



TESIS DOCTORAL

O STRESS DOS FORMADORES DE ACCÇÕES
TIPOLOGIA EFJ

EL STRESS EN FORMADORES DE ACCIONES
DE TIPOLOGÍA EFJ

ANABELA CRISTINA NUNES CONCEIÇÃO CANDEIAS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA Y ANTROPOLOGIA

BADAJOS, 2013



TESIS DOCTORAL

O STRESS DOS FORMADORES DE ACCÇÕES **TIPOLOGIA EFJ**

EL STRESS EN FORMADORES DE ACCIONES **DE TIPOLOGÍA EFJ**

ANABELA CRISTINA NUNES CONCEIÇÃO CANDEIAS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA Y ANTROPOLOGIA

Conformidad los Directores:

Fdo. DR. FLORÊNCIO VICENTE CASTRO

Fdo. DR. SILVIO MANUEL ROCHA BRITO

BADAJOS, 2013



TESIS DOCTORAL

EL STRESS EN FORMADORES DE ACCIONES DE TIPOLOGÍA EFJ

Tesis Doctoral presentada por **ANABELA CRISTINA NUNES
CONCEIÇÃO CANDEIAS**

Dirigida por el profesor DR. D. SÍLVIO MANUEL ROCHA BRITO y
DR. D. FLORÊNCIO VICENTE CASTRO, Catedráticos de Psicología
Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura.

Visto Bueno para su defensa.

Los Directores de la Tesis.

Fdo. Dr. D. Silvio Manuel Rocha Brito

Fdo. Dr. D. Florêncio Vicente Castro



FLORENCIO VICENTE CASTRO, Catedrático de Psicología
Evolutiva y de la Educación de la Universidad de
Extremadura

CERTIFICO: Que el presente trabajo de investigación
titulado **“EL STRESS EN FORMADORES DE ACCIONES DE
TIPOLOGÍA EFJ”** constituye el trabajo de investigación, original e
inédito que presenta D^a. ANABELA CRISTINA NUNES CONCEÇÃO
CANDEIAS para optar al grado de Doctor.

Para que conste

Badajoz Julio 2013

"A verdadeira medida de um homem não é como ele se comporta em momentos de conforto e conveniência, mas como ele se mantém em tempos de controvérsia e desafio".

(Martin Luther King)

Agradecimentos

Mais uma vez quero deixar aqui o meu agradecimento a algumas pessoas, que durante este percurso foram imprescindíveis.

Desde já quero agradecer à minha colega e amiga Alexandra com quem iniciei esta caminhada e com quem passei momentos bons de partilha, entendimento, apoio e motivação, sem ela esta caminhada teria sido bastante diferente. Obrigada!

À minha família, à minha mãe e irmã, pois sempre que precisei de alguém para ficar com o Diogo e com a Carolina, estiveram sempre disponíveis a ajudar e entender.

Um agradecimento muito especial aos meus filhos Diogo e Carolina, por terem entendido as minhas ausências e acreditado na mãe, obrigada filhos pelo apoio e carinho que me deram. Amo-vos!

Ao Luís pela compreensão, ajuda, carinho e admiração que depositou, durante esta minha aventura, tendo de abdicar por vezes das suas prioridades, para que eu pudesse continuar a minha caminhada, sem nunca questionar nada! Obrigada Luís!

Aos meus colegas formadores, do Instituto de Emprego e Formação Profissional de Lisboa – Sector Terciário, pela pronta colaboração na resposta aos questionários e motivação que deram á elaboração deste estudo.

Ao professor doutor Florêncio Vicente Castro por me ter dado sempre mais uma oportunidade e orientação e ao professor doutor Sílvio Brito por ter acreditado no meu trabalho, pelo apoio prestado e disponibilidade que teve, sempre!

A alguém que ainda que fosse só no meu imaginário, me apoiou e esteve sempre comigo! Obrigado pai!

INDICE

ÍNDICE GERAL

Resumo.....	XXV
Resumen.....	XXVII
Abstract.....	XXIX
INTRODUÇÃO.....	31
I PARTE - MARCO TEÓRICO.....	35
1. JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	37
2. ASPECTOS TEÓRICOS.....	38
2.1 Formação Profissional.....	38
2.2 Missão das Ações Formação EFJ.....	40
2.3 Objetivos do IEFP.....	41
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	42
3.1O Stress.....	42
3.2 Vulnerabilidade ao Stress.....	46
3.3 Autoeficácia dos docentes.....	51
3.4 Burnout.....	56
3.5 Coping.....	59
II Parte - Trabalho Empírico.....	63
1. METODOLOGIA.....	65
1.1 Objetivos.....	65
1.2 Objetivos específicos.....	66
1.3 Hipóteses.....	66
1.4 Variáveis.....	67
1.5 Amostra.....	68
III PARTE:.....	71
APRESENTAÇÃO DE DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	71
3.1 Hipóteses.....	83

4. CONCLUSÃO	92
5. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	95
6. PROPOSTAS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
1. BIBLIOGRAFIA.....	99
2. ANEXOS	

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Áreas.....	70
Tabela 2 - Escala Portuguesa de Stress Ocupacional, versão para a Docência, EPSO-D	73
Tabela 3 - Estatísticas descritivas: EPSO	76
Tabela 4 - Questionário de Vulnerabilidade ao Stress	77
Tabela 5 - Estatísticas descritivas: QVS.....	78
Tabela 6 - Perceção do Stress	78
Tabela 7 - Estatísticas descritivas: Perceção do stress	79
Tabela 8 - Correlações: Vulnerabilidade ao stress	79
Tabela 9 - Correlações: Vulnerabilidade ao stress e perceção do stress	80
Tabela 10 - Correlações: EPSO	80
Tabela 11 - Correlações: EPSO e perceção do stress.....	81
Tabela 12 - Correlações: EPSO e vulnerabilidade ao stress	81
Tabela 13 - Consistência interna: EPSO-D	82
Tabela 14 - Consistência interna: QVS	82
Tabela 15 - Consistência interna: Perceção do stress	82
Tabela 16 - Vulnerabilidade ao stress vs género.....	83
Tabela 17 - Perceção do stress vs género	84
Tabela 18 - Stress Ocupacional vs género.....	84
Tabela 19 - Vulnerabilidade ao stress vs idade	85
Tabela 20 - Perceção do stress vs idade	85
Tabela 21 - Teste de Tukey.....	86
Tabela 22 - Stress ocupacional vs idade.....	86
Tabela 23 - Vulnerabilidade ao stress vs estado civil	87

Tabela 24 - Percepção do stress vs estado civil.....	87
Tabela 25 - Stress ocupacional vs idade.....	87
Tabela 26 - Teste de Tukey	88
Tabela 27 - Vulnerabilidade ao stress vs estado civil	88
Tabela 28 - Teste de Tukey.....	89
Tabela 29 - Percepção do stress vs estado civil.....	89
Tabela 30 - Stress ocupacional vs idade.....	89
Tabela 31 - Teste de Tukey.....	90
Tabela 32 - Sumário do modelo	90
Tabela 33 - Anova.....	91
Tabela 34 - Coeficientes de regressão	91
Tabela 35 - Análises de regressão (V. dependente: stress ocupacional)	91
Tabela 36 - Significância dos efeitos indiretos.....	92

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Género.....	68
Gráfico 2 - Escalões etários.....	69
Gráfico 3 - Habilitações académicas.....	69
Gráfico 4 - Estado civil.....	70

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Questionários aplicados à amostra da população em estudo.....	129
Anexo 2 – Hipótese 1	137
Anexo 3 – Hipótese 2	138
Anexo 4 – hipótese 3	139
Anexo 5 – Hipótese 4	140
Anexo 6 – Hipótese 5	143
Anexo 7 - Hipótese 6.....	145
Anexo 8 – Hipótese 7	146
Anexo 9 – Hipótese 8	147
Anexo 10 – Hipótese 9	148
Anexo 11 – hipótese 10	149
Anexo 12- hipótese 11	150
Anexo 13 – hipótese 12	151
Anexo 14 – hipótese 13	152
Anexo 15 - consistência interna.....	153

ABREVIATURAS E SIGLAS

EFJ	Educação e Formação Jovens;
EPSO-D	Escala Portuguesa do Stress Ocupacional – para a Docência
IEFP	Instituto de Emprego e Formação Profissional
IP	Instituto Público
MTSS	Ministério Trabalho e Segurança Social
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
QVS	Qustionário da Vulnerabilidade ao Stress

RESUMO

Resumo

O stress é o resultado da relação entre o indivíduo e o seu meio, provocado por um desequilíbrio entre, aquilo que o indivíduo procura para a sua vida e sua capacidade para atingir esses objectivos. Essas buscas são percebidas como desafios que podem surgir a partir de qualquer fonte externa ou interna, que o podem deixar mais ou menos vulnerável ao stress.

As pessoas têm suas próprias atitudes pessoais e profissionais que influenciam as suas atitudes e ações face a agentes exteriores, podendo ser, ameaças reais ou percebidas, ou seja, os indivíduos diferem uns dos outros nas suas respostas a eventos stressantes das suas vidas, de acordo com a sua vulnerabilidade e este é mais significativo, quando a percepção ao stress é menos evidente, pois o estado de alerta minimiza a vulnerabilidade e níveis de stress percebido.

Palavras-Chave: stress, vulnerabilidade e percepção

Resumen

El estrés es el resultado de la relación entre el individuo su medio ambiente, causado por un desequilibrio entre lo que el individuo busca su vida y su capacidad para lograr estos objetivos. Estas búsquedas son percibidos como retos que pueden surgir de cualquier fuente interna o externa, que puede dejar más o menos vulnerables al estrés. La gente tiene sus propias actitudes personales y profesionales que influyen en sus actitudes y acciones de los agentes externos, que pueden ser amenazas reales o percibidas, es decir, los individuos difieren unos de otros en sus respuestas a los eventos estresantes en sus vidas, según con su vulnerabilidad y esto es más significativo cuando la tensión de la percepción es menos clara, ya que el estado de alerta y reduce al mínimo los niveles de vulnerabilidad de estrés percibido.

Palabras clave: estrés, la vulnerabilidad y la percepción

Abstract

Stress is the result of the relationship between the individual his environment, caused by an imbalance between what the individual looking for your life and your ability to achieve these objectives. These searches are perceived as challenges that can arise from any internal or external source, which can leave more or less vulnerable to stress

People have their own personal and professional attitudes that influence their attitudes and actions against external agents, which may be real or perceived threats, ie, individuals differ from each other in their responses to stressful events in their lives, according with their vulnerability and this is more significant when the perception stress is less clear, because alertness and minimizes the vulnerability levels of perceived stress.

Keywords: stress, vulnerability and perception

INTRODUÇÃO

Introdução

As alterações que sofremos diariamente nos mais diversos contextos da nossa, profissional, social e familiar, tende a despertar em nós oscilações nos níveis de stress.

A nossa relação com os outros, sobretudo em contexto profissional, onde se pretende que esta seja o mais assertivo possível, nem sempre se consegue, pois existem fatores internos e externos que nos influencia esta relação e postura.

O stress, a vulnerabilidade e a sua perceção quando em contexto profissional, são aspetos de extrema importância a nível relacional e no desempenho tanto do profissional, como do grupo que com este trabalha.

O stress no sistema educativo desde sempre apresentou alguma curiosidade de investigação, na medida em que, este poderá ser um mecanismo facilitador ou bloqueador da relação bem como do desempenho dos alunos\formandos.

A profissão de formador expõe o profissional, devido ao público-alvo e às suas características, a uma constante alteração de estratégias formativas de modo a motivar os grupos, contudo nem sempre estas estratégias e ajustamento são possíveis, na medida em que a vulnerabilidade que cada profissional apresenta bem como a sua perceção, são elementos fundamental no estabelecimento deste equilíbrio e que são influenciados por diversos fatores.

A presente investigação incide sobre esta relação e foi realizada de 2011 a 2012, no Centro de Formação Profissional de Lisboa (setor terciário), tendo sido utilizadas três escalas tipo Likert, Escala Portuguesa Stress Ocupacional, aplicada á docência, O questionário da vulnerabilidade ao Stress e a escala da perceção ao stress.

Este estudo pretende medir e comparar o nível de stress dos formadores dos cursos de tipologia EFJ (Educação e formação de jovens), de Lisboa face á vulnerabilidade que estes apresentação bom como a perceção que estes manifestam face ao stress em contexto formativo, assim como, os elementos que podem contribuir para as variações destes e a existência de uma relação entre eles.

Desta forma, a presente investigação divide-se em 3 capítulos:

Na I Parte, surge a fundamentação teórica, onde será abordado a missão da formação profissional e os objetivos desta. Neste capítulo será ainda abordada as perspetivas e temáticas relativas ao stress, vulnerabilidade e perceção ao stress, de diferentes autores.

Na II Parte, é apresentado o estudo empírico, nomeadamente os objetivos, as hipóteses, as variáveis, a amostra e os instrumentos de medição do stress, vulnerabilidade e perceção ao stress.

Por último, na III Parte, é feita a apresentação dos dados e interpretação dos resultados, bem como as conclusões. As considerações finais e sugestões para futuras investigações.

I PARTE - MARCO **TEÓRICO**

1. JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Portugal, ao longo dos anos tem registado, por parte dos jovens um abandono e desmotivação precoce da escola, pelo que, a formação profissional é a aposta por parte do Governo Português, afim de, capacitar este jovens para o mercado de trabalho, num conjuntura político-social europeia em que a qualificação profissional e a escolaridade são cada vez mais o eixo de mudança e enquadramento quer dos jovens, quer da população em geral no mercado de trabalho.

Os cursos Educação e Formação de Jovens, (EFJ's) destinam-se assim, aos jovens que, devido ao abandono ou insucesso escolar, pretendem ainda, concluir a escolaridade obrigatória e obter uma certificação profissional, de formas a qualificarem-se e poder integrar o mercado de trabalho.

As problemáticas subjacentes a esta situação de abandono, leva a que estes jovens tenham por vezes, comportamentos descontextualizados e desapropriados, levando as equipas formativas a terem alterações de estados e atitudes diversificadas tendo de se reajustar permanentemente face aos grupos de formação.

Estas mudanças e ajustes conduzem os profissionais a alterações dos níveis de stress, que os obriga, enquanto profissionais, a uma gestão do mesmo, ou seja, têm de se auto-controlar de forma a assegurar o funcionamento das sessões estabelecendo a harmonia na sala, o que se pretende investigar são os níveis de stress destes formadores e relacioná-los com as variáveis independentes.

Esta investigação pretende assim, identificar a perceção, vulnerabilidade ao stress dos formadores e os posteriormente confrontá-los com os níveis de stress apresentados por estes mesmo formadores de acções tipologia EFJ, de acordo com as variáveis independentes que mais intervêm nos níveis de stress destes formadores.

2. ASPECTOS TEÓRICOS

2.1 Formação Profissional

A organização da formação de ações EFJ, tem como base um modelo flexível, como o dos percursos formativos assentes em unidades capitalizáveis, que visa facilitar o acesso dos indivíduos a diferentes percursos de aprendizagem, bem como a mobilidade entre níveis de qualificação.

“O IEF, IP, tem como objetivo promover o reingresso, em diferentes momentos, no ciclo de aprendizagem e a assunção por parte de cada cidadão um papel mais ativo e relevante na edificação do seu percurso formativo, tornando-o mais compatível com as necessidades que em cada momento são exigidas por um mercado de trabalho em permanente mutação e, por esta via, mais favorável à elevação dos níveis de eficiência e de equidade dos sistemas de educação e formação.

A nova responsabilidade que se exige a cada indivíduo na construção e gestão do seu próprio percurso impõe, também, novas atitudes e competências para que este exercício se faça de forma mais sustentada e autónoma.

As práticas formativas devem, neste contexto, conduzir ao desenvolvimento de competências profissionais, mas também pessoais e sociais, designadamente, através de métodos participativos que posicionem os formandos no centro do processo de ensino-aprendizagem e fomentem a motivação para continuar a aprender ao longo da vida.

Devem, neste âmbito, ser privilegiados os métodos ativos, que reforcem o envolvimento dos formandos, a autorreflexão sobre o seu processo de aprendizagem, a partir da partilha de pontos de vista e de experiências no grupo, e a co-responsabilização na avaliação do processo de aprendizagem.

A dinamização de atividades didáticas baseadas em demonstrações diretas ou indiretas, tarefas de pesquisa, exploração e tratamento de informação, resolução de problemas concretos e dinâmica de grupos afiguram-se, neste quadro, especialmente, aconselháveis.

A seleção dos métodos, técnicas e recursos técnico-pedagógicos são efetuadas tendo em vista os objetivos de formação e as características do grupo em formação e de cada formando em particular.

Devem, por isso, diversificar-se os métodos e técnicas pedagógicas, assim como os contextos de formação, com vista a uma maior adaptação a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem individuais, bem como a uma melhor preparação para a complexidade dos contextos reais de trabalho.

Esta diversificação de meios constitui um importante fator de sucesso nas aprendizagens e um esforço acrescido por parte dos formadores, revelando-se, ainda, de crucial importância o reforço da articulação entre as diferentes componentes de formação, designadamente, através do tratamento das diversas matérias de forma interdisciplinar e da realização de trabalhos de projeto com carácter integrado.

Nas formações particulares, de maior duração, que contribuam para o desenvolvimento e a consolidação de competências que habilitem o futuro profissional a agir consciente e eficazmente em situações concretas e com graus de complexidade diferenciados.

Esta articulação exige que o trabalho da equipa formativa se faça de forma assertiva, controlada e saudável, garantindo que os processos de as aprendizagens se processam de forma integrada.

É também este contexto de trabalho em equipa, que surge a identificação de dificuldades de aprendizagem e das causas que as determinam e que permite que, em tempo, se adotem estratégias de recuperação adequadas, que potenciem as condições para a obtenção de resultados positivos por parte dos formandos que apresentam estas dificuldades.

A equipa formativa assume, assim, um papel fundamentalmente orientador e facilitador das aprendizagens, através de abordagens menos diretivas, traduzido numa intervenção pedagógica diferenciada no apoio e no acompanhamento da progressão de cada formando e do grupo em que se integra.

2.2 Missão das Ações Formação EFJ

O IEFP, IP, é um instituto público, integrado na administração indireta do Estado, dotado de autonomia administrativa, financeira e património próprio, prosseguindo atribuições do MTSS, sob superintendência e tutela do respectivo ministro.

O IEFP, IP, é o serviço público de emprego nacional e tem por missão promover a criação e a qualidade do emprego e combater o insucesso escolar, através da execução de políticas ativas de emprego, nomeadamente de formação profissional, tendo como atribuições:

a) Promover a organização do mercado de emprego como parte essencial dos programas de atividade, tendo em vista o ajustamento direto entre a oferta e a procura de emprego;

b) Promover a informação, a orientação, a qualificação e a reabilitação profissional, com vista à colocação dos formandos no mercado de trabalho e à sua progressão profissional;

c) Promover a qualificação escolar e profissional dos jovens, através da oferta de formação de dupla certificação;

d) Promover a qualificação escolar e profissional da população jovem e adulta, através da oferta de formação profissional certificada, ajustada aos percursos individuais e relevante para a modernização da economia;

e) Promover a melhoria da produtividade da economia portuguesa mediante a realização, por si ou em colaboração com outras entidades, das acções de formação profissional, nas suas várias modalidades, que se revelem em cada momento as mais adequadas às necessidades das pessoas e de modernização e desenvolvimento do tecido económico;

f) Incentivar a criação e manutenção de postos de trabalho, através de medidas adequadas ao contexto económico e às características das entidades empregadoras;

g) Incentivar a inserção profissional dos diferentes públicos através de medidas específicas, em particular para aqueles com maior risco de exclusão do mercado de emprego;

h) Promover a reabilitação profissional das pessoas com deficiência, em articulação com o Instituto Nacional de Reabilitação, IP;

i) Promover o desenvolvimento dos ofícios e das microempresas artesanais, designadamente enquanto fonte de criação de emprego ao nível local;

j) Assegurar o desenvolvimento das políticas relativas ao mercado social de emprego, enquanto conjunto de iniciativas destinadas à integração ou reintegração socioprofissional de pessoas desempregadas com particulares dificuldades face ao mercado de trabalho, com base em atividades dirigidas a necessidades sociais por satisfazer e a que o normal funcionamento do mercado não dá uma resposta satisfatória;

k) Promover o conhecimento e a divulgação dos problemas de emprego através de uma utilização dos recursos produtivos integrada no crescimento e desenvolvimento socioeconómico;

l) Participar na coordenação das atividades de cooperação técnica desenvolvidas com organizações nacionais e internacionais e países estrangeiros nos domínios do emprego, formação e reabilitação profissionais;

m) Colaborar na conceção, elaboração, definição e avaliação da política de emprego, de que é órgão executor;

n) Realizar ações de acompanhamento, verificação e auditoria aos apoios, financeiros ou técnicos, concedidos no âmbito das medidas de emprego e formação profissional de que seja executor.

2.3 Objetivos do IEFP

O IEFP, tem como objetivo a qualificação de recursos humanos, em especial para qualificação da população ativa e desempregado ou jovens com índices de sucesso escolar baixos, uma vez que, a qualificação dá competências aos indivíduos para estes poderem melhorar as suas condições de vida, revelando ainda ser uma estratégia de

suporte para o modelo de desenvolvimento apresentado pelo estado português, assente na inovação e conhecimento dando assim uma maior e melhor competitividade á economia e promove uma cidadania de participação ativa da sociedade."

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.10 Stress

A palavra **stress** tem como origem duas expressões latinas: (i) “**stringere**” que significa esticar ou deformar e de (ii) “**strictus**” que corresponde as palavras portuguesas “esticado”, “tenso” ou “apertado” (Serra, 1999). Stranks (2005) enuncia diversas formas de definir o stress, destacando-se entre outras (Stranks, 2005):

- A resposta a um “ataque”;
- Uma resposta psicológica que se segue a incapacidade de “lidar” com problemas;
- A resposta frequente a alterações do ambiente;

Os termos “tenção”, “pressão” e “carga” (ou “sobrecarga”), os quais dizem respeito respectivamente a deformação sofrida por um objecto e a força externa que lhe e exercida são, muito frequentemente, utilizadas como sinónimos de stress.

Existem abordagens que definem o stress como uma característica/estímulo do ambiente, habitualmente como um aspeto objectivamente mensurável, com características nocivas, refractárias ou relutantes. De facto, para Spielberg (1976) o termo stress deve referir-se a características objetivas da situação que produz uma reacção denominada “strain” (Spielberger, 1976), a qual, apesar de na maioria das vezes ser reversível, poderá ocasionalmente tornar-se irreversível e produzir doença ou lesão (Sutherland; Cooper, 1990).

Estas duas prespetivas (stress como estímulo e stress como resposta) baseiam-se num conceito relativamente simples de **estímulo-resposta**, em que o indivíduo, de um modo passivo, traduz as características do ambiente em respostas fisiológicas e psicológicas, sem respeitar as diferenças individuais de

natureza psicológica a nível dos processos cognitivos e de percepção (Sutherland; Cooper, 1990).

A perspectiva fisiológica foi inicialmente desenvolvida pelos estudos de Selye (Selye, 1956), o qual definiu stress como,

“Um estado manifestado por uma síndrome – a Síndrome Geral de Adaptação – que consiste no conjunto de alterações não específicas que ocorrem quando *um sistema biológico é exposto a estímulos adversos*” O stress é, deste modo, tratado como uma variável dependente, correspondendo a uma resposta fisiológica não específica e generalizada ou, como atrás foi referido, uma *resposta a um “ataque”* (Selye, 1936 cit. por Stranks, 2005).

Para Wheaton, citado por Mendes (Wheaton cit. por Mendes, 2002), o modelo de stress de Selye inclui os seguintes conceitos essenciais:

- **Stressor**, que consiste nos acontecimentos e condições que representam uma ameaça para o sistema biológico;
- **Factores condicionantes**, que alteram o impacto do stressor no sistema biológico;
- **A síndrome geral de adaptação;**
- **As respostas “adaptativas” e “mal adaptativas”.**

Scheuch (1996) considera o **stress** como uma resposta psico-fisiológica do indivíduo, quando este tenta adaptar-se às mudanças do meio interno ou do meio externo, sendo portanto, reativo a uma alteração da homeostasia de funções orgânicas, funções psicológicas ou da interação entre o ser humano e o seu ambiente social (Scheuch, 1996).

