

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

O *stress* torna-se cada vez mais frequente nos nossos dias, havendo quem diga que será a doença do séc. XXI. As recessões económicas, os problemas no trabalho, o desemprego, as crises familiares, os conflitos entre pares, uma alimentação desadequada, etc. são os principais responsáveis pelo aumento desta doença que tende a não desaparecer, mas sim a aumentar cada vez mais. De facto, esta maleita atinge profissionais de todas as áreas, incluindo os professores de EF, podendo comprometer as suas competências laborais, relacionais e sociais.

Nos professores, o *stress* não é um fenómeno novo, mas a sua gravidade tem vindo a acentuar-se. A O.I.T. (1981) reconhece que na profissão docente existe um elevado risco de esgotamento, consequência de diversos factores desencadeadores de *stress*. Deste modo, através deste estudo procuramos ter uma percepção das causas, dos sintomas mais frequentes e dos seus efeitos numa amostra de docentes estagiários de EF e de não EF.

Os objectivos propostos para este estudo são:

- Identificar o nível de *stress* da profissão docente nos estagiários de EF da FCDEF e de outras áreas disciplinares da Universidade de Coimbra, no ano lectivo 2005/2006, bem como as suas potenciais origens;

- Analisar a opinião dos estagiários de EF e de outras áreas disciplinares face aos principais sintomas e manifestações de *stress* e condições patológicas associadas ao exercício docente (a nível somático e psíquico), aplicando o Questionário de Opinião a Professores de Educação Física (QOPEF);

- Analisar a opinião dos estagiários de EF e de não EF em relação às fontes de *stress* docente, utilizando a Escala Portuguesa de *Stress* Ocupacional para a Docência (EPSO-D);

- Verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas nos *itens* estudados, ou não, entre o grupo de EF e o de não EF.

A principal finalidade deste estudo centra-se no conhecimento e aprofundamento do *stress* docente do estagiário numa fase inicial do seu exercício, enquanto profissional de EF, e de outras áreas disciplinares nas escolas. Por outro lado, a existência de dois grupos de estudo permitir-nos-á retirar conclusões específicas em relação a esta temática, por forma a verificarmos até que ponto os

diferentes recursos (materiais, humanos, temporais, espaciais, entre outros) condicionam o nível de *stress* entre ambos.

De facto, o estágio caracteriza-se por ser um ano de trabalho e de esforço acumulados, resultando, por vezes, consequências a nível físico, psíquico e emocional, sinais evidentes de *stress*.

Relativamente ao nosso estudo, organizado em seis capítulos, está estruturado da seguinte forma:

- O primeiro capítulo diz respeito à Introdução, onde é descrita a pertinência do estudo e seus objectivos;

- O segundo capítulo centra-se na Revisão da Literatura, onde há um enquadramento teórico e conceptual do estudo. Este capítulo divide-se em quatro subcapítulos referentes aos conceitos de *stress* e de *stress* docente, indicando os seus agentes indutores, as principais consequências e estratégias de *coping* a eles associados. Seguidamente, contextualizamos a disciplina de EF nas escolas tendo em conta a sua importância, bem como as funções dos estagiários de EF e de não EF no seu estágio pedagógico. Por fim, enfatizamos o *stress* profissional no professor de EF, referindo alguns estudos realizados nesta área e o *stress* profissional nos professores estagiários de EF;

- O terceiro capítulo destina-se à Metodologia, onde se inclui a caracterização da amostra, os instrumentos de avaliação utilizados (Questionário de Opinião a Professores de Educação Física e a Escala Portuguesa de *Stress* Ocupacional para a Docência) e os procedimentos realizados aquando da aplicação dos questionários;

- O quarto capítulo refere-se à Apresentação dos Resultados, onde são apresentadas: as tabelas de frequência relativas aos sintomas de *stress*, às manifestações de *stress*, às condições patológicas associadas ao exercício docente (foro somático e psíquico) e as tabelas de estatística descritiva e de frequência para cada um dos factores da EPSO-D. No final do capítulo, procede-se à comparação do nível de *stress* entre os Professores Estagiários de EF e os de não EF;

- O quinto capítulo reporta-se à Discussão dos Resultados referidos no capítulo anterior;

- O sexto capítulo apresenta as principais Conclusões do nosso estudo e algumas Sugestões/Recomendações para estudos futuros.

