRATÉGIAS DE *COPING*

Há razões para admitirmos que a capacidade de cada pessoa formular juízos, organizar e executar a sua ação de forma a poder dominar as circunstâncias do meio ambiente, cada vez mais exigente, maioritariamente constituído por situações ambíguas, imprevisíveis e indutoras de stresse (García-Renedo, Llorens, Salanova, & Cifre, 2004), tem influência considerável sobre o stresse profissional do professor. Neste pressuposto, os resultados parecem denunciar a perceção de moderadas a elevadas crenças de autoeficácia dos professores, nomeadamente nas questões relacionadas com o contexto educativo. Globalmente, estes resultados vão de encontro a pesquisas efectuadas noutros países, especificamente, nos Estados Unidos da América (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), na Holanda (Brouwers & Tomic, 2001), na Itália (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Maloni, 2006), em Israel (Somech & Drach-Zahavy, 2000), na Inglaterra (Schwarzer & Schmitz, 2004), em Espanha (García, Llorens, Salanova, & Cifre, 2004) e também em Portugal (Pedro, 2007).

Os participantes deixaram transparecer representações mais elevadas de autoeficácia nos domínios referentes às interações sociais, eficácia nos relacionamentos interpessoais, eficácia no estabelecimento de um bom ambiente escolar, seguido de questões diretamente relacionadas com o âmbito pedagógico, como a eficácia na manutenção da disciplina e eficácia instrucional, e por fim, com valores médios mais baixos, com a eficácia na promoção do envolvimento parental. Optámos por não considerar a categoria relacionada com a eficácia no envolvimento no processo de tomada de decisão devido aos resultados obtidos estarem associados a um reduzido sentido de autoeficácia, conforme também verificou Pedro (2007). Neste âmbito Pedro (2011) assinala que os professores tendem a evidenciar índices elevados de autoeficácia, ainda que a sua perceção se revele distinta em diferentes domínios da atividade docente.

Tendo em consideração, a prova de regressão hierárquica múltipla, que adiciona variáveis pessoais e profissionais, *coping* e autoeficácia na harmonização das fontes de stresse dos professores, obtivemos um modelo que explica 13% da variabilidade. Os resultados apontam para o poder preditivo das estratégias de *coping*, da variável “antiguidade” e da variável “género”. Estes resultados sugerem que o stresse dos professores é explicado, concomitantemente, pelas estratégias de *coping* – “controlo ou confronto”, e “evitamento ou fuga”, pela variável profissional – “antiguidade” (> 10 anos de serviço) e pela variável pessoal – “género” (masculino), tal como diversos investigadores defendem (Antonioni, et al., 2009; Elliot, Thrash, & Murayama, 2011; Pacheco & Jesus, 2008).

Neste modelo, as dimensões da autoeficácia não apresentam níveis de significância aceitáveis, o que nos induziria a dizer que, estas, não contribuem para ajudar os professores a lidarem com as adversidades do dia-a-dia laboral. Porém, acreditamos que a capacidade de observação, autorreflexão, planeamento, pensamento antecipatório tem influência considerável na capacidade dos indivíduos delinear as ações desejadas para obterem os resultados pretendidos (Bandura, 1997) influenciam as opções de *coping* que os professores utilizam para lidarem com as fontes indutoras de stresse no trabalho (García-Renedo, Llorens, Salanova, & Cifre, 2004). Convém referir que este modelo tem potencialidades para ser melhorado no futuro, sobretudo, através da introdução de novas variáveis que venham complementar a abrangência do estudo.

Uma primeira implicação dos resultados aqui apresentados é a necessidade da organização escolar dispor de professores com características pessoais mais consentâneas para lidarem com contextos situacionais pós-modernos, tendo em vista a transformação e a melhoria educativa. Cabe ainda à organização Escola implementar iniciativas que promovam as características individuais dos professores mais vulneráveis ao stresse, para que estes possam, também, vir a desempenhar uma ação meritória no seu trabalho.

Uma segunda implicação está relacionada com o recrutamento e seleção dos candidatos ao lugar de professor numa escola, tendo em atenção critérios pessoais facilitadores do seu desempenho profissional.

Uma terceira implicação prende-se com a possibilidade de modificação de algumas das características de personalidade do professor, nomeadamente, através de uma formação inicial e contínua que promova o desenvolvimento pessoal deste. Ora, isto implica que seja equacionada uma formação que, para além da aquisição de conhecimentos estáticos, ou para o elevar das competências didáticas, contemple também a pessoa do professor, questionando as suas práticas e ideias em relação à educação e promovendo o seu desenvolvimento pessoal. Mais concretamente, sugerimos uma formação que imprima uma ação mais aprofundada ao nível da personalidade do professor, nas dimensões do enfrentamento do stress, na autoeficácia, na motivação para o ensino, na tolerância à ambiguidade e na aceitação do risco. De forma análoga, esta formação deverá alertar o professor para a heterogeneidade dos alunos em termos psicológicos e para as consequências daí advindas, para o papel de facilitador da aprendizagem e, ainda, para os diferentes papéis que lhe são requeridos pela sociedade atual e pela organização escolar.