De acordo com o mesmo autor, esta adaptação segue os princípios da economia de fundões, ou seja, da minimização de esforços e do bem-estar, ocorrendo stress quando esses princípios não são respeitados.

Uma das perspectivas mais vulgarmente aceite para a definição e estudo do stress refere-se aquele que o defende como um estado psicológico, o qual é parte

constituente e reflete um processo de interação entre a pessoa e o seu ambiente, nomeadamente o ambiente de trabalho (European Agency for Safety and Health at Work, 2000). Quando estudado, o stress poderá ser inferido a partir da existência de inter-relações problemáticas entre a pessoa e o ambiente, medido a nível de processos cognitivos e de reações emocionais que acompanham tais interações.

Atualmente, a presença mais forte do stress nas sociedades modernas, revela que estamos perante uma alteração sociocultural, que influencia o mecanismo psíquico do indivíduo e altera as condições ambientais nas quais este, está inserido, provocando influências no mecanismo biológico (LEVI, 2003, 2005).

O stress poderá manifestar-se de duas formas vulgarmente conhecidas por: o **distress**, ou o stress da derrota, ou seja, o stress da forma mais comum que conhecemos, aquele que se apresenta com a conotação negativa.

Por outro lado e em oposição ao **distress** temos o **eustress**, considerado o stress positivo. O **eustress**, da mesma forma que o **distress**, representa uma reacção do organismo a um estímulo externo, só que neste caso, surge sob a forma de superação, prazer, realização, do triunfo e do contentamento, podendo ainda ser conhecido como o stress **da vitória** (segundo SELYE, 1956).

Os dois termos são empregues de maneira distinta – **eustress** e **distress** – para distinguir as consequências positivas e negativas do stress na vida do indivíduo, muito embora, do ponto de vista fisiológico, estas duas formas de reacção sejam exatamente iguais.

Outra importante diferenciação entre estes dois tipos de stress refere-se ao **stress de sobrecarga** e ao **stress de monotonia**. Quando a estrutura psíquica do indivíduo se torna incapaz de suportar as excessivas exigências psíquicas do meio por um longo período de tempo, o desempenho no trabalho poderá ser reduzido, diz-se que o individuo está sob **stress de sobrecarga**.

Por outro lado, o indivíduo que está submetido a um nível de exigência muito inferior ao que a sua estrutura psíquica demanda, poderá ocorrer outro tipo de stress, caracterizado como **stress de monotonia** (Seyle, 1974).

Também Lazarus e Folkman (1984) contribuíram para o estudo do stress. Para os referidos autores, este consiste no confronto permanente entre o indivíduo e o seu mundo exterior, onde a avaliação do sujeito determina se essa relação excede, ou não, as suas capacidades e se, eventualmente, coloca em causa o seu bem-estar.

De acordo com Vaz Serra (1999), o stress não tem de ser encarado sempre como nocivo. Na sua perspectiva, [...] em situações intermédias o stress pode ser útil porque se torna propulsivo, ou seja, constitui uma fonte de impulso que faz com que o indivíduo tome decisões e resolva problemas, ajudando-o a melhorar o seu funcionamento e as suas aptidões. O stress, neste sentido, traz algum sabor à vida e pode constituir-se num incentivo de realização profissional e pessoal. Esta ideia sugere-nos que, a existência de algum stress poderá ter uma função protectora e adaptadora, conduzindo o sujeito para a acção.

Em conformidade com Jesus (2002; 2005), o stress pode constituir-se como um factor de desenvolvimento e promotor de sentimentos de eficácia pessoal (eustress), mas se o sujeito não for bem-sucedido ou se não possuir as competências adequadas para lidar com as exigências, surgem os sintomas de mal-estar (distress).

A esse respeito, Jesus (2002; 2005), na sistematização que apresenta sobre o processo de desenvolvimento das situações de **eustress** e de **distress**, realça que uma situação percebida como difícil e exigente pelo sujeito vai desencadear nele resistência e estratégias de **coping**. Se a tentativa de lidar com a situação for bem-sucedida, o indivíduo depara-se com **eustress**, de tal forma que quando se confrontar, no futuro, com uma situação idêntica, apresentar-se-á mais confiante e terá maior probabilidade de solucionar o problema de forma eficaz.

Na sociedade actual, o stress converteu-se num fenómeno relevante e tem vindo a condicionar o comportamento e o desenvolvimento pessoal (Gomes, 2006; Guillén Gestoso, 2005). Defendem que este é proveniente do latim, este termo existe na língua inglesa desde o século XV. Esse conceito foi-se alterando ao longo dos tempos, sendo

que no século XIX referia-se a uma força externa, pressão ou tensão a que são submetidas pessoas ou objectos, resistindo aos seus impactos (Guillén Gestoso, 2005).

À medida que o stress se tem vindo a converter num fenómeno relevante e reconhecido a nível social, têm crescido também as pesquisas sobre o tema, tomando em consideração os efeitos para a saúde, para o bem-estar individual e com especial relevância no âmbito laboral. Aliás, estudos conduzidos um pouco por todo o mundo salientam que a classe de docentes se insere nas profissões que apresentam níveis mais elevados de stress.

3.2 Vulnerabilidade ao Stress

Na opinião de Vaz Serra (2005), “ninguém está livre de stress”. Nesse sentido, o autor, defende que um indivíduo sente-se em stress quando está perante um acontecimento que para si é significativo e o qual não controla e/ou que as exigências impostas por este, ultrapassam as suas aptidões e os seus recursos pessoais e sociais para enfrentá-lo. Assim como, o ser humano enfrenta as circunstâncias indutoras do stress de forma diferenciada, a vulnerabilidade ao stress também não é uniforme.

A vulnerabilidade ao stress pode estar dependente de diversos factores nomeadamente o estatuto social, o estilo comportamental, as competências e as capacidades, o estado de saúde, a existência de problemas não relacionados com o trabalho e ainda factores diversos de natureza social e demográfica (Kasl, 1992).

No entanto, e apesar do stress no trabalho poder ser influenciado, pela personalidade do individuo e por outros factores individuais, ou comuns a um determinado grupo de indivíduos, que interiorizam um acontecimento como gerador de stress (Spector, 1999), é evidente de que, determinadas condições de trabalho em que se desenvolve a actividade profissional, pode-se constituir numa circunstância indutora de stress (também denominados “stressors” ou stressores) para a maioria dos indivíduos (NIOSH, 1999).

Vaz Serra (1999), defende que o stress não tem de ser encarado sempre como nocivo, este defende que em situações intermédias o stress pode ser útil porque pode tornar-se numa fonte de impulso, que faz com que o indivíduo tome decisões e resolva problemas, ajudando-o a melhorar o seu funcionamento e as suas aptidões.

Neste sentido, o stress, traz algo de novo à vida e pode constituir-se num incentivo de realização profissional e pessoal. Esta abordagem, dá-nos a ideia de que, a existência de algum stress na nossa vida, tem uma função protectora e adaptadora, conduzindo-nos para a acção.

Por outro lado, Jesus (2002; 2005), defende que o stress pode ainda constituir-se como um factor de desenvolvimento e promotor de sentimentos de eficácia pessoal (eustress), mas se o sujeito não for bem-sucedido ou se não possuir as competências adequadas para lidar com as exigências, surgem os sintomas de mal-estar (distress).

Ao longo da vida, o ser humano está sujeito a mudanças rápidas e significativas em diferentes sectores da sua vida, verificando-se um permanente ajustamento a essas mudanças que, requerer por parte do indivíduo uma grande capacidade de adaptação, bem como uma forte necessidade de mobilização de energia quer física, mental e social.

Os papéis assumidos no seio familiar podem, por um lado, ser fatores indutores de stress, mas por outro, podem ser uma forma que o sujeito encontra para reduzir o stress sentido no local de trabalho. Isto, devido às expectativas criadas pelo sujeito relativamente ao trabalho e aos papéis familiares. Expectativas, que podem ser indutoras de tensão, quer a nível física quer psicológico, dado que o sujeito define objectivos e formas de actuação na família e no trabalho, que podem levar a um desajuste na relação, quando as pressões de um ou outro papel são de tal modo elevadas que, dominam o tempo que a pessoa tem disponível para dar resposta às expectativas associadas ao outro papel a desempenhar (Katz & Kahn, 1978, citado por Cooke & Rouseau, 1984).

O facto de os indivíduos criarem dois tipos de expectativas, quanto à família e quanto ao trabalho, podem levar a situações de aumento de trabalho, a sentimentos de sobrecarga no trabalho ou então ao nonwork (Hall & Hall, 1982; Szalai, 1972, citado por Cooke & Rouseau, 1984), ou seja, incapacidade de trabalho.

As causas de stress são muito diversificadas e duas pessoas não respondem da mesma forma aos agentes stressores, nomeadamente os de natureza profissional. Os agentes ou circunstâncias indutoras de reacções de stress, podem ser de natureza psicossocial e também de outras naturezas, tais como física, química e biológica. Relativamente a alguns agentes de natureza não psicossocial, o medo associado às

possíveis consequências de uma exposição a determinado agente existente no ambiente de trabalho que poderá ser responsável pela experiência de stress (Kasl, 1992).

De acordo com Karasek e Torres (1996), o stress constitui uma grande preocupação, estando directamente relacionado à saúde dos trabalhadores e à produtividade das organizações. Os custos económicos do stress no trabalho (ausência, perda de produtividade, entre outros) são, em geral, difíceis de serem estimados, atingindo níveis consideráveis, na estrutura laboral.

Para Vaz Serra, (1999) o stress no trabalho resulta da interacção do individuo com a tarefa e com a empresa, citando entre algumas, as características do trabalho que podem ter repercussões negativas sobre o individuo, a sobrecarga (ou a subcarga) de trabalho, a pouca autonomia de decisão, a existência de conflitos, a ambiguidade de papéis, a má comunicação na empresa, as más condições físicas no trabalho e alguns aspectos relacionados com a carreira profissional.

Outros autores, como por exemplo a Comissão Europeia num guia de Stress Relacionado com o Trabalho “Spice of life – or kiss of Death?” (European Commission, 1999) definem o stress relacionado com o trabalho como um padrão de uma reacção emocional, cognitiva, comportamental e fisiológica a componentes desmoralizadoras e adversas do conteúdo do trabalho, da organização do trabalho e do ambiente de trabalho.

O stress ocupacional é um problema da sociedade de hoje, dado que muitos são os fatores indutores de stress que têm origem no contexto de trabalho. A luminosidade do local, o ruído de uma máquina ou do telefone, a temperatura, a sobrecarga e a subcarga de trabalho, as incongruências e ambiguidades da tarefa, os problemas com os superiores, conduzem a situações de mal-estar no sujeito.

O stress ocupacional é visto como, um desajuste entre os sujeitos e o ambiente em que vivem e podendo este desajuste, ser relativo à vida ocupacional e às competências do indivíduo, que oscilam entre a motivação e as potencialidades advindas do trabalho (French et al., 1974, citado por, Mota-Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves & Ramos, 2000).

Porém, existem outros fatores que, apesar de não serem inerentes à organização, afetam o desempenho do indivíduo na mesma proporção. Falamos dos acontecimentos de vida, na articulação trabalho/família, em stressores crónicos e até mesmo em traumas (Ramos, 2001).

Podemos assim afirmar que, as relações familiares influenciam o desempenho do sujeito no seu local de trabalho, do mesmo modo que aquilo que acontece no trabalho vai influenciar o comportamento e as condutas do sujeito na sua família. Há, então aqui uma clara influência mutua, entre o trabalho e a família que, segundo Zedeck e Mosier (citado por Ramos, 2001), pode ser explicada através de modelos não exclusivos entre si e que procuram explicar esta articulação.

Podemos considerar e segundo Jesus, que o facto da pessoa se sentir sob stress se prende, nomeadamente, com o estilo de vida profissional adotado pela sociedade actual, designadamente, no que concerne ao ritmo de vida a que os sujeitos estão habituados, às inúmeras solicitações em vários períodos do dia e à competitividade em que vivem para garantir o emprego (Jesus, 2002).

O stress relacionado com o trabalho (“Work-related stress”) que também é designado como “stress profissional” ou “stress ocupacional”. Segundo, (Niosh, 2006), é uma consequência do desequilíbrio entre as exigências do trabalho e as capacidades (e recursos ou necessidades) do trabalhador.

Kryacou e Sutchilffe (1978) e Moracco e Mafadalen (1982) definem o stress dos docentes como uma síndrome de respostas negativas, tais como a raiva e a depressão, geralmente acompanhadas de mudanças fisiológicas e bioquímicas potencialmente patogénicas, resultantes de aspectos do trabalho do docente e mediadas pela perceção de que as exigências profissionais constituem uma ameaça à sua auto-estima ou bem-estar (citado por Reinhold, 1996).

No início da década de 80 do século XX, a (OIT, 1981) denunciava a gravidade da situação ao referi-la como uma das principais causas de abandono da profissão docente, a qual considerava como uma prática profissional de risco de esgotamento físico e mental.

Esteve(1999) classificou os indicadores de mal-estar dos docentes em dois grupos: primário e secundário.

No primeiro grupo, estão aqueles indicadores que incidem diretamente na ação do docente e geram tensões associadas às emoções negativas. Para o autor, o processo de rápidas transformações do contexto social modifica radicalmente o papel do docente, aumentando de forma significativa suas funções e responsabilidades. A comunidade e a família passaram a atribuir à escola e à figura do docente funções que muitas vezes estes, não estão preparados para exercer.

No segundo grupo, o dos fatores secundários, o autor destaca a falta de recursos pedagógicos (material didático, edifícios e equipamento adequados) bem como, a violência cada vez mais significativa nas instituições escolares.

Para Esteves (1999), o mal-estar do docente, é uma expressão que indica apatia e desencanto para com a docência, este, tem sido convertido em objeto de estudo têm sido feitas inúmeras pesquisas, publicadas em revistas nacionais e internacionais de ciências da educação.

Segundo ainda Esteves, vive-se hoje uma crise na profissão de docente. Esta crise, está relacionada com a massificação do sistema educacional, à sua precariedade para atender às novas exigências sociais, à falta de professores, à pequena procura pela carreira de docente, mas também relacionada ao número crescente de docentes que apresentam doenças físicas, emocionais e mentais.

Silva (2000), Limongi-França, Arellano (2002) e Rodrigues (2002) definem a qualidade de vida no trabalho, como “a compreensão abrangente e comprometida das condições de vida no trabalho, que inclui aspetos de bem-estar, garantia da saúde e segurança física, mental e social, e capacitação para realizar tarefas com segurança e bom uso de energia pessoal. Não depende só de uma parte, ou seja, depende simultaneamente do indivíduo e da organização, sendo este o desafio que abrange o indivíduo e a organização” (p. 156).

Segundo Jesus (2002), o bem-estar docente existe e, apesar de encoberto pelo mal-estar, confere sentido à docência. Ele está presente nas experiências bem sucedidas,

muitas vezes esquecidas na escola e nem sempre discutidas pelos professores ou evidentes nas pesquisas científicas. O bem-estar está presente nas ocasiões em que os docentes se realizam, no reconhecimento e valorização de seu trabalho e na ousadia de sentirem-se bem.

Nesse sentido, a alegria de viver, o gosto pelo aprender-ensinar, o humor, a satisfação e o poder de dizer suas experiências e não abafar a palavra, a perseverança, a coragem, a determinação, a responsabilidade em relação ao outro, são virtudes dispersas na escola, quais precisamos olhar e tecer conhecimento. Esse é sem dúvida, um desafio actual se se quer compreender o stress e o mal-estar docente e redimensionar o bem-estar dos docentes.

A profissão de docente em geral é considerada como um factor de stress ocupacional, na medida em que a prática do ensino assume um patamar de exigência cada vez maior (Truch, 1980, citado por Gomes, 2006). Que nos remete stress ocupacional para a profissão de docente, Kyriacou e Sutcliffe (1979) consideram que se trata de uma panóplia de sentimentos negativos bastante relacionados com mudanças fisiológicas como forma de dar resposta a aspetos do trabalho de docente, mediada pelo bem-estar, pela autoestima e pelos estilos e estratégias de **coping** do indivíduo (citado por, Mota-Cardoso, et al., 2000).

3.3 Autoeficácia dos docentes

A teoria social cognitiva, de Bandura (1986), tem como um dos pilares centrais o conceito de auto eficácia, que seria a crença que os indivíduos têm em sua condição de desempenhar atividades que os levem a atingir os resultados esperados.

As crenças de auto eficácia, e como elas influenciam as ações humanas em diferentes contextos e de como são constituídas, pode-se pensar na função docente e em como essas crenças exercem influência no exercício das atividades docentes, na escolha das tarefas, no dispêndio de esforço e na aquisição de competências (SCHUNK, 1991).

Bandura (1997) destaca ainda o quanto a auto eficácia percebida para atingir a demanda ocupacional afecta os níveis de stress e a saúde física do trabalhador e o quanto alguns ambientes organizacionais contribuem para o senso de eficácia desse trabalhador. Sem dúvida alguma, tanto as condições do ambiente quanto as ações

empregadas para atender à demanda, às condições fisiológicas do trabalhador e às crenças de auto eficácia interatuam e possibilitam ou não a resolução da condição stressora.

As crenças de auto eficácia influenciam muitos aspetos da vida das pessoas independentemente de pensarem de forma positiva (produtiva e otimista) ou de forma negativa (pessimista e debilitante). São constituídas ao longo da vida do indivíduo pela interatuação das dimensões cognitiva/afetiva, comportamentais e ambientais. "Evidências empíricas têm demonstrado o quanto as crenças do professor em sua eficácia institucional parcialmente determinam o quanto os professores estruturam as atividades académicas em suas classes e avaliam os estudantes em suas capacidades intelectuais" (Bandura, 1997).

Os estados afetivos e fisiológicos, ou seja, os estados de humor, a ansiedade e o stress interferem na capacidade avaliativa das pessoas, podendo diminuir ou aumentar as crenças de auto eficácia. Os indivíduos têm a capacidade de alterar os seus pensamentos e sentimentos através de processos autorregulatórios, e podem alterar esses estados fisiológicos, transformando os pensamentos negativos e temores sobre as suas capacidades em pensamentos positivos.

Para Serra, (1999) o stress no trabalho resulta da interação do indivíduo com a tarefa e com a empresa, citando entre algumas das características do trabalho que podem ter repercussões negativas sobre o indivíduo, a sobrecarga (ou a subcarga) de trabalho, a pouca autonomia de decisão, a existência de conflitos, a ambiguidade de papéis, a má comunicação na empresa, as más condições físicas no trabalho e alguns aspetos relacionados com a carreira profissional.

Para Levi (2003; 2005), as transições mais recentes na vida dos indivíduos, como mundialização, desenvolvimento crescente de novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho, aliadas às expectativas crescentes em termos da participação do ser humano nos seus diversos ambientes, vêm contribuindo para o crescimento mundial desse fenómeno, apontado pela OMS, em anos recentes como o mal do século.

Os indivíduos com alta autoeficácia percebida, decidem resolver o problema utilizando estratégias que melhoram o seu trabalho e, ao contrário, aqueles com baixa autoeficácia ocupacional percebida, como sendo um mediador central de burnout, que acreditam que pouco podem fazer para alterar a situação em que se encontram, apresentam estratégias disfuncionais para aliviar a tensão, como, por exemplo, o professor que não busca alternativas de apresentação de um mesmo conteúdo de diferentes maneiras, limitando-se a atribuir ao aluno o baixo desempenho que apresenta bem como uma baixa motivação.

O poder preditivo das crenças, em relação à cognição ou à escolha das tarefas, da motivação, ou de como nos sentimos em relação a determinadas atividades e os comportamentos emitidos para a realização das tarefas, deram destaque ao conceito de auto eficácia percebida, principalmente pelo seu poder explicativo (Azzi, Polydoro & Bzuneck, 2006).

Verifica-se também, que a crença do docente em que sua ação docência trás efeitos produtivos e relevantes para seus alunos, altera tanto o desempenho dos alunos quanto o do próprio docente (Azzi, Polydoro & Bzuneck, 2006).

A estreita relação existente entre a autoeficácia do docente e a aprendizagem do aluno tem sido consistentemente investigada em diferentes países. Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), as investigações até então produzidas sobre esta relação têm como finalidade o aprimoramento do constructo, ou seja, a verificação das variáveis envolvidas na sua constituição e ao seu fortalecimento e à avaliação de instrumentos de medida.

As causas de stress são diversas e duas pessoas não respondem da mesma forma aos agentes stressores, nomeadamente os de natureza profissional. Contudo, determinadas condições de trabalho em que se desenvolve a atividade, parecem constituir circunstâncias indutoras de stress para a maioria dos indivíduos.

A experiência psicológica de stress, quando intensa e prolongada, poderá relacionar-se com sintomas físicos, emocionais, intelectuais e comportamentais, com repercussões na saúde do indivíduo e da própria organização. A prevenção do stress, o treino para uma reação atempada a vivência de determinadas situações de maior

exigência e a recuperação dos indivíduos sob stress, deverão ser efetuadas não apenas através de intervenções baseadas no indivíduo mas também de intervenções a nível organizacional.

As situações de trabalho são vivenciadas como indutoras de stress quando são percebidas e envolvem exigências que não condizem com o conhecimento do trabalhador ou com as suas necessidades (sobrecarga ou subcarga quantitativa qualitativa), especialmente quando os trabalhadores têm a percepção de suporte social ou de controlo insuficientes.

De acordo com Newman e Beehr (citado por, EU-OSHA, 2000), as ações ou estratégias para lidar com o stress relacionado com o trabalho orientam-se para os seguintes objetivos:

- A prevenção do stress, através do controlo da exposição aos fatores de risco, nomeadamente intervindo na organização do trabalho e no treino dos trabalhadores de diferentes graus de diferenciação. Espera-se que, com estas ações, seja reduzida a probabilidade dos trabalhadores virem a experimentar reações de stress;
- A reação atempada a vivência de situações de stress relacionado com o trabalho, muitas vezes utilizando técnicas de grupos de gestão de stress para melhorar a capacidade da Organização reconhecer e lidar com os problemas, quando estes surgem.
- A reabilitação, através do suporte e aconselhamento específico aos trabalhadores para os ajudar a lidar com o stress adequadamente e recuperar relativamente aos problemas existentes.
- Independentemente dos objetivos que lhes estão subjacentes, estas estratégias tem por alvo a Organização e/ou o Trabalhador.

No que diz respeito à tolerância ao stress, as pessoas podem apresentar níveis diferentes, sendo que algumas são mais resistentes do que as outras. De acordo com Delboni (1997), quanto melhor um indivíduo reagir aos eventos stressores, menos sintomas desenvolverá.

Em relação ao stress no ambiente de trabalho, também chamado de stress laboral ou ocupacional, os estudos são relativamente recentes, embora já seja conhecida há muito tempo a relação entre perda da qualidade de vida e condições prejudiciais como pressão, relacionamento difícil com chefia, situações de risco, entre outros (Holt, 1982).

Na perspetiva de Bandura (1997), sendo a autoeficácia a avaliação da pessoa sobre a sua capacidade de cumprir com sucesso tarefas específicas, então, podemos assim deduzir que quanto maior for a sua perceção, maior probabilidade terá em realizar as suas atividades laborais. Isso significa que, se o indivíduo acredita nas suas habilidades de execução de uma tarefa específica, essa Auto perceção concorrerá para aumentar a probabilidade dum desempenho eficaz (Salanova; Grau; Martínez, 2006; Ribeiro, 1995).

Na perspectiva de Jesus (2005), se uma situação profissional avaliada como difícil e exigente for bem-sucedida, trata-se de uma situação de eustress, pois o profissional otimiza o seu funcionamento adaptativo de tal forma que, se no futuro for confrontado com uma situação idêntica, apresentar-se-á mais confiante e terá maior probabilidade de resolver o problema. Podendo e face a este episódio, remeter para a perceção que este tem ao stress, ou seja, o profissional torna-se menos vulnerável, após perceber que determinado episódio o deixa mais stressado, pelo que numa situação idêntica já terá menos alteração quer na eficácia, quer a nível de alteração dos níveis de stress. Entretanto, pelo contrário, se o profissional não for bem-sucedido e a tensão permanecer durante muito tempo, pode manifestar sintomas de distress que traduzem uma má adaptação à situação de exigência em que se encontra. Por isso, as expectativas de eficácia têm um papel muito importante no modo de cada pessoa enfrentar os desafios.