Após este capítulo, temos as referências bibliográficas utilizadas ao longo do nosso estudo e todos os anexos que julgamos pertinentes.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

1. O *STRESS*

1.1. Conceito de *stress*

Vivemos numa sociedade de *stress*. A azáfama do quotidiano faz com que tenhamos momentos mais tensos e vividos com mais intensidade. Por estas razões, o termo *stress*, cada vez está mais presente no “dicionário” dos portugueses para justificar as suas irritações, mal-estar físico e mental, cansaço, ansiedade e depressões, de tal modo que qualquer indivíduo, certamente, já referiu, mencionou, invocou ou sentiu *stress*. Temos consciência de que o *stress* não só se impôs como invadiu a vida privada de qualquer ser humano.

Mas afinal, qual é o significado da palavra *stress*? Quais as suas repercussões? Quais as causas e respectivas consequências que uma situação de *stress* pode provocar a um indivíduo?

Etimologicamente, segundo Mazure & Druss (1995), citados por Serra (1999), o conceito de *stress* provém do latim: *stringo*, *stringere*, *strictum*, que significa apertar, restringir, comprimir. No séc. XVII, R. Hooke, um engenheiro de pontes, estudou como as estruturas devem resistir tendo em conta a “carga” ou “pressão” (*stress*) na estrutura e a “tensão” ou deformação na estrutura (resposta); partindo desta ideologia, um material rígido quebrará, um maleável dobrará. No entanto, no séc. XIX, este termo apareceu para explicar a pressão sobre um órgão ou sobre a mente.

Em 1926, o médico húngaro Hans Selye, introduziu o termo “*stress*” no âmbito da saúde, associando-o não ao estímulo (peso, carga), mas sim à resposta do organismo a esse estímulo. Selye utilizou o termo para descrever o somatório das alterações inespecíficas do organismo em resposta a um estímulo ou a uma situação estimulante a que chamou “Síndrome Geral de Adaptação” (Selye, 1978).

Alves (1998), citado por Cardoso *et al.* (1998), define *stress* “como um processo dinâmico de transacções mútuas numa relação entre a pessoa e o meio, verificando-se uma discrepância entre as exigências impostas e as competências que julga ter para as enfrentar levando o sujeito a forçar os seus limites funcionando num registo que não é o seu” (p. 16).

Dunham (1984) associa o *stress* a um “processo de reacções comportamentais, emocionais, físicas e mentais causadas por pressões prolongadas ou crescentes pressões significativamente superiores aos recursos de defesa” (p.3).

Ramos (2001) define *stress* como um tipo particular de relação entre a pessoa e o seu meio, marcada pela percepção de exigências que cobrem ou excedem os seus recursos de *coping* e que pode pôr em perigo o seu bem-estar.

Jesus (1999) revela que na base do *stress* está sempre uma exigência que provoca algum desequilíbrio inicial ao sujeito, sendo necessário este actuar para se adaptar às novas circunstâncias.

Numa perspectiva psicossocial, Frango (1995) define *stress* como uma reacção do organismo às exigências que se lhe colocam, perante as quais o ser humano carece de uma nova adaptação. Quando as causas se tornam frequentes ou prolongadas, o indivíduo deteriora a qualidade da sua vida e aumenta os riscos de doença.

Leventhal & Nerenz (1983), citados por Cardoso *et al.* (2002), definem *stress* em 3 acepções:

- 1- Como condição ambiental externa que perturbe o funcionamento regular do indivíduo;
- 2- Como resposta automática e global do organismo a qualquer agente perturbador;
- 3- Como interacção desajustada entre as exigências do meio e a capacidade de resposta do indivíduo.

Holmes & Rahe (1967), citados por Cardoso *et al.* (2002), incluem, na primeira concepção, o *stress* social, entendendo-o com um estímulo ou uma variável independente, sendo de interesse estudar as propriedades que fazem com que uma situação seja de *stress*. Selye (1978) inclui na segunda concepção o *stress* fisiológico (ou médico), percebendo-o como uma resposta ou uma variável dependente, de modo a que as reacções do organismo sejam objecto de estudo. Lazarus & Folkman (1984) incluem na terceira concepção o *stress* psicológico (mental ou emocional), valorizando-o como um processo de trocas contínuas entre o indivíduo e o meio, por forma a estudar as transformações que vão sofrendo.