Finalmente, uma quarta implicação, diz respeito à formação contínua dos professores. Seria desejável que as organizações escolares contribuíssem para ajudar o professor a desenvolver maior consciência das suas ações, incluindo componentes do próprio aperfeiçoamento pessoal. As alterações preconizadas deveriam incentivar à promoção das relações interpessoais, ao trabalho colaborativo, ao estabelecimento de um bom ambiente escolar e à apreciação e reflexão sobre alguns dos problemas mais complexos que geram stress laboral no professor. Apostar no desenvolvimento da criatividade como uma competência chave para um melhor e maior sentimento de bem-estar psicológico do ser professor seria uma variável a considerar em estudos futuros (Garcês, Pocinho, & Jesus, 2013).

Em termos gerais, é de salientar que os resultados demonstram a importância de um leque amplo de variáveis para a compreensão do stress laboral dos professores quer seja ao nível das variáveis pessoais ou situacionais. O número apreciável das variáveis consideradas são uma parte do *puzzle* que se deseja construir para melhor compreender o stress dos professores face ao trabalho. No entanto, admitimos que resta ainda por explicar uma parte não menos importante da variância nas representações dos professores, o que significa que existirão outras variáveis não contempladas neste estudo, que podem ter uma influência significativa no stress docente. Só a apreciação de todos estes fatores e da própria interação entre eles pode conduzir a uma visão mais abrangente do stress profissional do professor.

AGRADECIMENTOS

CITMA – Centro de Ciência e Tecnologia da Madeira.

REFERÊNCIAS

Alves, M. N., & Oliveira, E. (2008). O efeito do desemprego no stress e Coping dos professores do 2.º ciclo. *Psic. Saúde & Doenças*, 9(2) 335-347.

ESTRATÉGIAS DE COPING

Antoniou, 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), 100 - 111.

Bandura, A. (1990). Multidimensional scales of perceived academic efficacy. Consultado a 12 de Abril de 2007 através de <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/Bandura%20Instr.pdf>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: FREEMAN.

Bolander, V. B. (1998). *Enfermagem fundamental: abordagem psicofisiológica*. Lisboa: Lusodidacta.

Brouwers, A. & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61 (3), 433-445. doi: 10.1177/00131640121971301.

Capelo, M. R., Pocinho, M., & Jesus, S. N. (2009). Stresse, estratégias de coping e auto-eficácia em professores. In S. N. Jesus, I. Leal & M. Rezende (Edts). *Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde*, 643-658. Faro: CUIP.

Caprara, G., Barbaranelli, C. Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers job satisfaction. *Journal Educational Psychology*, 95(4), 831 - 832. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001.

Dunham, J. (1992). *Stresse in Teatching*. Londres: Routledge.

Elliot, A., Thrash, T., & Murayama, K. (2011). A longitudinal Analysis of self-regulation and well-being: avoidance personal goals, avoidance Coping, stress generation, and subjective well-being. *Journal of Personality*, 79 (3), 643-674. doi: 10.1111/j.1467-6494.2011.00694.x

Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e mudanças na educação: da educação de elite à educação de massas. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. 2.^a edição (pp. 95-124). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2001). Especialização docente e pedagogia emancipatória. In Teodoro (org.). *Educar, promover, emancipar*. Lisboa. Edições Universitárias Lusófonas, Lda.

Garcês, S., Pocinho, M., & Jesus, S. N. (2013). Predição da criatividade e saúde mental. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 14(2), 272-279.

García-Renedo, M., Llorens, S, Salanova, M., & Cifre, E. (2004). The Growing Primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change. In M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens e M. García-Renedo (Eds.). *Nuevos Horizontes en la Investigación sobre la autoeficacia. Col-lecció «Psique»*, 8 (pp. 244-254). Castelió de la Plana: Universitat Jaume I.

García-Renedo, M., Llorens, S., Cifre, E., & Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educação*, 339, 387-400.

Gomes, R. (2007). *Questionário de stresse nos professores (QSP)*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

Gomes, R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, “burnout” saúde física e satisfação profissional em professores do 3.º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67-93.

Guillén Gestoso, C. L. (2005). La importância del estrés en el mundo actual. Ateneo: *Revista cultural del Ateneo de Cádiz*, 5, 84-95.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

Hill, M. & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Jesus, S. N. (2001). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: ASA Editores II, S. A.