Segundo Pajares e Olaz (2008), as crenças de auto eficácia ajudam a determinar o que fazer, como fazer, por quanto tempo se fará e quanto esforço será empreendido para tal realização, proporcionando as bases para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais, estando, dessa maneira, diretamente ligadas ao funcionamento humano.

Desta forma, podemos afirmar que a autoeficácia é uma variável muito importante no estudo do stress laboral, dado que está correlacionada com os modelos de

apreciação cognitiva do stress (Lazarus; Folkman, 1984). Essas relações sugerem que, no caso dos professores estes, reagem negativamente quando percebem que não podem executar o seu trabalho de forma adequada e que altos níveis de autoeficácia podem significar uma valiosa estratégia para lidar com o stress.

Podemos assim concluir que a autoeficácia ao trabalho, está relacionada a percepção ao stress, que o profissional possui, uma vez que, o seu estado de alerta é mais significativo, para situações de stress que possam surgir, o que lhe permite, uma defesa mais prematura face ao mesmo.

O stress é ainda, considerado como o principal desencadeador de burnout (Esteve, 1992; citado por, Jesus, 2005). Este conceito refere-se a um conjunto de efeitos negativos da profissão, no caso dos docentes, que assentam sobretudo na sua personalidade, dando origem a sentimentos de insatisfação, desinvestimento, despersonalização, desejo de abandono da docência, absentismo, esgotamento, ansiedade, stress, neurose e depressão (Jesus, 2005).

3.4 Burnout

Inúmeras pesquisas foram e estão a ser desenvolvidas, remetendo não somente para o processo do stress ocupacional do docente, mas também para a síndrome de burnout, que afecta estes profissionais no exercício da sua atividade laboral.

O trabalho constitui na vida do ser humano, muitas vezes, mais de um terço das horas de seu dia, este constitui e é constituído por características objetivas da atividade laboral executada e subjetivas, próprias do indivíduo que a executa.

Segundo Esteve (1999), de entre as manifestações da síndrome de burnout a mais comuns, no caso da docência, estão os pedidos de transferência, como forma de fugir das situações de conflitos, o desejo manifesto de abandonar a docência, embora não possa realizá-lo, as faltas reiteradas, como mecanismo para aliviar a tensão acumulada, o esgotamento físico, a ansiedade da expectativa, a depreciação do próprio eu, evidenciada por sentimentos de culpa diante da incapacidade de controlar o ensino e solucionar seus problemas e a sensação permanente de stress.

Esteve (1999) considera que o mal-estar docente e os seus indicadores não são, de maneira alguma, uma peculiaridade do sistema educacional europeu, pois alcançam uma dimensão internacional. Poderá ser um sinal de exposição e de vulnerabilidade ao stress.

A síndrome de burnout tem sido caracterizada em alguns, como resposta afetiva a uma contínua e prolongada exposição a fatores stressantes do trabalho, que geram exaustão emocional, avaliação negativa de si mesmo, depressão e insensibilidade com relação a quase tudo e todos. São relatados ainda, fadiga física e cansaço cognitivo, resultado de exposição prolongada a stress relacionado com o trabalho em uma relação próxima com pessoas.

Esta abordagem, está diretamente ligada a fatores stressantes do trabalho, não podendo ser confundida com transtornos mentais tais como depressão e ansiedade. Avaliando-se as manifestações clínicas de ambos, encontram-se, nos depressivos, de maior submissão à indiferença e à prevalência dos sentimentos de culpa e derrota, enquanto, nas pessoas com burnout, são mais marcantes o desapontamento e a tristeza.

Desta forma, e segundo Codo (2002), o burnout provoca exaustão e dor emocional, situação de quem se vê encurralado entre o dever de realizar um bom trabalho e a sensação de que não irá conseguir superar as dificuldades por entender que já não pode dar mais de si mesmo. Segue-se a isso uma atitude de endurecimento emocional e afetivo, uma despersonalização que leva a sentimentos e atitudes negativas, à “coisificação” das relações interpessoais, ao não envolvimento pessoal com o trabalho, indicando o efetivo esgotamento da energia e dos recursos emocionais próprios.

Para Carlotto (2002), o ser humano executa tarefas diárias de sobrevivência e encontra nelas tanto a satisfação laboral quanto o cansaço físico, emocional e cognitivo. As atividades laborais podem ser motivo de insatisfação, desinteresse e dependência profissional, sendo apontadas como fontes de irritação, agressão e exaustão e de não identificação do sujeito face ao trabalho que realiza. Visto sob esta perspectiva, o trabalho é tanto fonte de prazer quanto de desprazer, ou ainda de doença (Dejours, 1992).

Os indicativos de burnout também não podem ser confundidos com um estado de fadiga passageira que é superado após um período de descanso, nem tão pouco serem sobrepostos a estratégias de enfrentamento de delineamentos psicológicos (fuga e esquiva), pois o trabalhador continua a efetuar as suas atividades, apesar de cada vez mais se distanciar dos que estão sob os seus cuidados. Diferentemente do stress, que se manifesta sem associação específica com alguma atividade e que está relacionado a um esgotamento que interfere na vida pessoal, a síndrome de burnout apresenta-se como uma experiência individual e específica em contexto de trabalho e mantém sempre o carácter negativo da experiência para as pessoas que a desenvolvem (BENEVIDES-PEREIRA, 2008).

O fenómeno do burnout é a crença de autoeficácia do docente. A teoria social cognitiva, de Bandura, em especial o conceito de autoeficácia do docente – que seria a crença dos professores nas suas próprias capacidades em desempenhar atividades de docência e que os leva a atingir os resultados esperados – amplia ainda a possibilidade de investigação de relações entre aspetos psicológicos, com a própria autoeficácia, e a ação/profissão docente.

A síndrome de burnout tem sido caracterizada nos estudos já citados como a resposta afetiva a uma contínua e prolongada exposição a fatores stressantes do trabalho que geram exaustão emocional, avaliação negativa de si mesmo, depressão e insensibilidade em relação a quase tudo e todos. São relatados, ainda, fatores como, a fadiga física e o cansaço cognitivo, resultado de exposição prolongada ao stress relacionado com o trabalho.

Conclui-se assim que, o burnout está relacionado à atividade profissional e ao ambiente em que é executado e não à profissão exercida. Quer isto dizer que, um profissional pode estar sob stress ocupacional embora não manifeste as dimensões da despersonalização e incompetência profissional, características da síndrome de burnout.

Ao stress e ao burnout, somam-se o sentimento de saudosismo em relação ao passado, o ceticismo em relação ao futuro, ou ainda, uma busca desenfreada para tentar adequar-se às mudanças e às solicitações educacionais, postura que, neste caso, pode comprometer as aspirações de profissionalidade e autonomia.

3.5 Coping

Durante os anos 70 e 80 do século XX, as investigações realizadas deixam de estar centradas exclusivamente no mundo interno da pessoa, passando a considerar também fatores contextuais. Assim sendo, perante as adversidades, o coping comporta diversas formas de lidar com as transações que ocorrem entre o indivíduo e o meio (Lazarus & Folkman, 1984).

Assim, o coping, entendido como a capacidade de a pessoa lidar com o stress, é um fenómeno adaptativo que contribui para a sua sobrevivência e para um adequado desempenho das suas atividades em diversas vertentes da vida.

Lazarus e Folkman (1984) acrescentam que as estratégias proactivas correspondem às estratégias de coping focado na resolução de problemas e que as estratégias de evitamento correspondem às de coping focadas na emoção.

Folkman et al. (1986) definem o coping como “os esforços cognitivos e comportamentais desenvolvidos pela pessoa, para gerir (reduzir, minimizar, dominar ou tolerar) as exigências internas e externas das transações pessoais que são avaliadas como excedendo os recursos da pessoa [...]” (p. 572). Isto é, os esforços, que cada um faz, para lidar com o stress.

Jesus e Pereira (1994) afirmam, posteriormente, que Latack (1986) conceptualiza as categorias de coping do seguinte modo: (1) controlo, que consiste em ações e reavaliações cognitivas proactivas; (2) escape, que se baseia em ações e cognições que sugerem evitamento; e ainda (3) gestão de sintomas, alicerçadas em estratégias para gerir os sintomas ligados ao stress profissional em geral.

Jesus e Pereira (1994) concluíram que é impossível efetuar uma avaliação plena da eficácia de qualquer estratégia de coping dada a sua ligação a fatores situacionais e de personalidade. Nesse sentido, alertam para a necessidade de realização de estudos que possibilitem a análise das estratégias de coping em situações específicas de mal-estar docente.

O coping, relacionado com o modo como as pessoas lidam com as situações adversas indutoras de stress, tem sido objeto de estudo. Vaz Serra (1999) considera que

o stress só se verifica perante situações de tensão desencadeadoras de experiências stressantes, sendo que tais situações podem ser acontecimentos subjetivos — como pensamentos, imagens ou sensações internas — ou objetivos — como acontecimentos relevantes da vida ou acontecimentos incomodativos do dia-a-dia.

O termo coping pode ter o significado de lidar com, enfrentar, encarar, ultrapassar, fazer face, dar resposta a, reagir a ou adaptar-se a circunstâncias adversas. Este conceito, segundo Mota e Matos (2006), emergiu no século XIX associado à ideia de “defesa” amplamente desenvolvida pela psicanálise, sendo que os estudos conduzidos na época apontavam para uma associação com a psicopatologia e dependiam da avaliação dos processos inconscientes.

Perante situações que o indivíduo considera como stressantes, este utilizará mecanismos psicológicos para reduzir o impacto dos stressores e assim, retornar ao equilíbrio. Tais mecanismos ou estratégias são, na realidade, ações cognitivas elaboradas por ele através da avaliação da situação, do ambiente, de experiências anteriores bem-sucedidas e da maturidade de seu aparelho psíquico, e são denominados estratégias de coping ou estratégias de enfrentamento.

O stress surge quando o indivíduo percebe que não consegue lidar com as exigências impostas ou com as ameaças ao seu bem-estar e, adicionalmente, quando lidar com o problema é importante para ele, gerando ansiedade ou depressão (Cox, Ferguson, 1991). Pode ser pensado como um processo contínuo de interação do indivíduo com o seu meio, em que a pessoa vai fazendo avaliações dessa interação e tentativas para lidar com o problema, algumas delas com pouco sucesso.

A experiência de stress no trabalho está relacionada com a percepção que os trabalhadores têm relativamente às dificuldades em lidar com aspetos da sua situação de trabalho, aspetos esses que são valorizados por esses trabalhadores. A sua situação de trabalho engloba a exposição a fatores de risco de natureza física e de natureza psicossocial relacionados com as condições de trabalho e também com a própria atividade. A experiência de stress está habitualmente acompanhada de tentativas para lidar com um problema subjacente (processo de coping) e por alterações cognitivas,

comportamentais e da função fisiológica (Aspinwall; Tayler, 1997; Guppy; Weatherstone, 1997).

Nessa perspectiva, o stress é condicionado pela percepção do individuo face ás exigências (ou aptidões) que possui para uma determinada função, manifestando-se este, (stress), pelo individuo a nível fisiológico, psicológico e social. Ross e Altmaier (Ross, Altmaier,1994) referem-se ao stress no trabalho como “... a interação das condições de trabalho com as características do indivíduo de tal modo que as exigências que lhe são criadas ultrapassam a sua capacidade de lidar com as mesmas ...”.

Quer isto dizer que, o individuo que possui uma percepção das suas dificuldades face ao trabalho, poderá apresentar níveis de stress mais significativos, contrariamente ao que era suposto, uma vez que, se o individuo ao perceber os seus condicionantes deveria preparar-se para os enfrentar, recorrendo a inteligência emocional, de forma a minimizar o seu stress.

Relativamente á percepção ao stress e segundo Cohen et al., (1983) este, pode ser um sintoma de depressão. Este conceito é explicado por Selye que, dizia, que, em as situações de stress verificavam alterações bioquímicas, fisiológicas, e orgânicas, em que o eixo hipotálamo-hipófise-supra-renais, tem um papel importante. As reações do organismo associadas a este eixo hipotálamo- hipófise- supra-renais são, na sua forma mais elementar, o que sentimos quando, perante uma situação stressante o coração bate mais depressa, a respiração acelera, há transpiração, ou seja, há reações de percepção exageradas. Este mecanismo está também associado aos sintomas de depressão e ansiedade.

Esta proximidade entre stress, depressão e ansiedade tem sido discutido no seio do modelo tripartido. Clark e Watson (1991), dada a evidência de que, há uma forte correlação entre medidas de depressão e ansiedade, propondo assim, um modelo tripartido em que os indicadores de ansiedade e depressão se distribuem por três estruturas básicas.

Uma primeira estrutura que designam por distress ou afeto negativo, inclui sintomas pouco específicos, que são experimentados tanto por indivíduos deprimidos como ansiosos, nomeadamente humor deprimido e ansioso, insónia, desconforto ou insatisfação, irritabilidade e dificuldade de concentração.

II Parte - Trabalho **Empírico**

1. METODOLOGIA

A metodologia é parte do processo de investigação (método científico) que vem na sequência da revisão bibliográfica, com o intuito de contextualizar o estudo face a anteriores investigações, e respectiva identificação de autores que abordaram estas questões relacionadas com a perceção, vulnerabilidade e níveis de stress, ou seja é a parte do trabalho em que se articula a teoria á prática.

Optei por questionários tipo escala, onde se pretende medir aspetos, atitudes e opiniões do público-alvo, sendo que, tal só é possível com a utilização de escalas, no presente estudo, as escalas apresentadas são escalas de Likert, tendo aplicado a Escala Portuguesa de Stress Ocupacional, versão para a Docência, EPSO-D, para medir os níveis de stress dos formadores, a Escala de Vulnerabilidade ao Stresse no Trabalho (EVENT), que tem como objetivo, avaliar o quanto, as circunstâncias do dia-a-dia no local de trabalho, influenciam a conduta do profissional e se as mesmas lhe podem criar fragilidades, por ultimo utilizei a Escala de Perceção de Stresse (EPS), que se propõe avaliar, o grau em que um indivíduo aprecia as suas situações de vida como stressantes, estas escalas apresentam uma série proposições, das quais o inquirido deve seleccionar a que mais se identifica com a sua situação e disposição.

1.1 Objetivos

Todos os trabalhos de investigação requerem uma clarificação dos objetivos a alcançar, estes objetivos dependem sobretudo da escolha dos instrumentos e meios de abordagem ao estudo empírico.

Neste sentido, o presente estudo teve assim, por base o método experimental recorrendo á realização questionário de carácter anónimo, no sentido de verificar a perceção e vulnerabilidade dos formadores das acções de tipologia EFJ, do Centro Formação Profissional de Lisboa – Sector Terciário, face ao stress, bem como confronta-los com os níveis de stress, sendo que, o objetivos geral pode-se desdobrar em objetivos específicos, que vão colmatar na verificação e aplicação das variáveis face as hipóteses, ou seja:

1.2 Objetivos específicos,

- a) Analisar quais as áreas académicas onde a vulnerabilidade e perceção ao stress é mais significativa;
- b) Verificar a relação que existe entre a perceção, vulnerabilidade e níveis de stress e a formação académica;
- c) Identificar qual a idade do formador onde os níveis de stress, a vulnerabilidade e perceção são mais evidentes;
- d) Determinar qual a idade do formador onde esta pode ser um mecanismo facilitador á perceção do stress e á sua vulnerabilidade;
- e) Relacionar a idade do formador face entre a perceção, vulnerabilidade e níveis de stress em função da idade do formador;
- f) Verificar qual a relação entre o género e os dos agentes stressores;
- g) Estabelecer uma relação entre a perceção, vulnerabilidade e níveis de stress

1.3 Hipóteses

Após enunciar os objetivos do estudo segue-se a fase no registo das hipóteses. Desta forma as hipóteses procuram estabelecer uma orientação para a investigação, uma vez que mediante a apresentação de dados estas permitem delimitar os que vão de encontro aos objetivos estipulados, ou seja, as hipóteses são a base de uma investigação científica, na medida em que estes têm como finalidade enumerar e verificar as hipóteses colocadas.

De acordo com os objetivos propostos e no seguimento da revisão bibliográfica efetuada, estabeleceu-se as seguintes hipóteses:

H 1 A Área da formação académica influencia a perceção ao stress dos formadores;

H 2 A Área de formação académica influencia a vulnerabilidade ao stress dos formadores;

H 3 A Área de formação académica estabelece alguma relação entre a perceção, vulnerabilidade e níveis de stress;

H 4 A idade influencia a percepção ao stress dos formadores;

H 5 A Idade Influência a vulnerabilidade ao stress dos formadores;

H 6 A idade é determinante na relação entre a percepção, vulnerabilidade e níveis de stress;

H 7 O género influencia a percepção ao stress dos formadores;

H 8 O género influencia a vulnerabilidade ao stress dos formadores;

H 9 O género apresenta influência na relação entre a percepção, vulnerabilidade e níveis de stress dos formadores.

1.4 Variáveis

“Consideram-se como **variáveis dependentes** aquelas que dependem dos procedimentos da investigação, conotando-se diretamente com as respostas que se procuram. São dados que se obtêm e que variam à medida que o investigador modifica as condições de investigação. Uma variável dependente é aquela que procuramos como resposta para a pergunta. Toda a investigação tem por objetivo chegar à variável dependente, ou seja, ao resultado obtido com os procedimentos da investigação” (Sousa, 2005).

Variáveis independentes serão aquelas que são independentes dos procedimentos da investigação, que não dependem da investigação, constituindo no entanto fatores determinantes que a vão influenciar, recorrendo o investigador à sua manipulação para observar os efeitos produzidos nas variáveis dependentes” (Sousa, 2005).

Variáveis Dependentes:

1. Percepção do stress, verificar se o formador aprecia e interpreta as suas situações de vida como stressantes;
2. Vulnerabilidade ao stress, avaliar o quanto é que os acontecimentos da vida profissional influenciam a conduta do profissional e lhe criam fragilidades;

3. Níveis de stress, analisar o quanto o formador está exposto ao stress e quais os acontecimentos da sua vida profissional que o expõe e altera esses níveis de stress.

Variáveis Independentes:

- 4. Género;
- 5. Idade;
- 6. Formação académica;
- 7. Área de formação.

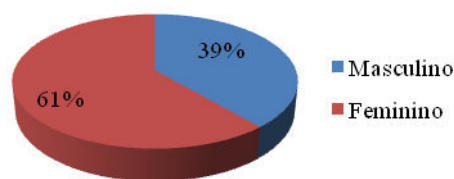
1.5 Amostra

Num universo de cerca de 120 formadores a prestar serviço no IEFP – Sector Terciário, na Rua da Emenda em Lisboa, esta amostra é uma de conveniência, dado que, a nível profissional, o facto de pertencer a este universo, facilitou a entrega e resposta aos questionários, por parte dos meus colegas também formadores, esta amostra incidu sobre 93 formadores, que fazem parte da equipa formativa dos cursos de educação e formação de jovens, sendo a sua área de formação, idade e sexo diversificado.

Caracterização da amostra

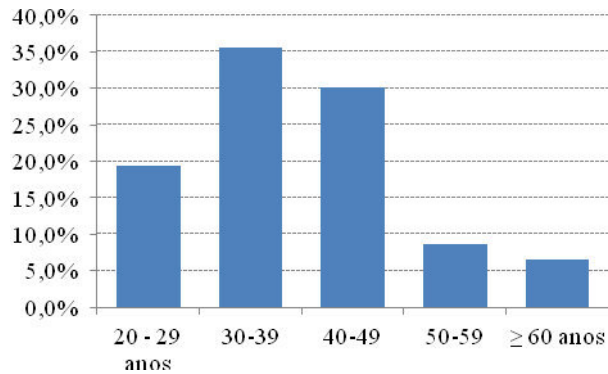
Colaboraram no estudo, um total de 93 formadores. A análise da distribuição por género indica-nos uma predominância do género feminino (n=57, 61,0%) sobre o género masculino (n=36, 39,0%), conforme se pode constatar pela observação do gráfico nº 1.

Gráfico 1 - Género



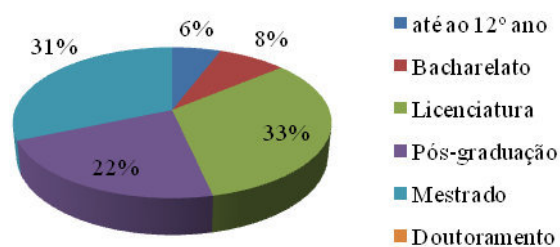
Em termos de distribuição por escalões etários, predominam os formadores com idades compreendidas no escalão 30-39 anos que representam 35,5. Os mais novos representam 19,4% e os mais velhos 6,5% do total.

Gráfico 2 - Escalões etários



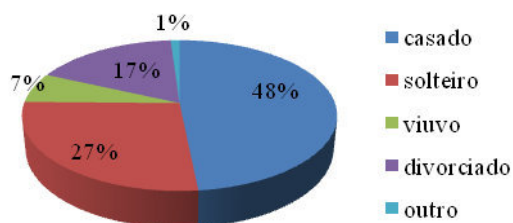
Relativamente às habilitações académicas, predominam os formadores com licenciatura (33,0%). Os mestrados e as pós-graduações representam, respectivamente, 31,0% e 22,0%.

Gráfico 3 - Habilitações académicas



No que se refere ao estado civil, quase metade da amostra encontra-se casada (48,0%). Seguem-se depois os solteiros (27,0%) e os divorciados (17,0%).

Gráfico 4 - Estado civil



As áreas de matemática (29,0%), psicologia (18,3%) e gestão são as mais representadas.

Tabela 1 - Áreas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Ciências sociais	13	14,0	14,0	14,0
Psicologia	17	18,3	18,3	32,3
Matemática	27	29,0	29,0	61,3
Línguas	10	10,8	10,8	72,0
Engenharia	9	9,7	9,7	81,7
Gestão	15	16,1	16,1	97,8
Outra	2	2,2	2,2	100,0
Total	93	100,0	100,0	

III PARTE:
APRESENTAÇÃO DE DADOS
E INTERPRETAÇÃO DOS
RESULTADOS

2. Resultados

As respostas dos formadores à escala Escala Portuguesa de Stress Ocupacional, versão para a Docência, EPSO-D, podem ser apreciadas na tabela número 2. Nela evidenciamos em cinza claro as respostas mais frequentes (resposta modal). A questão Falta de prestígio social foi a que os formadores consideraram que lhes causava muita pressão (41,9%) enquanto o fator que lhes causa menos pressão foi a questão Excesso de horas de trabalho (lectivas e não lectivas) (23,7%; causa-me muito pouca pressão).

Na tabela nº 3 podemos apreciar os valores das estatísticas descritivas, valores mínimos, máximos, médias e respectivos desvios-padrão das dimensões do stress ocupacional.