Jesus (1999) distingue *distress* – em que há uma má adaptação do indivíduo aos potenciais factores de mal-estar resultando o problema e *eustress* – enquanto optimização do funcionamento adaptativo do mal-estar face aos seus factores

indutores, constituindo um desafio. Para este autor, caso o indivíduo não tenha capacidade de lidar com o problema e a tensão persistir, o sujeito pode manifestar sintomas de *distress* devido à sua dificuldade em colocar-se face às exigências que lhe são impostas na sua vida, excedendo a capacidade de resposta.

Para Serra (1999) não há *stress* sem existirem circunstâncias desencadeadoras a que o indivíduo é sensível, isto porque, caso o indivíduo considere que uma circunstância é importante para si e sinta que não tem aptidões nem recursos pessoais para conseguir ultrapassar as exigências impostas, certamente o *stress* surgirá.

1.2. Agentes indutores de *stress*

O tipo de vida que as pessoas levam, as suas profissões, a família, as relações sociais, etc. determinam as exigências a que cada um se submete e facilitam, em maior ou menor grau, o aparecimento de situações de *stress*.

O estado de *stress* precipita a mobilização dos recursos energéticos necessários para contrariar uma situação indutora de *stress* e para restabelecer o estado de equilíbrio. Mas, caso a exposição a essa situação seja prolongada, o esforço de adaptação é excessivo agudizando a exaustão do organismo, podendo levar ao aparecimento de algumas doenças.

Para Wilkinson (1999) quanto maior for o número de acontecimentos que se sucedem num determinado espaço de tempo e quanto maior for a sua importância, maior é a probabilidade de uma reacção de *stress*.

Ramos (2002) define as circunstâncias indutoras de *stress* como situações em que a relação estabelecida entre o indivíduo e o meio ambiente são avaliadas de modo a ultrapassar os recursos pessoais prejudicando o seu bem-estar. Sente-se *stress* quando o grau de exigência que uma situação cria é superior à capacidade de resposta (aptidões e recursos).

Coyne & Lazarus (1980), citados por Cardoso *et al.* (2002), consideraram mais interessante estudar o *stress* através da análise de processos que acontecem entre eles (individuais e ambientais) do que fazendo apenas a sua caracterização isolada.

Frango (1995) refere que o organismo possui mecanismos homeostáticos que lhe permitem lidar com os agentes indutores de *stress* do dia-a-dia. Esta mesma autora afirma que qualquer que seja o tipo de agente, este traça sempre uma mudança

ou uma situação nova, desafiando o indivíduo a ter capacidade de adaptação através da sua vulnerabilidade pessoal e as suas aptidões de controlo.

Segundo We Farlane (1991), o agente *stressor* é todo o acontecimento que é marcadamente desgastante para a pessoa que causa receio ou terror num determinado momento.

Lazarus & Cohen (1977) referem três tipos de factores de *stress*:

- 1- Factores de fundo – cumulativos e de consequências variáveis consoante os recursos individuais (ex: factores laborais);
- 2- Factores pessoais – a que todos os seres humanos podem estar sujeitos, como é o caso do luto, do isolamento, da frustração e do conflito;
- 3- Factores de cataclismo – causa da perturbação de *stress* pós-traumático, doença da guerra ou da catástrofe.

Houslon (1982), citado por Frango (1995), classifica os agentes indutores de *stress* em três grupos:

- Desejos contrariados que não permitem alcançar os objectivos ou evitar coisas não desejadas;
- Situações de estímulos aversivos, como os que gerem dor;
- Situações de estímulos aprendidos através dos condicionamentos clássico ou operante, modelação e informação.

Para este autor o mais importante nas circunstâncias indutoras de *stress* não é a situação em si, mas a forma como esta é avaliada.