Jesus, S. N. (2005). Bem-estar docente. Perspectivas para superar o mal-estar dos professores. In A. Pinto e A. Silva (coord.). *Stress e bem-estar nas organizações. Stress e bem-estar. Modelos e domínios de aplicação* (pp. 167-184). Lisboa: Climepsi Editores.

Jesus, S. N. & Pereira, A. (1994). Estudo das estratégias de “coping” utilizadas pelos professores. *Actas do 5.º Seminário A Componente da Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos*, Universidade de Évora, 253 - 268.

Kyriacou, C. (1980). Coping actions and occupational stress among school teachers. *Research in Education*, 24, 57 - 61.

Kyriacou, C. & Chien, P-Y. (2004). Teacher stress in Taiwanese primary schools. *Journal of Educational Enquiry*, 5(2), 86-104.

Kyriacou, C. & Sutcliff, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159 - 167.

Latack, J. C. (1986). Coping with Job Stress: Measures and Future Directions for Scale Development. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 377 - 385.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Martins, M.G.T. (2007). Sintomas de stress em professores brasileiros. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 109 - 128.

Mascarenhas, S. (2006). Gestão do bullying, da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rndônia). *Psic., Saúde & Doenças*, 7, (1), 95-107.

O. I. T. (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Genève: Bureau International de Travail.

Pacheco, J. E. P. & Jesus, S. N. (2008). Burnout, coping e estilos de vida em profissionais de saúde. In M. M. M. Siqueira, S. N. Jesus, V. B. Oliveira (Org.), *Psicologia da Saúde. Teoria e Pesquisa* (2.ª edição) (pp. 25 – 39). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de S. Paulo.

Pedro, N. (2007). *A auto-eficácia e a satisfação profissional dos professores*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa: ISPA.

Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e Satisfação profissional dos professores: colocando os constructos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, XVIII(1), 23–47.

Pinto, A. M., Silva, A. L. & Lima, M. L. (2005). Como lidam os professores com o stress profissional? Coping e burnout profissional em professores portugueses. *Proform@ronline[revista online]*, 7(1).

Pocinho, M. & Capelo, R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de Coping e auto-eficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-357.

Quirino, A. (2007). *Stress, coping e burnout em professores do 3.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Saúde apresentada à Universidade do Algarve. Faro: Universidade do Algarve.

Ribeiro, J. (1996). Escala de avaliação do sentido de eficácia do professor aplicada a professoras dos quinto e sexto anos de escolaridade. In L. Almeida (Org.). *Avaliação Psicológica: formas e contextos*, IV. APPORT: universidade do Minho, 437-442.

Rita, J., Patrão, I., & Sampaio, D. (2010). *Burnout, Stress Profissional e Ajustamento Emocional em professores portugueses do ensino básico e secundário*. In Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010.

ESTRATÉGIAS DE COPING

Salanova, M., Cifre, E., Grau, R., Llorens, S., & Martínez, I. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 159-176.

Salanova, M., Grau, R., & Martínez, I. (2006). Job demands and coping behaviour: the moderating role of Professional self-efficacy. *Psychology in Spain*, 10(1), 1-7.

Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (2004). Perceived self-efficacy as a resource factor in teachers. In M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens e M. García-Renedo (Eds.). Nuevos Horizontes en la Investigación sobre la autoeficacia. *Col·lecció «Psique»*, 8 (pp. 229-236). Castelió de la Plana: Universitat Jaume I.

Serra, A. (2011). *O stress na vida de todos os dias*. Lisboa: Adriano Vaz Serra.

Shen, Y. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in chinese primary and secondary school teachers. *Stress & Health: Journal of the International Society for the investigation of Stress*, 25(2), 129 - 138. doi: 10.1002/smi.1229.

Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in school: The relationship between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers extra-role behavior. *Teaching and Teachers Educatio*, 1(6), 649-659.

Toffler, A. (1970). *Choque do futuro*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Tatching and Teatcher Education*, 17, 783-805. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational research*, 68, 202-248.

Vieira, C. R.; Relvas, A. P. (2003). *A(s) Vida(s) do Professor: Escola e Família*. Coimbra: Quarteto Editora.

Villamarín, F. & Sanz, A. (2004). Autoeficacia e salud: Investigación básica y aplicaciones. In M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens e M. García-Renedo (Eds.). Nuevos Horizontes en la Investigación sobre la autoeficacia. *Col·lecció «Psique»*, 8 (pp. 119-132). Castelió de la Plana: Universitat Jaume I.

Woolfolk Hoy, A. (2000). Educational Psychology in teacher education. *Educational Psychologist*, 35(4), 257-270. doi: 10.1207/S15326985EP3504_04.

Woolfolk, A. & Hoy, W. (1990). Prospective teachers sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.