Legenda:

- 1 - Não me causa pressão
- 2- Causa-me muito pouca pressão
- 3 - Causa pouca pressão
- 4 - Causa-me alguma pressão
- 5 - Causa-me muita pressão
- 6 - Causa-me demasiada pressão

Tabela 2 - Escala Portuguesa de Stress Ocupacional, versão para a Docência, EPSO-D

		1	2	3	4	5	6	Total
1. Excesso de horas de trabalho (lectivas e não lectivas)	Freq.	1	22	30	26	13	1	93
	%	1,1	23,7	32,3	28,0	14,0	1,1	100,0
2. Indisciplina dos alunos	Freq.		26	38	20	8	1	93
	%		28,0	40,9	21,5	8,6	1,1	100,0
3. “Estou 10 meses em cada sítio, não tenho nada em lado nenhum”	Freq.	1	13	28	32	14	5	93
	%	1,1	14,0	30,1	34,4	15,1	5,4	100,0
4. Insegurança e incerteza face às colocações	Freq.	1	15	28	32	15	2	93
	%	1,1	16,1	30,1	34,4	16,1	2,2	100,0
5. Aproveitamento abusivo do arrendamento das casas.	Freq.		7	41	26	18	1	93
	%		7,5	44,1	28,0	19,4	1,1	100,0
6. Sobrecarga na preparação das aulas quando se leccionam vários níveis de ensino	Freq.		16	36	29	12		93
	%		17,2	38,7	31,2	12,9		100,0
7. Sobrecarga nos finais dos períodos (testes, avaliações, reuniões).	Freq.		13	34	35	11		93
	%		14,0	36,6	37,6	11,8		100,0
8. Obrigatoriedade dos programas	Freq.	1	13	36	24	18	1	93
	%	1,1	14,0	38,7	25,8	19,4	1,1	100,0

O Stress dos Formadores das acções Tipologia EFJ

9. Cumprir o programa em função do exame.	Freq.		11	45	31	5	1	93
	%		11,8	48,4	33,3	5,4	1,1	100,0
10. Leccionar muito em pouco tempo.	Freq.	1	12	37	31	10	2	93
	%	1,1	12,9	39,8	33,3	10,8	2,2	100,0
11. Preocupação com os resultados dos alunos	Freq.		13	33	35	12		93
	%		14,0	35,5	37,6	12,9		100,0
12. Lidar com a ansiedade dos alunos.	Freq.		13	29	28	21	2	93
	%		14,0	31,2	30,1	22,6	2,2	100,0
13. Lidar com a competição entre alunos.	Freq.		5	34	37	16	1	93
	%		5,4	36,6	39,8	17,2	1,1	100,0
14. Instabilidade e insegurança profissional	Freq.		15	32	32	14		93
	%		16,1	34,4	34,4	15,1		100,0
15. Campainha.	Freq.		18	35	30	10		93
	%		19,4	37,6	32,3	10,8		100,0
16. “Andamos o dia todo de um lado para o outro “.	Freq.		20	28	31	11	3	93
	%		21,5	30,1	33,3	11,8	3,2	100,0
17. Constante mudança de legislação.	Freq.		8	28	38	17	2	93
	%		8,6	30,1	40,9	18,3	2,2	100,0
18. Remuneração inadequada	Freq.	1	19	29	27	13	4	93
	%	1,1	20,4	31,2	29,0	14,0	4,3	100,0
19. Falta de tempo para os problemas pessoais dos alunos.	Freq.	1	9	38	26	16	3	93
	%	1,1	9,7	40,9	28,0	17,2	3,2	100,0
20. Formação contínua em horário pós - laboral .	Freq.		11	30	34	14	2	91
	%		12,1	33,0	37,4	15,4	2,2	100,0
21. Vida cronometrada	Freq.		14	34	27	16	2	93
	%		15,1	36,6	29,0	17,2	2,2	100,0
22. Elevado número de horas lectivas seguidas	Freq.		11	33	37	11	1	93
	%		11,8	35,5	39,8	11,8	1,1	100,0
23. “Toda a gente dá «palpites» sobre educação”.	Freq.		8	39	31	15		93
	%		8,6	41,9	33,3	16,1		100,0
24. “Temos de fazer tudo e ainda somos acusados de não cumprir o nosso papel”	Freq.		9	38	30	16		93
	%		9,7	40,9	32,3	17,2		100,0
25. Falta de respeito e desconsideração dos alunos	Freq.		9	32	37	14	1	93
	%		9,7	34,4	39,8	15,1	1,1	100,0
26. Falta de autonomia do professor	Freq.		10	25	36	20	2	93
	%		10,8	26,9	38,7	21,5	2,2	100,0
27. Barulho na sala de aula	Freq.	2	17	25	27	19	3	93
	%	2,2	18,3	26,9	29,0	20,4	3,2	100,0
28. Grande mobilidade da profissão	Freq.		8	42	31	11	1	93
	%		8,6	45,2	33,3	11,8	1,1	100,0
29. Esvaziamento da missão do professor	Freq.		7	33	35	15	3	93
	%		7,5	35,5	37,6	16,1	3,2	100,0

O Stress dos Formadores das acções Tipologia EFJ

30. Falta de prestígio social	Freq.		8	36	39	9	1	93
	%		8,6	38,7	41,9	9,7	1,1	100,0
31. Necessidade de actualização permanente	Freq.		10	41	30	11	1	93
	%		10,8	44,1	32,3	11,8	1,1	100,0
32. Compatibilizar a profissão e a família	Freq.		11	39	28	12	3	93
	%		11,8	41,9	30,1	12,9	3,2	100,0
33. Deficientes condições físicas da escola	Freq.	1	18	38	21	11	4	93
	%	1,1	19,4	40,9	22,6	11,8	4,3	100,0
34. Falta de apoio do Ministério	Freq.		15	36	30	11	1	93
	%		16,1	38,7	32,3	11,8	1,1	100,0
35. Turmas difíceis	Freq.		19	24	29	17	4	93
	%		20,4	25,8	31,2	18,3	4,3	100,0
36. Falta de tempo	Freq.	2	10	38	30	10	3	93
	%	2,2	10,8	40,9	32,3	10,8	3,2	100,0
37. Actualização constante devido à mudança de programas	Freq.		21	33	28	9	2	93
	%		22,6	35,5	30,1	9,7	2,2	100,0
38. Deficiente apoio e protecção ao professor	Freq.	1	16	30	31	14	1	93
	%	1,1	17,2	32,3	33,3	15,1	1,1	100,0
39. Falta de participação na tomada de decisões	Freq.		13	40	24	15	1	93
	%		14,0	43,0	25,8	16,1	1,1	100,0
40. Excessiva exposição: "somos actores constantemente"	Freq.	1	15	41	20	14	2	93
	%	1,1	16,1	44,1	21,5	15,1	2,2	100,0
41. Imprevisibilidade do que acontece durante a aula	Freq.		10	38	30	14	1	93
	%		10,8	40,9	32,3	15,1	1,1	100,0
42. "O Ministério não confia na nossa competência"	Freq.		9	34	30	17	3	93
	%		9,7	36,6	32,3	18,3	3,2	100,0
43. Agressividade e violência dos alunos	Freq.	2	11	32	29	16	3	93
	%	2,2	11,8	34,4	31,2	17,2	3,2	100,0
44. Adaptação à profissão	Freq.		14	31	37	10	1	93
	%		15,1	33,3	39,8	10,8	1,1	100,0
45. Ter de trabalhar em casa para a escola	Freq.	2	10	30	34	15	2	93
	%	2,2	10,8	32,3	36,6	16,1	2,2	100,0
46. Início de um novo ano escolar	Freq.		13	29	37	14		93
	%		14,0	31,2	39,8	15,1		100,0
47. Alteração das normas e regras de convivência na escola	Freq.		13	37	28	15		93
	%		14,0	39,8	30,1	16,1		100,0
48. Situações novas todos os dias	Freq.		12	27	32	22		93
	%		12,9	29,0	34,4	23,7		100,0
49. Desfasamento entre a formação dos professores e as exigências actuais	Freq.	3	10	35	24	18	3	93
	%	3,2	10,8	37,6	25,8	19,4	3,2	100,0
50. Escassez de estruturas e material de apoio	Freq.	2	14	33	30	13	1	93
	%	2,2	15,1	35,5	32,3	14,0	1,1	100,0

O Stress dos Formadores das acções Tipologia EFJ

51. Levar os problemas da escola para casa	Freq.		10	34	27	21	1	93
	%		10,8	36,6	29,0	22,6	1,1	100,0
52. Novos métodos de ensino	Freq.	1	12	39	26	14	1	93
	%	1,1	12,9	41,9	28,0	15,1	1,1	100,0
53. “Estou 10 meses em cada sítio, tenho bocadinhos de mim em todo o lado”	Freq.		7	31	36	18	1	93
	%		7,5	33,3	38,7	19,4	1,1	100,0
54. Desadequação da organização escolar (p.e.: estrutura, programas, metodologias, meios).	Freq.		11	40	29	13		93
	%		11,8	43,0	31,2	14,0		100,0
55. Prazos curtos	Freq.	2	10	28	31	18	4	93
	%	2,2	10,8	30,1	33,3	19,4	4,3	100,0
56. Falta de acompanhamento da escola por parte da comunidade	Freq.		9	35	29	18	2	93
	%		9,7	37,6	31,2	19,4	2,2	100,0
57. Responsabilização dos professores pelo insucesso escolar	Freq.		9	26	38	19	1	93
	%		9,7	28,0	40,9	20,4	1,1	100,0
58. “Os alunos acabam por passar sem saber”	Freq.	1	9	29	24	28	2	93
	%	1,1	9,7	31,2	25,8	30,1	2,2	100,0
59. Definição pouco clara das regras do sistema	Freq.	1	12	32	26	21	1	93
	%	1,1	12,9	34,4	28,0	22,6	1,1	100,0
60. Falta de tempo para a vida pessoal	Freq.	1	12	32	26	21	1	93
	%	1,1	12,9	34,4	28,0	22,6	1,1	100,0
61. Assistir ao desencanto progressivo dos alunos ao longo do ano	Freq.	2	9	33	21	25	3	93
	%	2,2	9,7	35,5	22,6	26,9	3,2	100,0

Tabela 3 - Estatísticas descritivas: EPSO

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Estatuto Profissional	93	2,82	5,27	3,55	,35
Conteúdo do Trabalho	93	2,22	5,11	3,66	,48
Previsibilidade/ Controlo	93	2,44	5,44	3,52	,41
Pressão do Tempo	93	3,13	5,13	3,94	,38
Segurança Profissional	93	2,50	4,50	3,55	,44
Disciplina	93	2,20	4,40	3,49	,45
Rigidez Curricular	93	1,67	4,67	3,44	,58
Natureza Emocional do Trabalho	93	2,33	5,00	3,66	,64
“Toque de Caixa”	93	2,00	5,00	3,39	,69
Total	93	4,25	5,70	4,85	,27

A questão do QVS Sou uma pessoa determinada na resolução dos meus problemas (51,7%) foi que motivou um maior número de concordâncias enquanto quando me criticam tenho tendência a sentir-me culpabilizado (6,6%) motivou um maior nº de discordâncias.

Tabela 4 - Questionário de Vulnerabilidade ao Stress

		concordo em absoluto	concordo bastante	NC / ND	Discordo bastante	Discordo em absoluto	Total
Sou uma pessoa determinada na resolução dos meus problemas	Freq.	46	23	20			89
	%	51,7	25,8	22,5			100,0
Tenho dificuldade em me relacionar com pessoas desconhecidas	Freq.	27	26	37	1		91
	%	29,7	28,6	40,7	1,1		100,0
Quando tenho problemas que me incomodam posso contar com um ou mais amigos que me servem de confidentes	Freq.	42	28	20			90
	%	46,7	31,1	22,2			100,0
Costumo dispor de dinheiro suficiente para satisfazer as minhas necessidades pessoais	Freq.	29	42	20			91
	%	31,9	46,2	22,0			100,0
Preocupo-me facilmente com os contratempos do dia-a-dia	Freq.	19	36	36	2		93
	%	20,4	38,7	38,7	2,2		100,0
Quando tenho um problema para resolver usualmente consigo alguém para me ajudar	Freq.	36	34	16			86
	%	41,9	39,5	18,6			100,0
Dou e recebo afecto com regularidade	Freq.	30	29	19			78
	%	38,5	37,2	24,4			100,0
È raro deixar-me abater pelos acontecimentos desagradáveis que me ocorrem	Freq.	36	39	13	1		89
	%	40,4	43,8	14,6	1,1		100,0
Perante as dificuldades do dia-a-dia sou mais para me queixar do que para me esforçar para as resolver	Freq.	23	38	30	1		92
	%	25,0	41,3	32,6	1,1		100,0
Sou um indivíduo que se enerva facilmente	Freq.	23	37	29	2		91
	%	25,3	40,7	31,9	2,2		100,0
Na maior parte das dos casos as soluções para os problemas importantes da minha vida não dependem de mim	Freq.	17	39	33	3		92
	%	18,5	42,4	35,9	3,3		100,0
Quando me criticam tenho tendência a sentir-me culpabilizado	Freq.	14	36	35	6		91
	%	15,4	39,6	38,5	6,6		100,0
As pessoas só me dão atenção quando precisam que faça alguma coisa em seu proveito	Freq.	24	30	35	2		91
	%	26,4	33,0	38,5	2,2		100,0
Dedico mais tempo as solicitações das outras pessoas do que às minhas próprias necessidades	Freq.	21	30	38	4		93
	%	22,6	32,3	40,9	4,3		100,0
Prefiro calar-me do que contrariar alguém no que está a dizer, mesmo que não tenha razão	Freq.	29	35	25	4		93
	%	31,2	37,6	26,9	4,3		100,0
Fico nervoso e aborrecido quando não me saio tão bem quanto esperava a realizar as minhas tarefas	Freq.	25	32	31	4		92
	%	27,2	34,8	33,7	4,3		100,0
há em mim aspectos desagradáveis que levam ao afastamento das outras pessoas	Freq.	24	37	27	2		90
	%	26,7	41,1	30,0	2,2		100,0
nas alturas oportunas custa-me exprimir abertamente aquilo que sinto	Freq.	21	33	37	1		92
	%	22,8	35,9	40,2	1,1		100,0
fico nervoso e aborrecido se não obtenho de forma imediata aquilo que quero	Freq.	26	34	28	3		91
	%	28,6	37,4	30,8	3,3		100,0
sou um tipo de pessoa que, devido ao sentido de humor, é capaz de se rir dos acontecimentos desagradáveis que lhe ocorre	Freq.	25	38	23			86
	%	29,1	44,2	26,7			100,0
o dinheiro que posso dispor mal me dá para as minhas despesas essenciais	Freq.	35	33	22	3		93
	%	37,6	35,5	23,7	3,2		100,0
perante os problemas da minha vida sou mais para fugir	Freq.	23	39	26	1		89

O Stress dos Formadores das acções Tipologia EFJ

do que para lutar	%	25,8	43,8	29,2	1,1	100,0
sinto-me mal quando não sou perfeito naquilo que faço	Freq.	25	36	27	4	92
	%	27,2	39,1	29,3	4,3	100,0

Tabela 5 - Estatísticas descritivas: QVS

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Perfeccionismo	93	7,00	17,00	12,23	2,40
Inibição	93	2,00	14,00	10,07	2,22
Carência	93	,00	6,00	3,33	1,44
Condições	93	1,00	6,00	3,78	1,05
Dramatização	92	2,00	10,00	5,76	1,48
Subjugação	93	4,00	16,00	8,64	2,45
Derivação	93	1,00	10,00	5,26	1,63
Vulnerabilidade	92	29,00	61,00	45,71	6,41

Tem pensado sobre as coisas que deve fazer e Tem sentido que as dificuldades acumulam-se a ponto de não acreditar que pode superá-las motivou 34,4% das respostas no nível quase sempre, enquanto Tem-se sentido incapaz de controlar as coisas importantes da sua vida motivou 57,0% das respostas no nível quase nunca.

Tabela 6 - Perceção do Stress

		Nunca	quase nunca	as vezes	quase sempre	Sempre	Total
Tem ficado triste por causa de algo que aconteceu inesperadamente	Freq.		35	49	9		93
	%		37,6	52,7	9,7		100,0
Tem-se sentido incapaz de controlar as coisas importantes da sua vida	Freq.		53	28	12		93
	%		57,0	30,1	12,9		100,0
Tem-se sentido nervoso e stressado	Freq.		51	26	16		93
	%		54,8	28,0	17,2		100,0
Tem tratado com sucesso os problemas difíceis da vida	Freq.		30	31	31	1	93
	%		32,3	33,3	33,3	1,1	100,0
Tem sentido que está a lidar bem com as mudanças importantes que acontecem na sua vida	Freq.	1	22	44	26		93
	%	1,1	23,7	47,3	28,0		100,0
Tem-se sentido confiante na sua habilidade de resolver problemas pessoais	Freq.	1	24	35	32	1	93
	%	1,1	25,8	37,6	34,4	1,1	100,0
Tem sentido que as coisas estão acontecendo de acordo com a sua vontade	Freq.		30	37	26		93
	%		32,3	39,8	28,0		100,0
Tem achado que não conseguiria lidar com todas as coisas que você tem que fazer	Freq.		21	45	27		93
	%		22,6	48,4	29,0		100,0
Tem conseguido controlar as irritações em à	Freq.		39	37	17		93

O Stress dos Formadores das acções Tipologia EFJ

sua vida	%	41,9	39,8	18,3	100,0	
Tem sentido que as coisas estão sob o seu controle	Freq.	25	42	26	93	
	%	26,9	45,2	28,0	100,0	
Tem ficado irritado porque as coisas que acontecem estão fora do seu controle	Freq.	25	41	27	93	
	%	26,9	44,1	29,0	100,0	
Tem pensado sobre as coisas que deve fazer	Freq.	2	29	30	32	93
	%	2,2	31,2	32,3	34,4	100,0
Tem conseguido controlar a maneira como gasta o seu tempo	Freq.	2	34	33	24	93
	%	2,2	36,6	35,5	25,8	100,0
Tem sentido que as dificuldades acumulam-se a ponto de não acreditar que pode superá-las	Freq.	29	32	32	93	
	%	31,2	34,4	34,4	100,0	

Tabela 7 - Estatísticas descritivas: Percepção do stress

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Percepção do stress	93	31,00	49,00	40,73	3,36

Os coeficientes de correlação entre as dimensões da vulnerabilidade ao stress estão evidenciados na tabela nº 8. A dimensão inibição e dependência funcional é a que se correlaciona mais com a vulnerabilidade ao stress ($r=0,786$, positivo e significativo) enquanto as dimensões carência de apoio social e dramatização da existência apresentam valores quase nulos.

Tabela 8 - Correlações: Vulnerabilidade ao stress

	Vulnerabilidade	Perfeccionismo	Inibição	Carência	Condições	Dramatização	Subjugação
Perfeccionismo	,692**						
Inibição	,786**	,318**					
Carência	,013	-,476**	,077				
Condições	,556**	,395**	,319**	,148			
Dramatização	,092	,085	,039	,030	-,117		
Subjugação	,697**	,566**	,500**	-,371**	,177	-,079	
Deprivação	,284**	-,191	,239*	,637**	,160	,165	-,252*

** coeficiente de correlação significativo para um nível $\leq 0,01$

* coeficiente de correlação significativo para um nível $\leq 0,05$

As dimensões da vulnerabilidade ao stress mais correlacionadas com a percepção do stress são a inibição e dependência funcional (positivo, significativo e moderado, $r=0,441$) e a vulnerabilidade total (positivo, significativo e fraco, $r=0,297$).

Tabela 9 - Correlações: Vulnerabilidade ao stress e percepção do stress

	Percepção Stress
Perfeccionismo	,082
Inibicao	,441**
Carência	,059
Condições	,158
Dramatização	,064
Subjugação	,091
Deprivação	,185
Vulnerabilidade	,297**

** coeficiente de correlação significativo para um nível $\leq 0,01$

Os coeficientes de correlação entre as dimensões do stress ocupacional estão evidenciados na tabela nº 10. De forma genérica os coeficientes são positivos, significativos e moderados ou fracos.

Tabela 10 - Correlações: EPSO

	Estatuto	Conteúdo	Previsibilidade	Tempo	Seguranca	Disciplina	Rigidez	Natureza
Conteúdo do Trabalho								
Previsibilidade/Controlo								
Pressão do Tempo								
Segurança Profissional								
Disciplina								
Rigidez Curricular								
Natureza Emocional do Trabalho								
“Toque de Caixa”								

** coeficiente de correlação significativo para um nível $\leq 0,01$

* coeficiente de correlação significativo para um nível $\leq 0,05$

O valor total do stress ocupacional é o único que se correlaciona de forma positiva, significativa e moderada com a percepção do stress ($r=0,403$).

Tabela 11 - Correlações: EPSO e percepção do stress

	Percepção Stress
Estatuto Profissional	,015
Conteúdo do Trabalho	,181
Previsibilidade/ Controlo	-,008
Pressão do Tempo	,099
Segurança Profissional	,091
Disciplina	-,040
Rigidez Curricular	,093
Natureza Emocional do Trabalho	,067
“Toque de Caixa”	,004
EPSO_Total	,403**

** coeficiente de correlação significativo para um nível $\leq 0,01$

Exceptuando com as dimensões da vulnerabilidade carência de apoio social e deprivação de afecto e rejeição o valor total do stress ocupacional correlaciona-se de forma positiva e significativa com todas as dimensões da vulnerabilidade ao stress.

Tabela 12 - Correlações: EPSO e vulnerabilidade ao stress

	Vulnerabilidade	Perfeccionismo	Inibicao	Carência	Condições	Dramatização	Subjugação	Deprivação
Estatuto Profissional	,121	,011	,172	,012	,047	,099	,089	,007
Conteúdo do Trabalho	-,020	-,022	,063	,041	-,258*	-,051	-,024	,066
Previsibilidade/ Controlo	-,093	-,088	-,044	,109	-,211*	,150	-,153	,062
Pressão do Tempo	-,082	-,018	-,030	,005	,013	,157	-,153	-,045
Segurança Profissional	-,070	-,036	-,077	,090	-,056	,098	-,130	-,005
Disciplina	-,024	,117	-,134	-,133	,051	,106	-,046	-,115
Rigidez Curricular	,128	,105	,139	-,057	,010	,061	,134	-,070
Natureza Emocional do Trabalho	,134	,077	,061	,004	,102	,148	,138	-,065
“Toque de Caixa”	,015	,037	-,002	-,047	,036	-,060	,052	-,057
Total	,655**	,436**	,589**	,043	,276**	,219*	,421**	,174

** coeficiente de correlação significativo para um nível $\leq 0,01$

* coeficiente de correlação significativo para um nível $\leq 0,05$

Consistência interna

A consistência interna dos questionários utilizados no presente estudo foi analisada com recurso ao coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach. Os

valores obtidos variam entre um mínimo de 0,607 (fraco mas aceitável) na subescala Segurança profissional e um máximo de 0,728 (razoável) na subescala de Conteúdo do trabalho.

Tabela 13 - Consistência interna: EPSO-D

	Alfa de Cronbach	Nº de itens
Estatuto Profissional	0,686	11
Conteúdo do Trabalho	0,728	10
Previsibilidade/ Controlo	0,608	9
Pressão do Tempo	0,699	10
Segurança Profissional	0,607	6
Disciplina	0,655	5
Rigidez Curricular (do programa)	0,644	3
Natureza Emocional do Trabalho	0,630	3
“Toque de Caixa” (ritmo e estrutura do trabalho)	0,649	2

Os valores obtidos para o QVS variam entre um mínimo de 0,674 (fraco mas aceitável) na subescala Subjugação e um máximo de 0,798 (razoável) na subescala de Inibição e dependência social.

Tabela 14 - Consistência interna: QVS

	Alfa de Cronbach	Nº de itens
Perfeccionismo	0,683	6
Inibicao	0,798	5
Carência	0,683	2
Condições	0,732	2
Dramatização	0,796	3
Subjugação	0,674	4
Deprivação	0,714	3
Total	0,710	23

O valor de consistência interna da percepção ao stress foi de 0,784 (razoável).

Tabela 15 - Consistência interna: Percepção do stress

	Alfa de Cronbach	Nº de itens
Percepção do stress	0,784	14

3.1 Hipóteses

Para testar as hipóteses que de seguida se formulam vamos utilizar como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância ($\alpha \leq 0,05$). No entanto, se encontrarmos diferenças significativas para ($\alpha \leq 0,10$) serão devidamente comentadas. Em todas as hipóteses vamos utilizar a estatística paramétrica pois as variáveis dependentes são de tipo quantitativo. Assim, nas hipóteses em que estamos a comparar dois grupos vamos utilizar o teste t de Student. Nas hipóteses em que estamos a comparar mais de dois grupos vamos utilizar o teste Anova One-Way. Os pressupostos destes testes, nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias foram analisados com os testes de Kolmogorov-Smirnov e teste de Levene. Nas amostras com dimensão > 30 aceitou-se a normalidade de distribuição de acordo com o teorema do limite central. O efeito de mediação foi testado de acordo com o modelo proposto por Baron & Kenny, (1986).

A análise estatística foi efectuada com o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 18.0 para Windows.

Hipótese 1 – O género influencia significativamente a vulnerabilidade ao stress.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 16 - Vulnerabilidade ao stress vs género

	Feminino		Masculino		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Vulnerabilidade	45,75	6,16	45,67	6,90	,952
Perfeccionismo	12,25	2,42	12,22	2,40	,964
Inibicao	10,12	2,18	10,00	2,32	,797
Carência	3,25	1,48	3,47	1,40	,465
Condições	3,68	1,12	3,94	0,92	,084 *
Dramatização	5,63	1,53	5,97	1,40	,098 *
Subjugação	8,79	2,64	8,42	2,14	,478
Deprivação	5,26	1,66	5,28	1,61	,967

* $p \leq 0,10$

Condições de vida adversas, $t(91) = -1,465$, $p = 0,084$, os formadores obtêm valores significativamente mais elevados do que as formadoras (3,94 vs 3,36).