Serra (1999) realça as causas dos agentes indutores de *stress* relacionadas com os parâmetros físicos, psicológicos e sociais. Assim, classifica os acontecimentos que induzem *stress*, da seguinte forma: (1) acontecimentos traumáticos graves que afectam ao mesmo tempo um grande número de pessoas que aparecem sem antecipação prévia, por exemplo, ameaça de morte, espancamento, testemunho de homicídio, vítima de catástrofe; (2) acontecimentos significativos que ocorrem de repente na vida de um indivíduo, como por exemplo, mudanças bruscas, divórcio, morte, saída dos filhos de casa; (3) situações crónicas que dizem respeito a problemas e assuntos perturbadores que se iniciam insidiosamente e não se sabe quando terminam. Metaforicamente, corresponde a um “processo lento de envenenamento” que ocorre na vida de um indivíduo, como é o caso da realização frequente de tarefas com um prazo limite, cumprir várias solicitações ao mesmo tempo, conflitos frequentes entre o cônjuge ou colegas de trabalho; (4) micro-

indutores de *stress* simbolizando pequenos acontecimentos do dia-a-dia, cumulativos: trânsito, barulho de noite, fumadores, vizinhos irritantes; (5) macro-indutores de *stress* relacionados com o papel que o sistema sócio-económico impõe ao indivíduo, tais como, as recessões económicas, o desemprego, os impostos; (6) acontecimentos frustrantes que não se materializam ou tardam a concretizar-se, isto é, objectivos esperados que não têm lugar (na literatura anglo-saxónica designa-se por *non events*), como por exemplo promoção no trabalho, gravidez há muito desejada, uma reconciliação que tarda acontecer; (7) traumas no desenvolvimento, ou seja, acontecimentos que ocorrem na infância e que poderão vir a ter consequências nefastas na vida adulta, por exemplo, uma criança maltratada ou vítima de abusos sexuais.

Ganhão (1993), referido por Ramos (2002), menciona que os factores de *stress* são provenientes do meio, da vida privada, das organizações, das relações interpessoais e do próprio indivíduo. São considerados agentes *stressores* do meio, a chuva, a temperatura, os ruídos permanentes, a luminosidade agressiva dos anúncios publicitários e as cidades densamente povoadas. Em relação à vida privada, poder-se-á mencionar as carências económicas, a falta de segurança no seio laboral, a carência médica, os problemas familiares e o tempo livre para desenvolver *hobbies*. Relativamente às relações interpessoais, a autora refere que quando vividas de forma conflituosa, destroem amizades, dificultam a comunicação e deterioram o clima de trabalho e, caso haja uma convivência forçada na partilha do mesmo espaço de trabalho, a tensão criada conduz a uma ruptura psicológica.

Cardoso (1999) considera os seguintes agentes indutores como sendo os mais importantes: 1) processamento acelerado de informação; 2) estímulos traumáticos; 3) sensação de ameaça; 4) alterações fisiológicas; 5) isolamento; 6) repressão e humilhação; 7) pressão de grupo; 8) frustração e conflito; 9) ameaça aos valores e objectivos; 10) falta de controlo.

Cotton (1990), referido por Serra (1999), é da opinião que um acontecimento indutor de *stress* não determina o fazer aparecer ou acentuar uma condição pré-existente, isto é, uma vulnerabilidade física e/ou psicológica do indivíduo. Deste modo, os mais vulneráveis consequentemente são os menos resistentes a uma situação de *stress* e os que maior probabilidade têm de ficar doentes.

Sporcq (1994) afirma que as principais fontes de *stress* podem ser pessoais (as origens pessoais, extra-profissionais, terem o seu desenvolvimento no seio

familiar e social do indivíduo), ligadas a certas doenças (com difícil gestão das fontes de *stress*) ou residirem nas condições que o trabalho oferece (temperatura elevada ou demasiado reduzida, barulho, falta de arejamento, associadas às condições físicas do trabalho; hierarquia mal definida, dificuldades de relacionamento entre colegas, indefinição do papel e das tarefas a desenvolver, associadas às condições internas da organização do trabalho; e, por fim, a dificuldade de encontrar emprego em concordância com as habilitações literárias do indivíduo, associadas às condições sociais).