Dramatização da existência, $t(90) = -1,296$, $p = 0,098$, os formadores obtêm valores significativamente mais elevados do que as formadoras (5,97 vs 5,63).

Hipótese 2 – O género influencia significativamente a perceção do stress.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 17 - Perceção do stress vs género

	Feminino		Masculino		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Perceção do stress	43,91	3,49	40,44	3,19	0,052 *

* $p \leq 0,10$

Perceção do stress, $t(91) = 1,650$, $p = 0,052$, as formadoras obtêm valores significativamente mais elevados do que os formadores (43,91 vs 40,44).

Hipótese 3 – O género influencia significativamente os níveis de stress dos formadores.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 18 - Stress Ocupacional vs género

	Feminino		Masculino		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Estatuto Profissional	3,56	0,39	3,55	0,30	0,896
Conteúdo do Trabalho	3,66	0,46	3,67	0,54	0,894
Previsibilidade/ Controlo	3,50	0,43	3,58	0,40	0,081 **
Pressão do Tempo	3,96	0,39	3,92	0,39	0,596
Segurança Profissional	3,56	0,45	3,54	0,45	0,836
Disciplina	3,46	0,49	3,54	0,40	0,385
Rigidez Curricular	3,49	0,52	3,38	0,68	0,396
Natureza Emocional do Trabalho	3,67	0,60	3,67	0,72	1,000
“Toque de Caixa”	3,48	0,70	3,26	0,68	0,042*

** $p \leq 0,10$

* $p \leq 0,05$

Previsibilidade, $t(91) = 1,183$, $p = 0,081$, os formadores obtêm valores significativamente mais elevados do que as formadoras (3,58 vs 3,50).

“Toque de Caixa” (ritmo e estrutura do trabalho), $t(91) = 1,481$, $p = 0,042$, as formadoras obtêm valores significativamente mais elevados do que os formadores (3,48 vs 3,26).

Hipótese 4 – A idade influencia significativamente a vulnerabilidade ao stress.

Não encontramos diferenças estatisticamente significativas. A idade não tem um efeito significativo sobre os índices de vulnerabilidade ao stress.

Tabela 19 - Vulnerabilidade ao stress vs idade

	20-29		30-39		40-49		> 50		Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Vulnerabilidade	46,11	7,91	44,63	5,45	46,00	6,46	47,14	6,60	,635
Perfeccionismo	13,06	2,46	11,76	2,48	12,04	2,22	12,71	2,40	,247
Inibicao	9,44	2,79	9,97	2,16	10,43	2,18	10,43	1,55	,466
Carência	2,94	1,39	3,42	1,70	3,57	1,17	3,14	1,41	,494
Condições	3,83	1,10	3,70	1,02	3,79	1,10	3,93	1,07	,915
Dramatização	5,94	1,51	5,41	1,32	6,00	1,63	5,86	1,51	,415
Subjugação	9,17	2,33	8,33	2,50	8,32	2,45	9,36	2,50	,394
Deprivação	5,06	1,80	5,21	1,69	5,54	1,67	5,14	1,29	,765

Hipótese 5 – A idade influencia significativamente a percepção do stress.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 20 - Percepção do stress vs idade

	20-29		30-39		40-49		> 50		Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Percepção do stres	39,28	4,17	41,30	3,17	40,00	2,89	42,71	2,52	0,013 *

* $p \leq 0,05$

Percepção do Stress, $F(3, 89) = 3,810$, $p = 0,013$, a análise do teste de comparação múltipla a posteriori de Tukey indica-nos que as diferenças significativas encontram-se entre os formadores mais velhos e os com 20-29 anos e 40-49 anos, sendo que os primeiros obtêm valores mais elevados nesta dimensão de stress (42,71 versus 39,28 e 40,00).

Tabela 21 - Teste de Tukey

Idade	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
20 -29	18	39,28	
40-49	28	40,00	
30-39	33	41,30	41,30
≥ 50	14		42,71
Sig.		,188	,497

Hipótese 6 – A idade influencia significativamente os níveis de stress dos formadores.

Não encontramos diferenças estatisticamente significativas. A idade não tem um efeito significativo sobre os índices de stress ocupacional dos formadores.

Tabela 22 - Stress ocupacional vs idade

	20-29		30-39		40-49		> 50		Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Estatuto Profissional	3,71	0,50	3,55	0,31	3,48	0,31	3,55	0,28	,185
Conteúdo do Trabalho	3,70	0,43	3,72	0,54	3,54	0,54	3,74	0,26	,421
Previsibilidade/ Controlo	3,53	0,60	3,44	0,30	3,55	0,44	3,67	0,33	,384
Pressão do Tempo	4,03	0,41	3,93	0,42	3,88	0,30	3,99	0,43	,624
Segurança Profissional	3,59	0,52	3,58	0,39	3,46	0,48	3,64	0,42	,565
Disciplina	3,54	0,45	3,44	0,46	3,49	0,42	3,56	0,54	,825
Rigidez Curricular	3,44	0,62	3,43	0,52	3,38	0,69	3,60	0,47	,740
Natureza Emocional do Trabalho	3,54	0,60	3,77	0,65	3,63	0,70	3,67	0,60	,661
“Toque de Caixa”	3,25	0,93	3,53	0,62	3,30	0,67	3,46	0,57	,457

Hipótese 7 – O estado civil influencia significativamente a vulnerabilidade ao stress.

Não encontramos diferenças estatisticamente significativas. O estado civil não tem um efeito significativo sobre os índices de vulnerabilidade ao stress dos formadores, embora seja ligeiramente mais elevado nos divorciados e mais baixo nos solteiros.

Tabela 23 - Vulnerabilidade ao stress vs estado civil

	Casado		Solteiro		Divorciado		Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Vulnerabilidade	45,73	6,39	44,79	6,54	46,44	5,91	,710
Perfeccionismo	12,22	2,49	12,00	2,42	12,31	2,39	,908
Inibicao	10,24	1,99	9,76	2,85	10,13	1,71	,683
Carencia	3,13	1,39	3,32	1,44	3,69	1,45	,405
Condicoes	3,96	1,02	3,44	1,16	3,69	0,79	,133
Dramatização	5,60	1,62	5,88	1,45	5,69	0,95	,761
Subjugação	8,82	2,22	8,32	2,44	8,88	2,92	,669
Deprivação	4,98	1,32	5,52	1,87	5,56	2,13	,302

Hipótese 8 – O estado civil significativamente a percepção do stress.

A percepção do stress é mais elevada nos divorciados e mais baixa nos solteiros embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas.

Tabela 24 - Percepção do stress vs estado civil

	Casado		Solteiro		Divorciado		Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Percepção do Stress	40,67	3,17	40,24	3,93	41,06	3,17	0,746

Hipótese 9 – O estado civil influência significativamente os níveis de stress dos formadores.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 25 - Stress ocupacional vs idade

	Casado		Solteiro		Divorciado		Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Estatuto Profissional	3,52	0,29	3,63	0,47	3,56	0,33	,526
Conteúdo do Trabalho	3,61	0,41	3,78	0,56	3,68	0,61	,384
Previsibilidade/ Controlo	3,53	0,36	3,48	0,53	3,55	0,43	,871
Pressão do Tempo	3,94	0,34	4,01	0,46	3,80	0,29	,232
Segurança Profissional	3,52	0,43	3,65	0,48	3,54	0,45	,491
Disciplina	3,53	0,43	3,43	0,48	3,51	0,52	,677
Rigidez Curricular	3,44	0,59	3,55	0,59	3,21	0,51	,186
Natureza Emocional do Trabalho	3,70	0,66	3,64	0,58	3,50	0,68	,556
“Toque de Caixa”	3,59	0,63	3,26	0,79	3,16	0,72	,050 *

* $p \leq 0,05$

Toque de caixa, $F(3, 89) = 3,810$, $p = 0,050$, a análise do teste de comparação múltipla a posteriori de Tukey indica-nos que as diferenças significativas encontram-se entre os formadores casados e os divorciados, sendo que os primeiros obtêm valores mais elevados nesta dimensão de stress ocupacional (3,59 versus 3,16).

Tabela 26 - Teste de Tukey

Idade	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Divorciado	16	3,16	
Solteiro	25	3,26	3,26
Casado	45		3,59
Sig.		,864	,238

Hipótese 10 – A Área da formação académica influencia significativamente a vulnerabilidade ao stress.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 27 - Vulnerabilidade ao stress vs estado civil

	C. sociais		Matemática		Línguas		Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Vulnerabilidade	45,16	6,84	46,75	5,21	44,60	8,63	,463
Perfeccionismo	12,49	2,75	11,97	2,08	12,00	2,00	,607
Inibicao	9,80	2,51	10,64	1,68	9,30	2,54	,127
Carência	3,24	1,57	3,42	1,32	3,30	1,49	,871
Condições	3,80	1,12	3,86	0,96	3,50	1,18	,638
Dramatização	5,60	1,42	6,00	1,35	5,80	2,25	,500
Subjugação	8,58	2,56	8,78	2,38	8,50	2,59	,919
Deprivação	4,91	1,55	5,56	1,36	6,00	2,49	0,071 *

* $p \leq 0,10$

Deprivação de afecto e rejeição, $F(2, 88) = 2,727$, $p = 0,071$, a análise do teste de comparação múltipla a posteriori de Tukey indica-nos que as diferenças significativas encontram-se entre os formadores da área das línguas e os das ciência sociais, sendo que os primeiros obtêm valores mais elevados nesta dimensão da vulnerabilidade ao stress (6,00 versus 4,91).

Tabela 28 - Teste de Tukey

Área	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Ciências sociais	45	4,91	
Matemática	36	5,55	5,55
Línguas	10		6,00
Sig.		,416	,657

Hipótese 11 - A Área da formação académica influencia significativamente a percepção do stress.

A percepção do stress é mais elevada nos divorciados e mais baixa nos solteiros embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $F(2, 88) = 0,002$, $p=0,998$.

Tabela 29 - Percepção do stress vs estado civil

	C. sociais		Matemática		Línguas		Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Percepção so Stress	40,73	3,42	40,77	3,14	40,80	4,46	0,998

Hipótese 12 – A Área da formação académica influencia significativamente os níveis de stress ocupacional dos formadores.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 30 - Stress ocupacional vs idade

	C. sociais		Matemática		Línguas		Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Estatuto Profissional	3,57	0,43	3,52	0,27	3,63	0,21	,647
Conteúdo do Trabalho	3,69	0,39	3,70	0,60	3,46	0,41	,340
Previsibilidade/ Controlo	3,55	0,48	3,46	0,33	3,67	0,41	,327
Pressão do Tempo	3,96	0,38	3,91	0,42	3,98	0,32	,810
Segurança Profissional	3,62	0,44	3,49	0,44	3,42	0,41	,258
Disciplina	3,60	0,45	3,38	0,46	3,52	0,32	,095 *
Rigidez Curricular	3,47	0,65	3,44	0,55	3,30	0,46	,702
Natureza Emocional do Trabalho	3,61	0,61	3,73	0,69	3,63	0,71	,721
“Toque de Caixa”	3,50	0,67	3,33	0,72	3,25	0,75	,432

* $p \leq 0,10$

Deprivação de afecto e rejeição, $F(2, 88) = 2,727$, $p = 0,10$, a análise do teste de comparação múltipla a posteriori de Tukey indica-nos que as diferenças significativas encontram-se entre os formadores da área das ciências sociais e os de matemática, sendo que os primeiros obtêm valores mais elevados nesta dimensão de stress ocupacional (3,59 versus 3,38).

Tabela 31 - Teste de Tukey

Área	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Matemática	36	3,38	
Línguas	10	3,52	3,52
Ciências sociais	45		3,59
Sig.		,272	0,144

Hipótese 13 - A percepção do stress é influenciada pela vulnerabilidade ao stress.

Para testar esta hipótese procedeu-se a uma regressão linear simples com a variável percepção do stress como variável dependente e a variável vulnerabilidade ao stress como variável independente os estimador. A vulnerabilidade ao stress explica 8,8% da variância da percepção do stress, sendo o modelo estatisticamente significativo, $F(1, 89) = 8,627$, $p=0,0044$. O coeficiente de regressão da vulnerabilidade ao stress é assim estatisticamente significativo, $\beta = 0,157$, $t(88) = 2,937$, $p=0,004$. Como o coeficiente de regressão é positivo isso significa que quanto mais elevada é a vulnerabilidade ao stress mais elevada é a percepção do stress.

Tabela 32 - Sumário do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimação
1	,297	,088	,078	6,16389

Tabela 33 – Anova

Modelo	Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
1 Regression	91,966	1	91,966	8,627	,004 *
Residual	948,715	89	10,660		
Total	1040,681	90			

* $p \leq 0,05$

Tabela 34 - Coeficientes de regressão

Modelo		Coeficientes não estandardizados		Coeficientes estandardizados		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	33,594	2,463		13,639	,000
	Vulnerabilidade	,157	,053	,297	2,937	,004 *

* $p \leq 0,05$

Hipótese 14 - A vulnerabilidade medeia a relação entre a perceção do stress e o stress ocupacional.

Para testar a hipótese nº 14 procedeu-se a uma análise de mediação simples com a stress ocupacional como variável dependente, a variável vulnerabilidade ao stress como mediadora e a perceção do stress como variável independente. Os resultados das regressões podem ser apreciados na tabela nº 35. O modelo explica 46,5% da variância da variância total da variável stress ocupacional e os efeitos indiretos totais são de 0,190, sendo estatisticamente significativos. A significância dos valores indiretos foi calculada com o teste de Sobel.

Tabela 35 - Análises de regressão (V. dependente: stress ocupacional)

Variáveis independentes	Variáveis dependentes					
	Modelo1		Modelo 2		Modelo 3	
	Vulnerabilidade		Stress Ocupacional		Stress Ocupacional	
	β	SE	β	SE	β	SE
Perceção stress	,561 **	,190	,033 **	,008	,025 ***	,003
Vulnerabilidade	--	--	--	--	,019**	,007
R ²					,465	
R ² ajustado					,453	

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

Tabela 36 - Significância dos efeitos indirectos

V. independentes	Ef. Totais indirectos	Sig.
Percepção do stress	0,190	0,004

4. CONCLUSÃO

De acordo com o estudo efetuado verificamos que, relativamente as hipóteses 1, 2 e 3, onde se pretendia verificar se o género teria, influência na vulnerabilidade, percepção e níveis de stress, verificamos que, no que diz respeito á vulnerabilidade ao stress, são os homens que apresentam, estatisticamente valores mais elevados nas dimensões, relativas às condições de vida adversas e á dramatização da existência, sendo que nas restantes dimensões os valores obtidos são estatisticamente pouco divergentes, podemos assim dizer que relativamente ao género e á vulnerabilidade ao stress, são os homens que apresentam valores mais elevados.

No que diz respeito á percepção ao stress, são as mulheres que apresentam estatisticamente valores mais significativos, face aos homens. Os níveis de stress apresentam na dimensão previsibilidade/controlo, alterações mais significativas nos homens enquanto que, nas dimensões ritmo e estrutura do trabalho, são as mulheres que estatisticamente apresentam valores mais elevados.

Os homens apresentam-se assim, ligeiramente mais vulneráveis, enquanto, as mulheres têm uma maior percepção ao stress, os níveis de stress apresentam nos homens valores mais elevados na dimensão da previsibilidade tendo as mulheres maior preocupação, stress nos aspetos ligados á estrutura e ritmo do trabalho.

Na verificação das hipóteses 4,5 e 6 relativamente á idade dos formadores e a sua relação com a vulnerabilidade, percepção e níveis de stress, verificou-se no estudo que esta, não tem efeito sobre a vulnerabilidade, ou seja, não influencia de forma estatisticamente significativa nos índices de vulnerabilidade em nenhuma idade estudada, contudo no que diz respeito á percepção, verificamos que os formadores com mais idade são os que demonstram uma maior percepção ao stress comparativamente aos

colegas mais jovens, os níveis de stress neste estudo também não sofrem influência estatisticamente significativa de acordo com a idade do formador.

A experiência de vida neste caso, parece ser o único fator que poderá ser importante referir uma vez que quanto mais idade têm, mais percepção ao stress demonstram.

As hipóteses 7, 8 e 9, onde se pretendia verificar se o estado civil dos formadores poderia ter influência sobre as variáveis a estudar verificamos que relativamente á vulnerabilidade ao stress, ainda que com índices estatisticamente pouco significativos, os divorciados são os que apresentam valores ligeiramente mais elevados sendo que, os solteiros são os que surgem com os valores mais baixos, neste o que se verificou de forma um pouco mais evidente diz respeito á percepção ao stress, ou seja, os formadores divorciados são os que apresentam uma maior percepção ao stress compativamente com os seus colegas solteiros, contudo estatisticamente as diferenças são pouco significativas, no que diz concerne aos níveis de stress e na dimensão estrutura e ritmo do trabalho, foi onde se encontrou estatisticamente valores diferentes e são os formadores divorciados os que apresentam níveis de stress mais baixos quando comparados com os colegas casados.

Quer isto dizer que, apesar de mais vulneráveis e com maior percepção do stress os formadores divorciados, apresentam níveis de stress mais baixos, contudo, somente na dimensão estrutura e ritmos de trabalho.

Nas hipóteses 10, 11 e 12, onde se pretendia estabelecer uma relação entre a área de formação académica e as variáveis vulnerabilidade, percepção e níveis de stress, concluiu-se que na vulnerabilidade ao stress, são os formadores das áreas das línguas comparativamente com os colegas de ciências sociais, os que apresentam valores estatisticamente mais elevados, na dimensão de privação de afeto e rejeição, relativamente á percepção ao stress, são os formadores das áreas das línguas, mais uma vez, que apresentam valores mais elevados, ainda que, estatisticamente pouco significativo, os níveis de stress ocupacional é mais significativo nos formadores das áreas das ciências sociais, comparativamente aos colegas das áreas da matemática.

Ou seja, os formadores das áreas das línguas são mais vulneráveis ao stress mas também são os que têm uma maior percepção disso, os formadores da área da matemática são os que apresentam alterações dos níveis de stress em contexto profissional.

Por último nas hipóteses 13 e 14 onde se pretendia verificar se percepção ao stress é influenciada pela vulnerabilidade, verificou-se que de facto, quanto maior é a vulnerabilidade ao stress também maior é a percepção ao mesmo.

Podemos assim dizer que, do estudo efetuado, e face aos objetivos propostos, concluir que são os homens, divorciados independentemente da sua idade os mais vulneráveis ao stress, sendo os formadores das áreas das línguas, comparados com os colegas das áreas sociais, os mais vulneráveis ao stress, o facto dos divorciados apresentarem valores mais elevados no que concerne á vulnerabilidade ao stress, poderá ser explicados, segundo um estudo efetuado por (Aquino, Baptista e Silva de Souza, 2011) que defendem que a família constitui uma das principais formas de suporte social e quanto mais sólido for este suporte, menor será a tendência do individuo desenvolver transtornos mentais e ser vulnerável a situações stressoras.

A percepção ao stress é mais evidente nas mulheres, divorciadas e com mais idade, relativamente aos colegas jovens e solteiros. A formação académica na área das línguas é mais uma vez, comparativamente á área social, a que apresenta níveis de percepção mais significativos.

No que diz respeito aos níveis de stress ocupacional, estes são ligeiramente significativos nos homens, não sendo a idade um fator influenciador, contudo os formadores casados e das ciências sociais os que apresentam níveis de stress mais elevados, comparativamente com os colegas solteiros e da área da matemática.

Contudo, (Travers & Cooper, 1996, cit in Mota-Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves & Ramos, 2000) no estudo efetuado na área da docência verificou que as mulheres são mais sensíveis a questões de relacionamento com a administração ou estrutura da escola, ao passo que os homens são mais afetados pelas tarefas administrativas. O que neste estudo não se verificou.

No presente estudo, concluiu-se que, a vulnerabilidade ao stress explica significativamente a variância da percepção, ou seja, quanto mais elevada é a vulnerabilidade ao stress, mais elevada é a percepção ao mesmo.

Desta forma podemos afirmar que a vulnerabilidade medeia a relação entre o stress percebido e os níveis de stress ocupacional obtidos. (tabela 35)

Esta relação é defendida por alguns autores que defendem que, este fenómeno da relação entre a vulnerabilidade, percepção e níveis de stress, tem vindo a assumir contornos significativos quando associado ao mundo do trabalho, pois as exigências colocadas aos trabalhadores pelas mudanças aceleradas impostas pela vida moderna, de que nos fala Toffler (1970), são geradoras de tensões e de desorientações, podendo simultânea e conseqüentemente, constituir fontes de desgaste físico e psicológico para estes.

Essa questão é particularmente evidente quando aplicada aos professores, uma vez que a docência, segundo Kyriacou e Sutcliffe (1978), é apontada como uma atividade extremamente exigente, geradora de níveis de stress superiores.

5. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Como limitações deste estudo, encontramos sobretudo uma amostra relativamente baixa, embora esta face ao universo, seja aceitável.

Por outro lado, o tempo de espera da entrega dos questionários, foi outra limitação importante a salientar.

A nível bibliográfico existe pouca informação relativamente aos formadores face ao stress, vulnerabilidade e percepção ao mesmo.

6. PROPOSTAS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Como propostas para futuras investigações propõe-se, um estudo que vise estabelecer quais os mecanismos que possam surgir como agentes estabilizadores aos níveis de stress, vulnerabilidade e percepção ao stress.

Outra proposta de estudo seria estabelecer a relação dos resultados obtidos neste estudo comparativamente com outros centros em contexto diferentes, meio urbano e rural.

A fim de comparar posteriormente a relação que existe entre a nível socio demográfico face aos resultados obtidos e ainda relacionar com as características do público-alvo.

REFERÊNCIAS **BIBLIOGRÁFICAS**

1. BIBLIOGRAFIA

1. A ambivalência na profissão docente: mal-estar e bem-estar no exercício do ensino. (2006). Prelac, p.117-133.
2. Abouserie, R. (1996). Stress, coping strategies and job satisfaction in university academic staff. *Educational Psychology*, 16, 49-56.
3. Admas, J.D. (1980). *Understanding and managing stress: a book of readings*. (2ª ed.) San Diego, CA: University Associates.
4. Albert, R. L. (2007). *The impact of self-efficacy and autonomous learning on teacher burnout*. Requirements of the doctor degree in education. United States: Regent University.
5. Albrecht, K. (1990). *O gerente e o estresse: faça o estresse trabalhar para você*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
6. Arnold, J.; Robertson, I. T. e Cooper, C. L. (1994). *Work Psychology: understanding human behavior in the workplace*. (2ª ed.) London: Financial Times, Prentice Hall.
7. Aspinwall, L. G., TAYLER, S. E. – A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin* (1997)
8. Azzi, R. G.; Polydoro S. A. J. e Bzuneck, J. A. (2006). Considerações sobre a auto-eficácia docente. Em: Azzi R. G. e Polydoro, S. A. J. *Auto-eficácia em diferentes contextos*. (2006), (cap. 7, pp. 149-159) Campinas: Alínea.
9. Azzi, R. G.; Bandura, A. e Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva - conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
10. Bandura, A. *Social Foundations of Thought & Action – A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

11. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
12. Baptista, M.N., & Campos, L.F. (2000). Avaliação Longitudinal de sintomas de depressão e estresse em estudantes de psicologia. *Boletim de Psicologia*, 1, pp. 37-58.
13. Batista, A.A.V.; Vieira, M.J.; Cardoso, N.C.S. & Carvalho, G.R.P. (2005). Fatores de motivação e insatisfação no trabalho do enfermeiro. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 39 (1), 85-91.
14. Bellico, A. E. da C. (s.d.). Auto-eficácia e burnout. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1, 34-67. Acedido em Agosto de 2003 em: <http://www.dpi.uem.br/Interacao/Numero%201/PDF/Artigos/Sumario.pdf>
15. Benevides, P. (2008). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. (3ª ed.) São Paulo: Casa do Psicólogo.
16. Benevides-Pereira, A.M., Justo, T., Gomes, F.B; Silva, S.G.M., e Volpato, D.C. (2003, Janeiro a Dezembro). Sintomas de Estresse em Educadores Brasileiros. *Aletheia*, 17-18, pp. 63-72.
17. Billiard, I. (1996). *Les conditions historiques et sociales de l'apparition de la psychopathologie du travail em France (1929-1952)*. Em : *Les histories de la psychologie du travail*. Paris: Octarès (notas de aula).
18. Boswell, C.A. (1992). Work stress and job satisfaction for the community health nurse. *Journal of Community Health Nursing*, 9 (4), 221-227.
19. Braga, C. D.; Zille, L. P. e Marques, A. L. (2008). O consumo de energia de quem faz energia: estudando o estresse ocupacional e seus efeitos nos gerentes de uma empresa brasileira do setor de energia elétrica. Em: *Anais XXXII ENAPAD*. Rio de Janeiro.
20. Bresso, E.; Salanova, M.; Schaufelli, W.; Nogareda, C. (2007). NTP 732: Síndrome de estar quemado por el trabajo "burnout" (III): instrumento de medición. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Acedido em

- 12 de Maio de 2011, em:
http://iaprl.asturias.es/opencms/es/instituto/riesgos_laborales/ergonomia/ergo03/ergo03.html
21. Briseño, C.E.; Herrera, R.N.; Enders, J.E. & Fernández, A.R. (2005). Estudio de riesgos ergonomicos y satisfacción laboral en el personal de enfermeria. *Revista de La Escuela de Salud Pública*, 9 (1), 53-59.
 22. Bzuneck, J. A. (1996). Crenças de auto-eficácia de professoras do 1º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. (Vol. 48, nº 4, pp. 57-89) *Arquivos Brasileiros de Psicologia*.
 23. Bzuneck, J. A. (2000) As crenças de auto-eficácia do professor. Em: Sisto, F., Oliveira, G. C. e Fini, L. D. *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes.
 24. Bzuneck, J. A. e Guimarães, S. E. R. (2003). Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Revista Psico-USF*, 2, pp. 137-143.
 25. Calais, S.L., Andrade, L.M.B., e LIPP, M.M. (2003). Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de stress em adultos jovens. *Psicologia - Reflexão e Crítica*, 16 (2), pp. 32-40.
 26. Calton, G., Grossnickle, W. F., Cope, J. G., Long et al. (1998). Burnout and stress among employees at a state institution for mentally retarded persons. *American Journal of Mental Retarded*, 93, pp. 300-304.
 27. Campbell, L.R. (1986). What satisfies and doesn't? *Nursing Manage (Texas)*, 17 (8), 78.
 28. Capel, S. A. (1991). Longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 61, pp. 36-45,
 29. Cardoso, et al. (2002). *O stress nos professores portugueses, estudo IPSSO 2000*. Portugal: Porto Editora.

30. Carlotto, M.S. (2002). Síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Revista Psicologia em Estudo*, 7 (1), pp. 21-29.
31. Cassirer, E. (1994). *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
32. Cavanaugh, M.A.; Boswell, W.R.; Roehling, M.V. & Boudreau, J.W. (2000). "Challenge" and "hindrance" Related stress among US managers. *Journal of Applied Psychology*, 85 (1), 65-74.
33. Chagas, M. H. (1995). *Análise do Estresse Psíquico na Competição em Jogadores De Futebol de Campo das Categorias Juvenil e Júnior*. 225f. (Dissertação de Mestrado em Ciências do Esporte, Universidade Federal de Minas Gerais). Escola de Educação Física de Belo Horizonte, 225.
34. Chang, E. C. (2001). Life stress and depressed mood among adolescents: examining a cognitive-affective mediation model. *Journal of Social and Clinical Psychology*.
35. Chambel, M. J. (2005). Stress e bem-estar nas organizações, in Marques Pinto & A. Lopes da Silva (Eds.). *Stress e Bem-estar*. Lisboa Climepsi Editores.
36. Clark, L. A., & Watson, D. (1991). Tripartite model of anxiety and depression: Psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of Abnormal Psychology*
37. Clarke, S.G. & Cooper, C.L. (2000). The risk management of occupational stress. *Health, Risk & Society*, 2 (2), 173-187.
38. Cockburn, A. (1996). Primary teachers knowledge and acquisition of
39. Codo, W. (1988). Saúde mental e trabalho: uma urgência prática. Em: *Psicologia: Ciência e Profissão*. (pp. 20-24) Brasília.
40. Codo, W. (1999). Educação, carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes.

41. Cohen, S., Herbert, T.B., – Health Psychology: Psychological factors and physical disease from a perspective of human psychoneuroimmunology. *Annual Review of Psychology* (1996).
42. Cooke, R. & Rousseau, D. (1984). Stress and strain from family roles and work-role expectations. *Journal of Applied Psychology*. American Psychological Association 69 (2), pp. 252-260.
43. Cooper, C. L., Cooper, R. D. e Eaker, L. H. (1988). *Living with stress*. London.
44. Couto, H. (1987). *Stress e Qualidade de Vida do Executivo*. Rio de Janeiro: COP.
45. Cox, T., Ferguson, E. (1991). Individual differences, stress and coping. In COOPER, C.L, PAYNE, R. *Personality and Stress*. Chichester: Wiley and Sons.
46. Cruz, J. e Freitas, M. (1998). Prevalência e fontes de stress nos professores: um estudo comparativo. Em: *International Conference on Counseling Psychology and Human Development*. Porto.
47. Cruz, J. e Mesquita, (1988). A. Incidence and sources of stress in teaching. Em: *Conference of the Association for Teacher Education in Europe*. (13^a Acta) Barcelona.
48. Datti, D. (1997). *Mecanismo e Prevenção do Estresse, um Manual Educativo sobre o Estresse, sua Dinâmica e a Preservação da Saúde*. (pp. 11-64) Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
49. Davidoff, L.L. (1983). *Introdução à psicologia*. São Paulo.
50. Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho*. (5^a ed.) (A. I. Paraguay, L. L. Ferreira, Trad.). São Paulo: Cortez. (obra original publicada em 1992).
51. Del Cura, M.L.A. & Rodrigues, A.R.F. (1999). Satisfação profissional do enfermeiro. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 7 (4), 21-28.

52. Delboni, T. H. Vencendo o Stress. São Paulo: Makron Books, 1997.
53. Domenich, M. (2002, 30 de Junho). Síndrome de burnout. Folha de São Paulo,
54. Domingos, N.A.M. (1999). Produção científica: análise de resumos e dissertações e teses em Psicologia (1992/1996). (Tese de Doutorado Universidade Católica de Campinas), Campinas.
55. Edwards, D. & Burnard, P. (2003). A systematic review of stress and stress management interventions for mental health nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 42 (2), 169-200.
56. Edwards, D.; Burnard, P.; Coyle, D.; Fothergill, A. & Hannigan, B. (2001). A stepwise multivariate analysis of factors that contribute to stress for mental health nurses working in the community. *Journal of Advanced Nursing*, 36 (6), 805-813.
57. Elfering, A.; Grebner, S.; Semmer, N.K.; Kaiser-Freiburghaus, D.; Lauper-Del Ponte, S. & Witschi, I. (2005). Chronic job stressors and job control: Effects on event-related coping success and well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 237&-252.
58. Esteve, J. M. (2008). Mudanças sociais e função docente. Em: Nóvoa, A., et al. *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora. (obra original publicada em 1995)
59. European Agency for Safety and Health at Work (EU-OSHA) (2000)
60. Ferreira, A. B. H. (1993). *Minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro.
61. Fives, H. (2003). What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? Em: *American Educational Research Association Annual Conference*. Estados Unidos: University of Maryland.

62. Folkman, S. et al. (1986). Dynamics of stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), pp. 992-1003.
63. Fonseca, C. C. (2001). O adoecer psíquico no trabalho do professor de ensino fundamental e médio da rede pública no Estado de Minas Gerais. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina), Florianópolis.
64. França, A.C.L., e Rodrigues, A.L. (1999). *Stress e Trabalho: uma abordagem psicossomática*. São Paulo: Atlas.
65. França, H. H. A. (1987). Síndrome de "burnout". *Revista Brasileira de Medicina*, 44, pp. 197-199.
66. Fraser, T. M. (1983). *Human stress, work and job satisfaction: A critical approach*. Geneva: International Labour Office.
67. French, W. L. (1983). *Organization development: theory, practice, research*. Texas.
68. Freudenberg, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, pp. 159-165.
69. Friedman, M. e Rosenman, R. H. (1974). *Type A behavior and your heart*. Oroville.
70. Garcés de los Fayos, E. J. e Vives, L. (2009). Variables motivacionales y emocionales implicadas en el síndrome de burnout en el contexto deportivo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5, pp. 11-12 Acedido em 12 de Maio de 2011 em: <http://reme.uji.es>
71. García-Renedo, M. et al. (2004). Antecedentes afectivos de la autoeficacia entre profesores: diferencias individuales. Em: Salanova, M. et al. (2004). *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*.(pp. 244-255) Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L.

72. Gasparini, S. M. (2005). Transtornos mentais em professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina) Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
73. Gellis, Z.D.; Kim, J. & Hwang, S.C. (2004). New York State case manager survey: Urban and rural differences in job activities, job stress, and job satisfaction. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 31 (4), 430-440.
74. Gergantini, M.B.M. e Oliveira, M.H.M.A. (2003). Estratégias Educacionais: Produção Científica. Congresso nacional de psicologia escolar e educacional. Salvador: Faculdade Ruy Barbosa.
75. Gibbs, W.W. (1995, Agosto). Lost science in the Third World. *Scientific American*.
76. Gibson, S. e Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4).
77. Gil-Monte, P. R. e Peiró, J. M. (1997). Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse. Madrid: Síntesis. Acedido em 19 de Maio de 2009 em: http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036
78. Girdano, D. e Everly, G. (1979). *Controlling stress & tension: a holistic approach*. London.
79. Goetzel, et al. (1998). The relationship between modifiable health risks and health care expenditure: an analysis of the multi-employer HERO health risk and cost database. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 40, pp. 843-854.
80. Goldeberg, P. (1986). *A saúde dos executivos: como identificar sinais de perigo para a saúde e levar a melhor contra o estresse*. Rio de Janeiro.
81. Gomes, A. (2007). Questionário de stress nos professores. Manuscrito não publicado, Braga: Universidade do Minho.

82. Gomes, A. et al. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: um estudo sobre o stress, 'burnout' saúde física e satisfação profissional em professores do 3.º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), pp. 67-93.
83. Gonçalves, C. A. e Meirelles, A. M. (2004). *Projectos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo.
84. Grau, R., Salanova, M. e Peiró, J. (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, 5(1), pp. 63-74.
85. Grunfeld, E.; Zitzelsberger, L.; Cristine, M.; Whelan, T.J.; Aspeland, F. & Evans, W.K. (2005). Job stress and job satisfaction of cancer care workers. *Psycho-oncology*, 14, 61-69.
86. Guillén-Gestoso, C. (2005). La importancia del estrés laboral en el mundo actual. *Revista cultural del Ateneo de Cádiz*, 5, p. 84-95. Em: (2009 de Maio a Agosto) *Educação e Pesquisa*, 35(2), pp. 351-367.
87. Guimarães, S.S. (2003). Valores e princípios: aprendi assim...Em Lipp, M.N. (s.d.). *O stress está dentro de você* (p.63-74). São Paulo: Editora Contexto.
88. Guppy, A., Weatherstone, L.- Coping strategies, dysfunctional attitudes and psychological well-being in white collar public sector employees. *Work and stress* (1997)
89. Guyton A. C. e Hall J. E. (2006). *Tratado de fisiologia médica*. Rio de Janeiro.
90. Hackfort, D. et al. (1988). *Anxiety in Sports: An International Perspective*. (pp.4 – 53) United States of America.
91. Hale, C. (1986). Measuring job satisfaction. *Nursing Times (Southern Ireland)*, 26, 43-46.
92. Happel, B.; Martin, T. & Pinikahana, J. (2000). Burnout and job satisfaction: A comparative study of psychiatric nurses from forensic and a

- mainstream mental health service. *International Journal of Mental Health Nursing*, 12, 39-47
93. Healy, C.M. & McKay, M.F. (2000). Nursing stress: The effects of coping strategies and job satisfaction in a sample of Australian nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 31 (3), 681-688.
94. Herzberg, F.; Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: Willy.
95. Hill, M.; Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo.
96. Holt, J. (1982). *How children fail*. New York: Delta.
97. Holt, R.R. (1982). Occupational stress. In: L. Goldberger, & S. Breznitz (Orgs.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 419-444). London: Collier Macmillan Publishers.
98. Iaochite, R. T. (2007). *Auto-eficácia de docentes de educação física*. (Tese de Doutoramento, Universidade Estadual de Campinas), Campinas.
99. International Stress Management Association. (2003). *Bulletin*. Estocolmo: Autor.
100. Iskra-Golec, I. (2002). Personal age and assessment of work stress in Polish nurses. *Experimental Aging Research*, 28, 51-58.
101. Jesus, S. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: ASA.
102. Jesus, S. e Pereira, A. (1994) Estudo das estratégias de “coping” utilizadas pelos professores. Em: *Seminário A Componente da Psicologia na Formação e Outros Agentes Educativos*. (pp. 253-268) Universidade de Évora.
103. Jesus, S. N. (2005). *Bem-estar docente. Perspetivas para superar o mal-estar dos professores*.

104. Kaplan, H. I. e Sadock, B. J. (1993). *Compêndio de psiquiatria: ciências comportamentais/psiquiatria clínicas*. (6ª ed.) (Dayse Batista, trad.). Porto Alegre.
105. Karasek, R. e Torres, T. (1996). Current issues relating to psychosocial job strain and cardiovascular. *Journal of Occupational Health Psychology*. 1(1), pp. 9-26.
106. Katz, D. & Kahn, R.L. *Psicologia Social das Organizações*. São Paulo, Atlas, 1978
107. Kelly, B. O. (1985). Satisfied with your job? *Nursing Manage (Ohio)*, 160 (26), 56-58.
108. Kompier, M. e Levi, L. (1994.). *Stress at Work: Causes, Effects and Prevention*. DublEm: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
109. Kristensen, C.H., Leon, J.S., D'Incao, D.B. e Dell'Aglio, D.D. (2004). Análise da frequência e do impacto de eventos estressores em uma amostra de adolescentes. *Interação em Psicologia*. 8 (1), pp.54-55.
110. Kyriacou, C. e Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, pp. 159-167.
111. Landy, F. J. et al. (1994). Work, stress and well-being. *International Journal of stress management*. 1(1),pp. 33-73.
112. Lapo, F. R. e Bueno, B. O. (2003, Março). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de pesquisa*, 118, pp.65-88.
113. Latack, J. (1984). Career transitions within organizations: an exploratory study of work, nonwork and coping strategies. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 34, pp. 296-322.
114. Lazarus, R. S. (1974). *Personalidade e adaptação*. (Álvaro Cabral, trad.). Rio de Janeiro.

115. Lazarus, R. e Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York: Springer.
116. Lazarus, R. S. (1993). Why we should think of stress as a subset of emotion. Em: Goldberger, L.e Breznitz, S. (1993). Handbook of stress – Theoretical and clinical aspects.(pp.21-39) New York: Free Press.
117. Lees, S. & Ellis, N. (1990). The design of a stress-management Programme for Nursing Personnel. Journal of Advanced Nursing, 15, 946-961.
118. Leite, M. P. e SOUZA, A. N. (2006). Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. Departamento de Ciências Sociais na Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.
119. Lemes, S.O., Fisberg, M., Rocha, G.M., Ferrini, L.G., Martins, G., Siviero, K. e Ataka, M. (2003). Stress infantil e desempenho escolar - avaliação de crianças de 1º a 4º série de uma escola pública do Município de São Paulo. Estudos de Psicologia, 20 (1), pp. 5-14.
120. Leontiev, A. (1978). O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa.
121. Levi, L. (1998). Psychosocial Factors, Stress and Health. Em: Stellman , J. II -Encyclopedia of Occupational Health and Safety. (Vol. 2, 4ª ed.) (pp. 34.3-34.6) Geneva: ILO.
122. Levi, L. (1984). Stress in industry: Causes, effects and prevention. Occupational Safety and Health, 51. : Geneva: International Labour Office.
123. Levi, L. (2005). Sociedade, stress e doença – investimentos para a saúde e desenvolvimento: causas, mecanismos, consequências, prevenção e promoção. V Congresso de Stress da ISMA – BR (International Stress Management Associaation) e VII Fórum Internacional de Qualidade de Vida no Trabalho. Porto Alegre
124. Levin, J. (1985). Estatística aplicada a Ciências Humanas. (2ª ed.). pp. 120-145 São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda.

125. Lhuilhier, D., Mignée, C. e Raix, A. (1990). *Approches Psychosociales du stress*. Em: XXI Journées Nationales, Thème 3: Santé Mentale em Milieu de Travail. pp. 257-261 Rouen.
126. Limongi-França, A.C. e Arellano B., *As Pessoas na Organização Qualidade de vida no Trabalho : o comportamento das pessoas na organização*. São Paulo : Editora Gente, 2ª Edição, 2002
127. Lipp, M. (1998). *Como enfrentar o stress*. (5ª ed.) São Paulo: Campinas.
128. Lipp, M.E.N e Tanganelli, M.S. (1998). *Sintomas de stress na rede pública De ensino*. Estudos de Psicologia.
129. Lipp, M.E.N., Souza, E.A.P.S., Romano, A.S.F., e Covolan, M.A. (1991). *Como enfrentar o stress infantil*. São Paulo: Editora Ícone.
130. Lipp, M.N. (2003). *O stress está dentro de você*. São Paulo: Contexto.
131. Locke, E.A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction*. In: M. D. Dunnette (Org.), *Handbook of industrial and organizational Psychology* (pp. 1297-1394). Chicago: Rand McNally College Publishing.
132. Loehr, J. E. (1997). *Stress for Success, the Proven Program for Transforming Stress into Positive Energy at Work.* (pp. 46 -140) United States: Times Business, Random House.
133. Loffquist, L.H. & Davis, R.V. (1969). *Adjustment to work*. New York: Appleton Century Crofts.
134. Lovibond, P., e Lovibond, S. (1995). *The structure of negative emotional states: Comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories*. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), pp. 335-343.
135. Lucarelli, M.D.M., e Lipp, M.E.M. (1999). *Validação do Inventário de Sintomas de Stress Infantil - ISS - I*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, Porto Alegre.

136. Lundberg, U. (2000). Workplace stress. Em: Fink, G. Encyclopedia of stress. (684-692) New York: Academic Press.
137. Machado, A. B. M. (2006). Neuroanatomia funcional. São Paulo.
- Mackie, K.S.; Holahan, C.K. & Gottlieb, N.H. (2001). Employee involvement management practices, work stress, and depression in employees of human services residential care facility. *Human Relations*, 54 (8), 1065-1092.
138. Mallar, S.C e Capitão, C. G. (2004). Burnout e Hardiness: um estudo de evidência de validade. *Psico-USF*, 9 (1), pp.19-29.
139. Margis, R., Picon, P., Cosner, A.F. e Silveira, R.O. (2003). Relação entre estressores, estresse e ansiedade. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 25, pp. 10-19.
140. Marôco, João (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. (3ª ed.) Lisboa: Edições Sílabo.
141. Martinez, M.C.; Paraguaya, A.I.B.B. & Latorre, M.R.D.O. (2004). Relação entre satisfação com aspectos psicossociais e saúde dos trabalhadores. *Revista de Saúde Pública*, 38 (1), 55-61.
142. Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
143. Maslach, C.; Schaufeli, W. B. e Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, (Vol. 52), pp. 397-422.
144. Mendes, A. C. (2002). Stress e imunidade. Contribuição para o estudo dos factores pessoais nas alterações imunitárias relacionadas com o stress. Coimbra: Formasau
145. Meneghini, R. (1998). Avaliação da produção científica e o projeto Scielo. *Ciência da Informação*, 27 (2). Acedido em 4 de Julho de 2006 em www.scielo.com.br

146. Miguel, F.K. & Noronha, A.P.P. (no prelo). Estudo de validade da Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho. *Evaluar* (Córdoba).
147. Molina, F. O. (1996). *Estresse no Cotidiano*. São Paulo: Pancast.
148. Monjan, A.A. e Collector, M.I. (1977). Stress-induced modulation of immune response. *Science*, 196, pp. 307-308.
149. Moraes, L. F. R. et al. (1998). Qualidade de vida e estresse organizacional: um estudo comparativo em profissões de risco. Belo Horizonte.
150. Moreno-Jiménez, B., Garrosa-Hernández, E., Gávez, M., González, J. e Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). A avaliação do burnout em professores: comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicologia em Estudo*, 7, pp. 11-19.
151. Morgam, G. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo.
152. Mota Cardoso, R., Araújo, A, Carreira Ramos, R., Gonçalves, G., Ramos, M. (2002). O stress nos professores portugueses. Estudo IPSSO 2000. Porto: Porto Editora.
153. Mota, C. e Matos, P. (2006). Coping across situations questionnaire – CASQ numa amostra de adolescentes portugueses. *Psychologica*, Vol. 43, pp. 211-226.
154. Mulatu, M.S. (1995). Prevalency and Risk Factors of Psychopathology Em: Ethiopian Children. *Jornal AMACAD - Child and Adolescence Psychiatry*, pp. 123-135.
155. Murphy, L. R. & Sauter, S. L. (2003). The USA perspective: Current issues and trends in the management of work stress. *Australian Psychologist*, 38 (2), 151-1
156. National Institute for Occupational Safety and Health. (2006). Acedido em 22 de Novembro de 2006 em – <http://www.cdc.gov/niosh/stresswk.html>

157. Newman, J. E. e BEEHR, T. A. (1979). Personal and organizational strategies for handling job stress: a review of research and opinion. *Personnel Psychology* 32, pp. 1-43.
158. NIOSH, National Institute of Occupational Safety & Health, (1999).
159. Noce, F. (1999). *Análise de Estresse Psíquico em Atletas de Voleibol de Alto Nível: Um estudo comparativo entre géneros.* (Dissertação de Mestrado, Escola Universidade Federal de Minas Gerais), Treinamento Esportivo. Belo Horizonte.
160. Noronha, A. P. P. e Vendramini, C. M. M. (2003). Parâmetros psicométricos: estudo comparativo entre testes de inteligência e de personalidade. *Psicologia: reflexão e crítica.* 16 (1), pp.177-182.
161. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. (1999). (Durley de C. Cavicchia, Trad.). São Paulo: EDUSC. (Obra original publicada em 1999)
162. O stress do professor. (2002). Campinas: Papyrus.
163. O`leary, A. (1990). Stress, emotion and human immune function. *Psychological Bulletin*, 108, pp. 363-382.
164. Oginska-Bulik, N. (2005). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 18 (2), 167-175.
165. Oit. (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants.* Genova: Bureau International du Travail.
166. Oktay, J. S. (1992). Burnout in hospital social workers who work with AIDS patients. *Social Work* 37(5), pp. 432-439.

167. Oliveira, K. L., Cantalice, L. M., Joly, M.C.R.A. e Santos, A.A.A (2006) Produção científica de 10 anos da revista psicologia Escolar e Educacional. Revista de Psicologia Escolar e Educacional, 10 (2), pp. 283-292.
168. Orpen, C. (1974). A cognitive consistency approach to job satisfaction. Psychological Reports, 36, 239-245.
169. Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: Uma visão geral, Em A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro (Eds.), Teoria cognitiva: Conceitos básicos (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
170. Parkay, F., Greenwood, G., Olejnik, S. e Proller, N. (1988). A study of the relations among teacher efficacy, locus of control and stress. Journal of Research and Development. Education, 21(4), pp.13-22.
171. Pasquali, L. & Nogueira, P.R. (1981). Satisfação no trabalho: Construção de um instrumento. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 33 (4), 3-19.
172. Pasquali, L. (2001). Técnicas de Exame Psicológico - TEP: fundamentos de técnicas psicológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo.
173. Pereira, M.G. e Uva, A.S. – Síndrome de Burnout e morbidade psiquiátrica ango-depressiva em professores do ensino básico e secundário. Em: Uva, A. S. (2006). Diagnostico e Gestao do Risco em Saude Ocupacional. (Nº17, pp. 131-141) Lisboa: Instituto da Seguranca, Higiene e Saude no Trabalho.
174. Perry, T.R. (2005). The certified registered nurse anesthetist: Occupational responsibilities, perceived stressors, coping strategies, and work relationship. American Association of Nurse Anesthetists, 73 (5), 351-356.
175. Perspectivas para o bem-estar docente – uma lição de síntese. (2002). Lisboa: Edições Asa.
176. Pesquisas sobre o stress no Brasil – saúde, ocupações e grupos de risco. (1996.).Campinas, São Paulo: Papyrus.

177. Pieper, C., Lacroix, A. Z. e Karasek, R. A. (1989). The relation of psychosocial dimensions of work with coronary heart disease risk factors : a meta-analysis of five united states data bases. *American Journal of Epidemiology* , 129(3), pp. 483-494.
178. Pinto, A., Lima, M., e Silva, A. (2003). Stress profissional em professores portugueses: incidência, preditores e reacção de burnout. *Psychologica*, Vo.33, pp. 181-194.
179. Polydoro, S., Winterstein, P. e Azzi, R. G. (2004). Auto-eficácia em diferentes contextos. São Paulo: Alínea.
180. Powel, L. H. (1987). Issues in the measurements of the type A behaviour pattern. Em: Kasl, S. V. e Cooper, C. L. *Stress and Health: Issues in Research Methodology*. Chichester: Wiley and Sons.
181. Prieto, G. & Muñiz, J. (2000). Un modelo para evaluar la calidad de los testes utilizados en España. *Papeles del Psicólogo*, 77, 65-75.
182. *Psychological Bulletin*. (2004). Vol.130, pp. 601-630.
183. Quirino, A. (2007). Stress, coping e burnout em professores do 3º Ciclo. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve), Portugal.
184. Ramirez, A. J.; Graham, J.; Richards, M.A.; Cull, A. & Gregory, W.M. (1996). Mental health of hospital consultants: The effects of stress and satisfaction at work. *The Lancet*, 347, 724-728.
185. Ramos, M. (2001). *Desafiar o desafio: prevenção do stress no trabalho* (1ª Edição). Lisboa: RH Editora.
186. Rangé, B. (2001). *Psicoterapias Cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed.
187. Rebolças, D.; Legay, L. & Abelha, L. (2007). Satisfação com o trabalho e impacto causado nos profissionais de serviço de saúde mental. *Revista de Saúde Pública*, 41 (2), 244-250.

188. Reinhold, H. H. (1996). Stress Ocupacional do professor. Em: Lipp, M. (1996). Pesquisas sobre stress no Brasil – saúde, ocupações e grupos de risco. Campinas: Papirus.
189. Ribeiro, J. (s.d.). Adaptação de uma escala de avaliação de autoeficácia geral. Em: Almeida, L. e Ribeiro, I. (Ed.). (1995). Avaliação Psicológica: formas e contextos, (pp. 163-176) Braga: APPORT.
190. Rio, R. P. (1995). O fascínio do stress. Belo Horizonte.
191. Rocha, M. S. (2009). A auto-eficácia docente no ensino superior. (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP), Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas.
192. Rojas, E. A. (1997). Ansiedade como Superar o Estresse, as Fobias e as Obsessões. São Paulo: Mandarim, (Fábio Fernandes da Silva. Trad.).
193. Rosenstock, L. (s.d.). Psychophysiologic stressors and work organization. Em: Rosenstock, L. e CULLEN, M. R. (1994). Textbook of Clinical Occupational and Environmental Medicine. (pp. 717-728) Philadelphia: W. B. Saunders Company.
194. Ross, R. R. e Altmaier, E. M. (1994). Intervention in occupational stress. (Vol. 12) London: Thousand Oaks New Delhi Sage Publications.
195. Rossi, A. M. (1991). Autocontrole: nova maneira de controlar o estresse. Rio de Janeiro.
196. Rout, U.U. (2000). Stress amongst district nurses: A preliminary investigation. Journal of Clinical Nursing, 9, 303-309.
197. Salanova, M., Bresó, E. e Schaufeli, W. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. Ansiedad y Estrés, 11(2-3), pp. 215-23.

198. Salanova, M., Grau, M. e Martínez, I. (2006). Job demands and coping behaviour: the moderating role of Professional self-efficacy. *Psychology in Spain*, 10(1), pp. 1-7.
199. Salmond, S. & Ropis, P. (2005). Job stress and general well-being: A comparative study of medical-surgical and home care nurses. *MEDSURG Nursing*, 14 (5), 301-309.
200. Samulski, D.M. (1999). *Novos Conceitos em Treinamento Esportivo*. (pp. 101 – 117) Brasília: INDESP.
201. Samulski, D.M. et all (1996). A importância da atividade Física para a Saúde e Qualidade de Vida. *Artus*,17(1).
202. Sauter et al. (s.d.). Introduction to the NIOSH proposed National Strategy. Em: Keita, G.P e Sauter, S. L. (1992). *Work and well being: An agenda for the 1990s*. Wasington: American Psychological Association.
203. Sauter, S. L. (2005). As constantes mudanças no trabalho e o bem-estar dos profissionais. V Congresso de Stress da International Stress Management Association – ISMA/BR e VII Fórum Internacional de Qualidade de Vida no Trabalho. Porto Alegre.
204. Scheck, C. L., Kinicki, A.J. e Davy, J.A. (1997). Testing the mediating processes between work stressors and subjective well-being. *Journal of Vocational Behaviour*,50, pp. 96-123.
205. Scheuch, K. (1996). *Stress and resources at work in a changing society*. (pp. 95-109) Bremerhaven: Wirtschaftsverlag.
206. Schmidt, D.R.C. & Dantas, R.A.S. (2006). Qualidade de vida no trabalho de profissionais de enfermagem, atuantes em unidades do bloco cirúrgico, sob a ótica da satisfação. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 14 (1), 54-60.
207. Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*,26, pp. 207-231.

208. Segerstrom, S.C. e Miller, G.E. (s.d.). Psychological stress and the human immune system: a meta-analytic study of 30 years of inquiry.
 209. Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, (32).
 210. Selye, H. (1956a). *Stress: a tensão da vida*. São Paulo.
 211. Selye, H. (1956b). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
 212. Selye, H. (1974). *Stress without distress*. Filadélfia.
 213. Serra, A. V. (1999). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
 214. Serra, V. A. (2000). Construção de uma escala para avaliar a vulnerabilidade ao stress: a 23 QVS. *Psiquiatria Clínica*, 20(4), pp. 279-308.
 215. Serra, V. A. (2005). As múltiplas facetas do stress. Em: Pinto, A. M., e Silva, A. L. *Stress e bem-estar*. (pp.17-42) Lisboa: Climepsi Editores.
 216. Seward, J.P. (1990). Occupational Stress. Em: Joseph, L. *Occupational Medicine*. (pp. 457-480) East Norwalk: Prentice-Hall International, Inc.
 217. Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: the educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), pp. 153-176.
 218. Sherer, M. et al. (1982). The self-efficacy scale; construction and validation. *Psychological Reports*, Vol. 51, pp. 663-671.
 219. Shigunov, V. (1998). Idade, sexo e a modalidade esportiva como fatores influenciadores do nível de ansiedade-estado pré-competitiva. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 19(7), pp. 1-77.
- Silva Júnior, N.A. (2001). Satisfação no trabalho: Um estudo entre os funcionários dos hotéis de João Pessoa. *Psico-USF*, 6 (1), 47-57.

220. Silva, G. N. e Carlotto, M.S. (2003). Síndrome de Burnout: um estudo com professores da rede pública. *Psicologia Escolar e Educacional*. 7 (2), pp. 145-153.
221. Simonton, C. et al. (1987). *Com a vida de novo: abordagem de auto-ajuda para pacientes com câncer*. São Paulo.
222. Singer, R. N. (1984.). *Myths and Truths in Sports Psychology*. Inc.: Harper & Row, Publishers.
223. Siqueira, M.M.M. (1995). *Antecedentes de comportamento de cidadania organizacional: A análise de um modelo pós-cognitivo*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
224. Sisto, F.F.; Baptista, M.N.; Noronha, A.P.P. & Santos, A.A.A. (2007). *Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho &– EVENT*. São Paulo: Vetor.
225. Slone, M. e Stephany, T. (1995). Stressors of hospice home care nurses for AIDS patients: a pilot study. *Am J Hosp Palliat Care* 12(1), pp.32-36.
226. Smedley, J. et al. (2003). Risk factors for incident neck and shoulder pain in hospital nurses. *Occup Environ Med*, 60 (11), pp. 864-869.
227. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. (1986). New Jersey: Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs.
228. Soratto, L. e Pinto, R. M. (2003). Atitudes no trabalho e burnout. Em: Codo, W. *Educação: carinho e trabalho*. (pp. 278-281)Petrópolis: Vozes.
- Souza, F.G.; Baptista, M.N. & Xidieh, G.F. (2001). Burnout: Definição e características. *Infante*, 9 (3), 100-102.
229. Souza-Filho, M., Belo, R e Gouveia, V.V. (2006). Testes Psicológicos: análise da produção científica brasileira no período 2000 - 2004. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26(3), pp. 478-489.

230. Spector. (s.d.). Individual differences in the job stress process of health care professionals. Em: Firth-Cozens, J. e Payne, R. (1999). Stress in health professionals: Psychological and organizational causes and interventions. (pp. 33-42 Chichester: Willey.
231. Spielberg, C. D. (s.d.). The nature and measurement of anxiety. Em: Spielberg C. D. e Diaz-Guerrero, R. (1976). Cross-Cultural Anxiety. Washington: Hemisphere.
232. Spielberger, C. D. et all. (1979). Inventário de Ansiedade Traço-Estado – IDATE. Rio de Janeiro: Centro Editor de Psicologia Aplicada.
233. Spurgeon, P. (2000). Le stress au travail. Services de sante dans le monde. (Vol. 43, pp. 1-5).
234. Stansfeld S. A et al. (1999). Work characteristics predict psychiatric disorder: prospective results from the Whitehall study. Occupational and Environmental Medicine, 56, pp. 302 - 307.
- Stordeur, S.; D’Hoore, W. & Vandenberghe, C. (2001). Leadership, organizational stress, and emotional exhaustion among hospital nursing staff. Journal of Advanced Nursing, 35 (4), 533-542.
235. Stranks, J. (2005). Stress at Work. Management and Prevention. Oxford: Elsevier. stress relieving strategies. British Journal of Educational Psychology, 66, pp. 339-410.
236. Sutherland, V. J. e Cooper, C. L. (1990). Understanding stress: psychological perspective for health professionals. Psychology and Health, 5. London: Chapman and Hall.
237. Szalai, Alexander (org.). (1972). The Use of Time. Paris: Mouton
238. Teixeira, V. R. (2005). A saúde emocional do educador: saberes necessários aos trabalhadores da educação. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia), Uberlândia.

239. Thomas, A. (1983). *Esporte Introdução à Psicologia*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, Indústria e Comércio.
240. Toffler, A. (1970). *Choque do futuro*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
241. Tschannen-Moran, M., Woolfolk hoy, A. e Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), pp. 202-248.
242. Tyler, P.A.; Carroll, D. & Cunningham, S.E. (1991). Stress and well-being in nurses: A comparison of the public and private sectors. *International Journal of Nursing Studies*, 28 (2),.
243. Ung, E. K. e Kua, E. H. (2001). *Mental Health*. Em: Koh, D., Seng, C.K. e Jeyaratnam, J. *Textbook of Occupational Medicine Practice*. Singapore: World Scientific Pub.
244. Usa e Niosh (1999). *Stres at work*. Cincinnati, (pp. 99-101) OH: National Institute for Occupational Safety and Health.
245. Uva, A. (2004, Dezembro). *Doenças profissionais: novos desafios (e novos problemas) para a sua prevenção*. Lisboa: ENSP, UNL.
246. Uva, A. e Faria, A. (2000). *Exposição profissional a substancias químicas: diagnostico das situações de risco*. *Revista Portuguesa de Saúde Publica*, 18(1),.
247. Uva, A. e GRAÇA, L. (2004). *Saúde e segurança do trabalho: glossário*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Medicina do Trabalho.
248. Uva, A. S. (2006). *Diagnóstico e Gestão do Risco em Saúde Ocupacional*. (Nº 17) Lisboa: Instituto da Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho.
249. Vaz Serra, A. (1999). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Autor.
250. Vergara, S. C. (2006). *Projectos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo.

251. Vieira, S.I. e Sobrinho, O.S. (1996). Estresse e sua prevenção. Em: ANAMT – Associação Nacional de Medicina do Trabalho. Coleção Medicina Básica de Trabalho. (Vol. 5, 3ª ed.). Curitiba: Genesis.
252. Vilela, M. V. (1995). Sintomas e Fontes de Stress em uma amostra de Escolares da 1º a 4º série. (Dissertação de Mestrado, PUCCAMP), Campinas.
253. Von Onciul, J. (1996). ABC of work related disorders: Stress at work. *British Medical Journal*, 313 (7059).
254. Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York/London: J. Wiley.
255. Wang, J.L. & Patten, S.B. (2001). Perceived work stress and major depression in the Canadian employed population, 20-49 years old. *Journal of Occupational Health Psychology*..
256. Warr, P.B. (1990). Decision latitude, job demands and employee well-being. *Work and Stress*.
257. Warr, P.B. (1992). Job features and excessive stress. Em: Jenkins, R. e Coney, N. *Prevention of Mental Ill Health at work*. London: HMSO.
258. Watson, D., Weber, K., Assenheimer, J., Clark, L., Stauss, M., e McCormick, R. (1995b). Testing a tripartite model: I. Evaluating the convergent and discriminant validity of anxiety and depression symptom scales. *Journal of Abnormal Psychology*.
259. Wechsler, S.M. (1999). Guia de procedimentos éticos para a avaliação psicológica. Em S. M. Wechsler e R. S. L. Guzzo. *Avaliação Psicológica: perspectiva Internacional*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
260. Westman, M. & Etzoin, D. (2001). The impact of vacation and job stress on burnout and absenteeism. *Psychology and Health*.

261. Witter, G.P. (1999). *Leitura: textos e pesquisas*. Campinas: Alínea.
262. Woolfolk, A., Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*.
263. Wykes, J.e Whittington, R. (1991). Coping strategies used by staff following assault by a patient: an exploratory study. *Work and Stress*.
264. Yamamoto, O.H., Souza, C.C., e Yamamoto, M.E. (1999). A produção científica na psicologia: uma análise dos periódicos brasileiros no período 1990-1997. *Psicologia Reflexão e Crítica*.
265. Zedeck, S. & Mosier, K. (1990). Work in the family and employing organization. *American Psychologist*,
266. Zille, L. P. (2005). *Novas perspectivas para a abordagem do estresse ocupacional em gerentes: estudo em organizações brasileiras de sectores diversos*. (Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Económicas, Universidade Federal de Minas Gerais), Administração, Belo Horizonte.
267. Zille, L. P. e Braga, C. D. (2008). *A função gerencial em foco: estudo em instituição financeira nacional de grande porte com aplicação do modelo teórico explicativo do estresse ocupacional em gerentes (MTEG)*. Em: *Gestão de pessoas e competência: teoria e pesquisa*. Curitiba.
268. Heinisch, D.A, Jex, S. M. (1998). Measurement of negative affectivity: a comparison of self-reports and observer ratings. *Work and Stress* 12:2 (1998) 145-160.
269. Herbert, T.B.; Cohen, S. (1993). Stress and immunity in humans: a meta-analytic review. *Psychosomatic Medicine* 113, 364-379.
270. Hespanhol, A.P. (1994). "Stress" no dia-a-dia do Clínico Geral: um estudo piloto. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*. 11 (1994) 20-48.

271. Hespanhol, A. (2005). Burnout e stress occupational – Revista Portuguesa de Psicossomática 7 (2005) 153-162.
272. Holland, P.J. (1994). Psychiatric aspects of Occupational Medicine. In ROBERT J. McCUNNEY; ACOEM – A Practical approach to Occupational and Environmental Medicine. USA: Library of Congress, 2nd ed., 1994, 275-278.
273. HSE. (2006). Health & Safety Executive, 2006. – <http://www.hse.gov.uk/stress/> (2006-11-18)
274. Hurrell, J. et al. (1998). Occupational Stress: issues and development in research. New York: Taylor and Francis, 1988, 219 pp.
275. Jex, S. M., SPECTOR, P. E. – The impact of negative affectivity on stressor-strain relations: a replication and extension. Work and stress 10:1 (1996) 36-45.
276. Johnson, J. V. (1996). Dialectic between conceptual and causal enquiry in psychosocial work-environment research. Journal of Occupational Health Psychology 1:1 (1996) 6-8.

ANEXOS

Anexo 1 - Questionários aplicados à amostra da população em estudo.



Instruções

Esta pesquisa intitula-se por DOCTORADO (Trabalho de Investigação para obter o Diploma de Estudos Avançados) e encontra-se integrado no Doutoramento em “Desenvolvimento e Intervenção Psicológica”, ministrado pela Universidade da Extremadura – Espanha.

Este estudo pretende Identificar a Vulnerabilidade e Perceção do stress nos formadores de ações de Tipologia EFJ, do Centro de Formação Profissional de Lisboa – Sector Terciário.

Leia atentamente cada frase e indique, por favor, quais as que se enquadrem na sua situação, marcando-as com **X**.

Tenha sempre presente que não há respostas certas ou erradas, nem respostas boas ou más.

Nº

1. Dados Pessoais e Formação

1.1 - Género

- Feminino
 Masculino

1.2 - Idade

- ≥ 20 e < 30
 ≥ 30 e < 40
 ≥ 40 e < 50
 ≥ 50 e < 60
 ≥ 60

1.3 - Estado Civil

- Casado(a)
- Solteiro (a)
- Viúvo(a)
- Divorciado(a)
- Outro

1.4 - Formação Académica

- até ao 12º ano
- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento
- Outras. Quais? _____

1.5 – Área Formação Académica

- Área de formação Académica _____

Por favor, assinale com **um (X)** a alternativa que melhor corresponde ao seu caso pessoal. A melhor maneira é responder de **forma rápida**, sem pensar demais na resposta. Para cada afirmação escolha uma das seguintes alternativas:

Escala para medir a Vulnerabilidade ao Stress

	Concordo em absoluto	Concordo bastante	Nem concordo nem discordo	Discordo bastante	Discordo em absoluto
1. Sou uma pessoa determinada na resolução dos meus problemas					
2. Tenho dificuldade em me relacionar com pessoas desconhecidas					
3. Quando tenho problemas que me incomodam posso contar com um ou mais amigos que me servem de confidente					
4. Costumo dispor de dinheiro suficiente para satisfazer as minhas necessidades pessoais					
5. Preocupo-me facilmente com os contratempos do dia-a-dia					
6. Quando tenho um problema para resolver usualmente consigo alguém para me ajudar					
7. Dou e recebo afecto com regularidade					
8. É raro deixar-me abater pelos acontecimentos desagradáveis que me ocorrem					
9. Perante as dificuldades do dia-a-dia sou mais para me queixar do que para me esforçar para as resolver					
10. Sou um indivíduo que se enerva facilmente					
11. Na maior parte das dos casos as soluções para os problemas importantes da minha vida não dependem de mim					
12. Quando me criticam tenho tendência a sentir-me culpabilizado					
13. As pessoas só me dão atenção quando precisam que faça alguma coisa em seu proveito					
14. Dedico mais tempo as solicitações das outras pessoas do que às minhas próprias necessidades					
15.					
16. Prefiro calar-me do que contrariar alguém no que está a dizer, mesmo que não tenha razão					

O Stress dos Formadores das acções Tipologia EFJ

17. fico nervoso e aborrecido quando não me saio tão bem quanto esperava a realizar as minhas tarefas					
18. há em mim aspectos desagradáveis que levam ao afastamento das outras pessoas					
19. nas alturas oportunas costumo exprimir abertamente aquilo que sinto					
20. fico nervoso e aborrecido se não obtenho de forma imediata aquilo que quero					
21. sou um tipo de pessoa que, devido ao sentido de humor, é capaz de se rir dos acontecimentos desagradáveis que lhe ocorre					
22. o dinheiro que posso dispor mal me dá para as minhas despesas essenciais					
23. perante os problemas da minha vida sou mais para fugir do que para lutar					
24. sinto-me mal quando não sou perfeito naquilo que faço					

Escala para medir a Perceção ao stress:

	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
1. Tem ficado triste por causa de algo que aconteceu inesperadamente					
2. Tem-se sentido incapaz de controlar as coisas importantes da sua vida					
3. Tem-se sentido nervoso e stressado					
4. Tem tratado com sucesso os problemas difíceis da vida					
5. Tem sentido que está a lidar bem com as mudanças importantes que acontecem na sua vida					
6. Tem-se sentido confiante na sua habilidade de resolver problemas pessoais					
7. Tem sentido que as coisas estão acontecendo de acordo com a sua vontade					
8. Tem achado que não conseguiria lidar com todas as coisas que você tem que fazer					
9. Tem conseguido controlar as irritações em à sua vida					
10. Tem sentido que as coisas estão sob o seu controle					
11. Tem ficado irritado porque as coisas que acontecem estão fora do seu controle					
12. Tem pensado sobre as coisas que deve fazer					
13. Tem conseguido controlar a maneira como gasta o seu tempo					
14. Tem sentido que as dificuldades acumulam-se a ponto de não acreditar que pode superá-las					

Níveis de *Stress*

1	2	3	4	5	6
Não me causa pressão	Causa-me muito pouca pressão	Causa-me pouca pressão	Causa-me alguma pressão	Causa-me muita pressão	Causa-me demasiada pressão
1. Excesso de horas de trabalho (letivas e não letivas).....	1	2	3	4	5 6
2. Indisciplina dos alunos.....	1	2	3	4	5 6
3. “Estou 10 meses em cada sítio, não tenho nada em lado nenhum”	1	2	3	4	5 6
4. Insegurança e incerteza face às colocações.....	1	2	3	4	5 6
5. Aproveitamento abusivo do arrendamento das casas.....	1	2	3	4	5 6
6. Sobrecarga na preparação das aulas quando se leccionam vários níveis de ensino	1	2	3	4	5 6
7. Sobrecarga nos finais dos períodos (testes, avaliações, reuniões).....	1	2	3	4	5 6
8. Obrigatoriedade dos programas.....	1	2	3	4	5 6
9. Cumprir o programa em função do exame	1	2	3	4	5 6
10. Leccionar muito em pouco tempo.....	1	2	3	4	5 6
11. Preocupação com os resultados dos alunos.....	1	2	3	4	5 6
12. Lidar com a ansiedade dos alunos.....	1	2	3	4	5 6
13. Lidar com a competição entre alunos	1	2	3	4	5 6
14. Instabilidade e insegurança profissional.....	1	2	3	4	5 6
15. Campanha	1	2	3	4	5 6
16. “Andamos o dia todo de um lado para o outro “.....	1	2	3	4	5 6
17. Constante mudança de legislação.....	1	2	3	4	5 6
18. Remuneração inadequada.....	1	2	3	4	5 6
19. Falta de tempo para os problemas pessoais dos alunos.....	1	2	3	4	5 6
20. Formação contínua em horário pós - laboral	1	2	3	4	5 6
21. Vida cronometrada	1	2	3	4	5 6
22. Elevado número de horas lectivas seguidas	1	2	3	4	5 6

23. “Toda a gente dá «palpites» sobre educação”1 2 3 4 5 6
24. “Temos de fazer tudo e ainda somos acusados de não cumprir o nosso papel”1 2 3 4 5 6
25. Falta de respeito e desconsideração dos alunos1 2 3 4 5 6
26. Falta de autonomia do professor1 2 3 4 5 6
27. Barulho na sala de aula.....1 2 3 4 5 6
28. Grande mobilidade da profissão.....1 2 3 4 5 6
29. Esvaziamento da missão do professor.....1 2 3 4 5 6
30. Falta de prestígio social.....1 2 3 4 5 6
31. Necessidade de actualização permanente1 2 3 4 5 6
32. Compatibilizar a profissão e a família.....1 2 3 4 5 6
33. Deficientes condições físicas da escola 1 2 3 4 5 6
34. Falta de apoio do Ministério.....1 2 3 4 5 6
35. Turmas difíceis.....1 2 3 4 5 6
36. Falta de tempo.....1 2 3 4 5 6
37. Actualização constante devido à mudança de programas.....1 2 3 4 5 6
38. Deficiente apoio e protecção ao professor..... 1 2 3 4 5 6
39. Falta de participação na tomada de decisões.....1 2 3 4 5 6
40. Excessiva exposição: ”somos actores constantemente”..... 1 2 3 4 5 6
41. Imprevisibilidade do que acontece durante a aula.....1 2 3 4 5 6
42. “O Ministério não confia na nossa competência”..... 1 2 3 4 5 6
43. Agressividade e violência dos alunos.....1 2 3 4 5 6
44. Adaptação à profissão.....1 2 3 4 5 6
45. Ter de trabalhar em casa para a escola.....1 2 3 4 5 6
46. Início de um novo ano escolar.....1 2 3 4 5 6
47. Alteração das normas e regras de convivência na escola..... 1 2 3 4 5 6
48. Situações novas todos os dias.....1 2 3 4 5 6
49. Desfasamento entre a formação dos professores e as exigências atuais.....1 2 3 4 5 6

50. Escassez de estruturas e material de apoio1 2 3 4 5 6
51. Levar os problemas da escola para casa.....1 2 3 4 5 6
52. Novos métodos de ensino.....1 2 3 4 5 6
53. “Estou 10 meses em cada sítio, tenho bocadinhos de mim em todo o lado.....1 2 3 4 5 6
54. Desadequação da organização escolar (p.e.: estrutura, programas, metodologias, meios).....1 2 3 4 5 6
55. Prazos curtos.....1 2 3 4 5 6
56. Falta de acompanhamento da escola por parte da comunidade.....1 2 3 4 5 6
57. Responsabilização dos professores pelo insucesso escolar.....1 2 3 4 5 6
58. “Os alunos acabam por passar sem saber”1 2 3 4 5 6
59. Definição pouco clara das regras do sistema.....1 2 3 4 5 6
60. Falta de tempo para a vida pessoal1 2 3 4 5 6
61. Assistir ao desencanto progressivo dos alunos ao longo do ano.....1 2 3 4 5 6

Por favor, verifique se respondeu a todas as questões.

A falha de uma resposta obriga à anulação de todo o teste.

Obrigada pela Colaboração

Anexo 2 – Hipótese 1

```
T-TEST GROUPS=genero(0 1)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=QVS_Vulnerabilidade QVS_Perfeccionismo QVS_Inibicao QVS_Carencia
  QVS_Condicoes QVS_Dramatização QVS_Subjugação QVS_Deprivação
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics					
genero		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
QVS_Vulnerabilidade	feminino	56	45,7500	6,15925	,82306
	masculino	36	45,6667	6,89513	1,14919
QVS_Perfeccionismo	feminino	57	12,2456	2,42222	,32083
	masculino	36	12,2222	2,40370	,40062
QVS_Inibicao	feminino	57	10,1228	2,18002	,28875
	masculino	36	10,0000	2,31763	,38627
QVS_Carencia	feminino	57	3,2456	1,47939	,19595
	masculino	36	3,4722	1,40379	,23397
QVS_Condicoes	feminino	57	3,6842	1,12055	,14842
	masculino	36	3,9444	,92410	,15402
QVS_Dramatização	feminino	56	5,6250	1,53223	,20475
	masculino	36	5,9722	1,40379	,23397
QVS_Subjugação	feminino	57	8,7895	2,63721	,34931
	masculino	36	8,4167	2,14310	,35718
QVS_Deprivação	feminino	57	5,2632	1,66397	,22040
	masculino	36	5,2778	1,61442	,26907

Anexo 3 – Hipótese 2

```
T-TEST GROUPS=genero(0 1)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Percepção_Stress
/CRITERIA=CI (.95) .
```

T-Test

Group Statistics

	genero	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Percepção_Stress	feminino	57	43,9123	3,49122	,46242
	masculino	36	40,4444	3,19325	,53221

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Percepção_Stress	Equal variances assumed		,709
	Equal variances not assumed	,140	

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		t	df	Sig. (2-tailed)
Percepção_Stress	Equal variances assumed	1,650	91	,052
	Equal variances not assumed	,664	79,482	,051

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		Mean Difference	Std. Error Difference
Percepção_Stress	Equal variances assumed	,46784	,71951
	Equal variances not assumed	,46784	,70504

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Percepção_Stress	Equal variances assumed	-,96137	1,89705
	Equal variances not assumed	-,93538	1,87105

Anexo 4 – hipótese 3

```
T-TEST GROUPS=genero(0 1)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=EPSO_Estatuto_Profissional EPSO_Conteúdo EPSO_Previsibilidade
EPSO_Tempo EPSO_Seguranca EPSO_Disciplina EPSO_Rigidez EPSO_Natureza EPSO_T
oque
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	genero	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EPSO_Estatuto_Profissional	feminino	57	3,5630	,38891	,05151
	masculino	36	3,5530	,30375	,05063
EPSO_Conteúdo	feminino	57	3,6589	,45806	,06067
	masculino	36	3,6728	,53646	,08941
EPSO_Previsibilidade	feminino	57	3,4951	,43292	,05734
	masculino	36	3,5772	,39736	,06623
EPSO_Tempo	feminino	57	3,9605	,38611	,05114
	masculino	36	3,9167	,38960	,06493
EPSO_Seguranca	feminino	57	3,5614	,44725	,05924
	masculino	36	3,5417	,44610	,07435
EPSO_Disciplina	feminino	57	3,4596	,48839	,06469
	masculino	36	3,5444	,39889	,06648
EPSO_Rigidez	feminino	57	3,4854	,51590	,06833
	masculino	36	3,3796	,67684	,11281
EPSO_Natureza	feminino	57	3,6667	,59761	,07916
	masculino	36	3,6667	,72155	,12026
EPSO_Toque	feminino	57	3,4825	,70054	,09279
	masculino	36	3,2639	,68124	,11354

Anexo 5 – Hipótese 4

ANOVA

		F	Sig.
Estatuto	Between Groups	2,158	,128
	Within Groups		
	Total		
Conteudo	Between Groups	1,558	,222
	Within Groups		
	Total		
Previsibilidade	Between Groups	1,139	,330
	Within Groups		
	Total		
Pressao	Between Groups	1,827	,173
	Within Groups		
	Total		
Seguranca	Between Groups	1,423	,252
	Within Groups		
	Total		
Disciplina	Between Groups	2,596	,088
	Within Groups		
	Total		
Rigidez	Between Groups	,129	,880
	Within Groups		
	Total		
Natureza	Between Groups	1,071	,352
	Within Groups		
	Total		
Toque	Between Groups	,953	,394
	Within Groups		
	Total		

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) area	(J) area	Sig.	95% Confidence Interval
				Lower Bound
Estatuto	Ciencias sociais	Línguas	,610	-,3929
		Engenharia e Gestão	,108	-,0689
	Línguas	Ciencias sociais	,610	-,9002
		Engenharia e Gestão	,837	-,4811
	Engenharia e Gestão	Ciencias sociais	,108	-,8705
		Línguas	,837	-,7755
Conteudo	Ciencias sociais	Línguas	,805	-,6432
		Engenharia e Gestão	,194	-,1729
	Línguas	Ciencias sociais	,805	-1,0933
		Engenharia e Gestão	,782	-,6110
	Engenharia e Gestão	Ciencias sociais	,194	-1,0886
		Línguas	,782	-1,0766
Previsibilidade	Ciencias sociais	Línguas	,456	-3,0062
		Engenharia e Gestão	,395	-1,9916
	Línguas	Ciencias sociais	,456	-8,9390
		Engenharia e Gestão	,964	-6,4233
	Engenharia e Gestão	Ciencias sociais	,395	-6,8863
		Línguas	,964	-5,1852
Pressao	Ciencias sociais	Línguas	,996	-7,3790
		Engenharia e Gestão	,187	-1,4776
	Línguas	Ciencias sociais	,996	-7,9168
		Engenharia e Gestão	,434	-3,6229
	Engenharia e Gestão	Ciencias sociais	,187	-9,6345
		Línguas	,434	-11,2419
Seguranca	Ciencias sociais	Línguas	,908	-6,1738
		Engenharia e Gestão	,387	-1,7334
	Línguas	Ciencias sociais	,908	-4,3587
		Engenharia e Gestão	,338	-2,1179
	Engenharia e Gestão	Ciencias sociais	,387	-5,9183
		Línguas	,338	-8,1179
Disciplina	Ciencias sociais	Línguas	,998	-5,1733
		Engenharia e Gestão	,110	-,5547
	Línguas	Ciencias sociais	,998	-4,9212
		Engenharia e Gestão	,255	-1,6669
	Engenharia e Gestão	Ciencias sociais	,110	-6,7788
		Línguas	,255	-8,1431

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) area	(J) area	Mean Difference (I-J)	Std. Error
Rigidez	Ciencias sociais	Línguas	,63025	1,33102
		Engenharia e Gestão	,34454	,96697
	Línguas	Ciencias sociais	-,63025	1,33102
		Engenharia e Gestão	-,28571	1,29352
	Engenharia e Gestão	Ciencias sociais	-,34454	,96697
		Línguas	,28571	1,29352
Natureza	Ciencias sociais	Línguas	1,00840	1,36062
		Engenharia e Gestão	1,43697	,98847
	Línguas	Ciencias sociais	-1,00840	1,36062
		Engenharia e Gestão	,42857	1,32228
	Engenharia e Gestão	Ciencias sociais	-1,43697	,98847
		Línguas	-,42857	1,32228
Toque	Ciencias sociais	Línguas	,87395	1,04333
		Engenharia e Gestão	1,01681	,75796
	Línguas	Ciencias sociais	-,87395	1,04333
		Engenharia e Gestão	,14286	1,01394
	Engenharia e Gestão	Ciencias sociais	-1,01681	,75796
		Línguas	-,14286	1,01394

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) area	(J) area	Sig.	95% Confidence Interval
				Lower Bound
Rigidez	Ciencias sociais	Línguas	,884	-2,6035
		Engenharia e Gestão	,933	-2,0047
	Línguas	Ciencias sociais	,884	-3,8640
		Engenharia e Gestão	,973	-3,4283
	Engenharia e Gestão	Ciencias sociais	,933	-2,6938
		Línguas	,973	-2,8569
Natureza	Ciencias sociais	Línguas	,741	-2,2972
		Engenharia e Gestão	,323	-,9645
	Línguas	Ciencias sociais	,741	-4,3140
		Engenharia e Gestão	,944	-2,7839
	Engenharia e Gestão	Ciencias sociais	,323	-3,8384
		Línguas	,944	-3,6411
Toque	Ciencias sociais	Línguas	,682	-1,6608
		Engenharia e Gestão	,381	-,8247
	Línguas	Ciencias sociais	,682	-3,4087
		Engenharia e Gestão	,989	-2,3205
	Engenharia e Gestão	Ciencias sociais	,381	-2,8583
		Línguas	,989	-2,6062

Anexo 6 – Hipótese 5

```
ONEWAY Percepção_Stress BY Idade_2
  /STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY
  /MISSING ANALYSIS
  /POSTHOC=TUKEY ALPHA(0.05) .
```

Oneway

Descriptives

Percepção_Stress	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
>=20 e <30	18	39,2778	4,17000	,98288	37,2041	41,3515
>=30 e <40	33	41,3030	3,16707	,55132	40,1800	42,4260
>=40 e <50	28	40,0000	2,89316	,54676	38,8781	41,1219
>=50	14	42,7143	2,52460	,67473	41,2566	44,1719
Total	93	40,7312	3,36910	,34936	40,0373	41,4250

Descriptives

Percepção_Stress	Minimum	Maximum
>=20 e <30	31,00	46,00
>=30 e <40	32,00	49,00
>=40 e <50	31,00	45,00
>=50	39,00	48,00
Total	31,00	49,00

Test of Homogeneity of Variances

Percepção_Stress	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
	1,214	3	89	,309

ANOVA

Percepção_Stress	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	118,842	3	39,614	3,810	,013
Within Groups	925,438	89	10,398		
Total	1044,280	92			

Post Hoc Tests

```
T-TEST GROUPS=genero(0 1)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=QVS_Vulnerabilidade QVS_Perfeccionismo QVS_Inibicao QVS_Carencia
  QVS_Condicoes QVS_Dramatizacão QVS_Subjugacão QVS_Deprivacão
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	genero	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
QVS_Vulnerabilidade	feminino	56	45,7500	6,15925	,82306
	masculino	36	45,6667	6,89513	1,14919
QVS_Perfeccionismo	feminino	57	12,2456	2,42222	,32083
	masculino	36	12,2222	2,40370	,40062
QVS_Inibicao	feminino	57	10,1228	2,18002	,28875
	masculino	36	10,0000	2,31763	,38627
QVS_Carencia	feminino	57	3,2456	1,47939	,19595
	masculino	36	3,4722	1,40379	,23397
QVS_Condicoes	feminino	57	3,6842	1,12055	,14842
	masculino	36	3,9444	,92410	,15402
QVS_Dramatizacão	feminino	56	5,6250	1,53223	,20475
	masculino	36	5,9722	1,40379	,23397
QVS_Subjugacão	feminino	57	8,7895	2,63721	,34931
	masculino	36	8,4167	2,14310	,35718
QVS_Deprivacão	feminino	57	5,2632	1,66397	,22040
	masculino	36	5,2778	1,61442	,26907

Anexo 7 - Hipótese 6

```

ONEWAY EPSO_Estatuto_Profissional EPSO_Conteúdo EPSO_Previsibilidade EPSO_T
empo EPSO_Seguranca EPSO_Disciplina EPSO_Rigidez EPSO_Natureza EPSO_Toque B
Y Idade_2
/STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY
/MISSING ANALYSIS
/POSTHOC=TUKEY ALPHA(0.05).
    
```

Oneway

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
EPSO_Estatuto_Profissional	>=20 e <30	18	3,7121	,50303	,11857
	>=30 e <40	33	3,5482	,31450	,05475
	>=40 e <50	28	3,4773	,30866	,05833
	>=50	14	3,5519	,28406	,07592
	Total	93	3,5591	,35664	,03698
EPSO_Conteúdo	>=20 e <30	18	3,6975	,42576	,10035
	>=30 e <40	33	3,7239	,53872	,09378
	>=40 e <50	28	3,5357	,54185	,10240
	>=50	14	3,7381	,25638	,06852
	Total	93	3,6643	,48708	,05051
EPSO_Previsibilidade	>=20 e <30	18	3,5309	,59720	,14076
	>=30 e <40	33	3,4444	,29918	,05208
	>=40 e <50	28	3,5476	,44127	,08339
	>=50	14	3,6746	,33323	,08906
	Total	93	3,5269	,41924	,04347
EPSO_Tempo	>=20 e <30	18	4,0278	,41470	,09775
	>=30 e <40	33	3,9280	,42278	,07360
	>=40 e <50	28	3,8839	,30033	,05676
	>=50	14	3,9911	,42592	,11383
	Total	93	3,9435	,38594	,04002
EPSO_Seguranca	>=20 e <30	18	3,5926	,51836	,12218
	>=30 e <40	33	3,5758	,38660	,06730
	>=40 e <50	28	3,4583	,47710	,09016
	>=50	14	3,6429	,41786	,11168
	Total	93	3,5538	,44448	,04609
EPSO_Disciplina	>=20 e <30	18	3,5444	,45403	,10702
	>=30 e <40	33	3,4424	,46032	,08013
	>=40 e <50	28	3,4857	,42314	,07997
	>=50	14	3,5571	,53882	,14401
	Total	93	3,4925	,45546	,04723

Anexo 8 – Hipótese 7

```
FREQUENCIES VARIABLES=estadocivil
/ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Statistics

estadocivil

N	Valid	93
	Missing	0

estadocivil

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	casado	45	48,4	48,4	48,4
	solteiro	25	26,9	26,9	75,3
	viuvo	6	6,5	6,5	81,7
	divorciado	16	17,2	17,2	98,9
	outro	1	1,1	1,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

USE ALL.

```
COMPUTE filter_$=(estadocivil = 1 or estadocivil =2 or estadocivil= 4).
VARIABLE LABEL filter_$ 'estadocivil = 1 or estadocivil =2 or estadocivil=
4 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMAT filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
FREQUENCIES VARIABLES=estadocivil
/ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Statistics

estadocivil

N	Valid	88
	Missing	0

estadocivil

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	casado	45	52,3	52,3	52,3
	solteiro	25	29,1	29,1	81,4
	divorciado	16	18,6	18,6	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Anexo 9 – Hipótese 8

ONEWAY Percepção_Stress BY estadocivil
 /STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY
 /MISSING ANALYSIS.

Oneway

Descriptives

Percepção_Stress

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
casado	45	40,6667	3,16946	,47247	39,7145	41,6189
solteiro	25	40,2400	3,92938	,78588	38,6180	41,8620
divorciado	16	41,0625	3,17214	,79304	39,3722	42,7528
Total	86	40,6163	3,37872	,36434	39,8919	41,3407

Descriptives

Percepção_Stress

	Minimum	Maximum
casado	31,00	49,00
solteiro	31,00	46,00
divorciado	33,00	47,00
Total	31,00	49,00

Test of Homogeneity of Variances

Percepção_Stress

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,607	2	83	,547

ANOVA

Percepção_Stress

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6,840	2	3,420	,295	,746
Within Groups	963,498	83	11,608		
Total	970,337	85			

Anexo 10 – Hipótese 9

```

ONEWAY EPSO_Estatuto_Profissional EPSO_Conteúdo EPSO_Previsibilidade EPSO_T
empo EPSO_Seguranca EPSO_Disciplina EPSO_Rigidez EPSO_Natureza EPSO_Toque B
Y estadocivil
/STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY
/MISSING ANALYSIS.
    
```

Oneway

		Descriptives			
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
EPSO_Estatuto_Profissional	casado	45	3,5232	,29404	,04383
	solteiro	25	3,6255	,47042	,09408
	divorciado	16	3,5568	,33175	,08294
	Total	86	3,5592	,35866	,03868
EPSO_Conteúdo	casado	45	3,6099	,40936	,06102
	solteiro	25	3,7822	,56335	,11267
	divorciado	16	3,6806	,60570	,15142
	Total	86	3,6731	,49672	,05356
EPSO_Previsibilidade	casado	45	3,5309	,35682	,05319
	solteiro	25	3,4844	,52595	,10519
	divorciado	16	3,5486	,42643	,10661
	Total	86	3,5207	,42035	,04533
EPSO_Tempo	casado	45	3,9361	,34297	,05113
	solteiro	25	4,0100	,46058	,09212
	divorciado	16	3,8047	,28856	,07214
	Total	86	3,9331	,37461	,04039
EPSO_Seguranca	casado	45	3,5222	,42581	,06348
	solteiro	25	3,6533	,48093	,09619
	divorciado	16	3,5417	,44928	,11232
	Total	86	3,5640	,44514	,04800
EPSO_Disciplina	casado	45	3,5333	,43064	,06420
	solteiro	25	3,4320	,48194	,09639
	divorciado	16	3,5125	,52138	,13034
	Total	86	3,5000	,45992	,04959
EPSO_Rigidez	casado	45	3,4444	,58603	,08736
	solteiro	25	3,5467	,59223	,11845
	divorciado	16	3,2083	,51460	,12865
	Total	86	3,4302	,58044	,06259
EPSO_Natureza	casado	45	3,7037	,66371	,09894
	solteiro	25	3,6400	,58468	,11694
	divorciado	16	3,5000	,67769	,16942
	Total	86	3,6473	,64139	,06916

Anexo 11 – hipótese 10

```
EXAMINE VARIABLES=QVS_Vulnerabilidade QVS_Perfeccionismo QVS_Inibicao QVS_C
arencia QVS_Condicoes QVS_Dramatização QVS_Subjugação QVS_Deprivação Percep
ção_Stress EPSO_Estatuto_Profissional EPSO_Conteúdo EPSO_Previsibilidade EP
SO_Tempo EPSO_Seguranca
EPSO_Disciplinã EPSO_Rigidez EPSO_Natureza EPSO_Toque EPSO_Total BY area_2
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.
```

Explore

area_2

Tests of Normality

area_2		Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	Sig.
QVS_Vulnerabilidade	ciencias sociais	,095	45	,200
	matematica	,083	35	,200
	linguas	,172	10	,200
QVS_Perfeccionismo	ciencias sociais	,094	45	,200
	matematica	,137	35	,095
	linguas	,141	10	,200
QVS_Inibicao	ciencias sociais	,178	45	,001
	matematica	,174	35	,009
	linguas	,209	10	,200
QVS_Carencia	ciencias sociais	,142	45	,024
	matematica	,212	35	,000
	linguas	,208	10	,200
QVS_Condicoes	ciencias sociais	,215	45	,000
	matematica	,215	35	,000
	linguas	,284	10	,048
QVS_Dramatização	ciencias sociais	,153	45	,010
	matematica	,214	35	,000
	linguas	,197	10	,200
QVS_Subjugação	ciencias sociais	,133	45	,045
	matematica	,134	35	,113

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Anexo 12- hipótese 11

```

ONEWAY EPSO_Estatuto_Profissional EPSO_Conteúdo EPSO_Previsibilidade EPSO_T
empo EPSO_Seguranca EPSO_Disciplina EPSO_Rigidez EPSO_Natureza EPSO_Toque E
PSO_Total BY area_2
/STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY WELCH
/MISSING ANALYSIS
/POSTHOC=TUKEY ALPHA(0.10).
    
```

Oneway

Notes		
Output Created		28-Mai-2012 10:44:47
Comments		
Input	Data	C:\TRABALHOS (2012)\Anabela Candeias\dea.savnovomeu_1.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	area_2 < 7 (FILTER)
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	91
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on cases with no missing data for any variable in the analysis.
Syntax		ONEWAY EPSO_Estatuto_Profissional EPSO_Conteúdo EPSO_Previsibilidade EPSO_Tempo EPSO_Seguranca EPSO_Disciplina EPSO_Rigidez EPSO_Natureza EPSO_Toque EPSO_Total BY area_2 /STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY WELCH /MISSING ANALYSIS /POSTHOC=TUKEY ALPHA(0.10).
Resources	Processor Time	00:00:00,094
	Elapsed Time	00:00:00,109

Anexo 13 – hipótese 12

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT Percepção_Stress
  /METHOD=ENTER QVS_Vulnerabilidade
  /PARTIALPLOT ALL
  /SCATTERPLOT=(*ZRESID ,*ZPRED)
  /RESIDUALS HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID) .
```

Regression

Variables Entered/Removed^b

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	QVS_Vulnerabilidade ^a	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: Percepção_Stress

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,297 ^a	,088	,078	3,26492

a. Predictors: (Constant), QVS_Vulnerabilidade

b. Dependent Variable: Percepção_Stress

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	91,966	1	91,966	8,627	,004 ^a
	Residual	948,715	89	10,660		
	Total	1040,681	90			

a. Predictors: (Constant), QVS_Vulnerabilidade

b. Dependent Variable: Percepção_Stress

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	33,594	2,463		13,639	,000
	QVS_Vulnerabilidade	,157	,053	,297	2,937	,004

a. Dependent Variable: Percepção_Stress

Anexo 14 – hipótese 13

GET

```

DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT EPSO_Total
/METHOD=ENTER QVS_Vulnerabilidade Percepção_Stress.
    
```

Regression

Variables Entered/Removed^b

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Percepção_Stress, QVS_Vulnerabilidade ^a	.	Enter

a. All requested variables entered.

b. Dependent Variable: EPSO_Total

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.682 ^a	.465	.453	.20164

a. Predictors: (Constant), Percepção_Stress, QVS_Vulnerabilidade

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	3,180	2	1,590	39,107	.000 ^a
	Residual	3,659	90	.041		
	Total	6,839	92			

a. Predictors: (Constant), Percepção_Stress, QVS_Vulnerabilidade

b. Dependent Variable: EPSO_Total

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,968	.267		11,122	.000
	QVS_Vulnerabilidade	.025	.003	.578	7,134	.000
	Percepção_Stress	.019	.007	.232	2,880	.005

a. Dependent Variable: EPSO_Total

REGRESSION

Anexo 15 - consistência interna

RELIABILITY

```
/VARIABLES=questao17 questao18 questao23 questao24 questao26 questao29 qu
estao30 questao34 questao38 questao39 questao42
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	45	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	45	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,686	11

RELIABILITY

```
/VARIABLES=questao49 questao51 questao54 questao55 questao56 questao57 qu
estao58 questao59 questao61
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	45	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	45	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,728	9

RELIABILITY