Para Brunner (1990), citado por Frango (1995), os agentes indutores de *stress* podem ser classificados em fisiológicos e psicossociais, subdividindo-os em grandes catástrofes (terrorismo, guerras, violência), acontecimentos positivos ou negativos da vida (desemprego, doença crónica, divórcio, morte de um familiar ou amigo etc.), acontecimentos do dia-a-dia (longas esperas nas filas de trânsito, discussão familiar ou com um amigo, solidão, sobrecarga no trabalho etc.) e ideias e imagens perturbadoras (pensamentos desagradáveis ou emocionalmente perturbadores, medos e fobias). Este autor refere que a natureza do *stress* é variável e depende, grandemente, do número e da intensidade de acontecimentos e mudanças ocorridos em simultâneo.

Labrador (1992) distingue diferentes fontes de *stress* no âmbito natural:

a) Acontecimentos vitais intensos e extraordinários, relacionados com o resultado de alterações importantes na vida de uma pessoa, como são o caso do casamento, do divórcio, do despedimento ou da morte de um cônjuge. Este tipo de situações exige ao organismo uma adaptação muito intensa, implicando importantes respostas de *stress*; b) acontecimentos diários *stressantes* de menor intensidade, como por exemplo, o ruído do despertador, as dores de cabeça frequentes, os vizinhos ruidosos. Alguns investigadores consideram que este tipo de acontecimentos provoca mais respostas de *stress* e produzem efeitos negativos, psicológicos e biológicos mais importantes do que os extraordinários; c) situações de tensão crónica permanente caracterizadas por períodos mais ou menos prolongados (por exemplo: um desportista impedido de praticar desporto devido a uma lesão, um familiar hospitalizado há meses, sem esperança possível, etc.). Por um lado são consideradas de intensidade elevada, semelhantes aos acontecimentos vitais, por outro lado a sua presença é repetida e duradoura, assemelhando-se aos acontecimentos diários *stressantes*.

1.3. Consequências do *stress*

Como já foi referido, as circunstâncias *stressantes* do quotidiano reflectem-se, cada vez mais, nos indivíduos que protagonizam essas situações, tornando o seu organismo cada vez mais vulnerável aos diversos agentes indutores de *stress*. Como o *stress* afecta todo e qualquer ser humano é necessário conhecer os seus efeitos para que possamos, então, tomar medidas de prevenção.

Frango (1995) afirma que as mudanças a que o indivíduo está sujeito mobilizam os seus recursos internos e externos, que (re)avaliam os acontecimentos e praticam comportamentos de defesa e luta contra o agente *stressor* que, por sua vez, proporciona ao sujeito situações de equilíbrio ou desequilíbrio.

Powell & Enright (1990), citados por Serra (1990), alegoricamente referiram que dentro de cada indivíduo existe um *copo de stress*, de capacidade diferente consoante as pessoas, que todos os dias recebe umas tantas gotas através da *torneira de stress*. Quanto mais gotas caem mais *stress* o indivíduo experimenta.

Labrador (1992) afirma que a exposição a situações de *stress* não constitui um mal por si só nem implica efeitos negativos, apenas acontece quando as respostas são excessivamente intensas ou duradouras, produzindo diversas perturbações orgânicas. Assim sendo, uma única resposta de *stress* não terá consequências notoriamente significativas mas, caso essa resposta se repita determinadas vezes, poderá tornar-se crónica e causar problemas graves. Este autor apresenta os efeitos negativos produzidos pelo *stress* em três sistemas de resposta:

a) Fisiológicos – aumento do ritmo cardíaco, da sudoreção, do ritmo respiratório, da tensão muscular, do metabolismo basal; diminuição do fluxo sanguíneo, etc.

b) Cognitivos – preocupações; incapacidade de tomar decisões; sensação de confusão; mau humor; irritabilidade; incapacidade de concentração, etc.

c) Motores – falar depressa; tremuras; gaguez; precipitação; explosões emocionais; consumo de álcool e drogas, etc.

Cardoso *et al.* (1999) referem que as consequências do *stress* observam-se ao nível do sofrimento e da morbilidade fisiológica, psicológica, comportamental e social, a curto e longo prazo. Consequências como a doença e o esgotamento são consideradas as mais temíveis, enquanto que os acidentes, a disfunção familiar, o refúgio no álcool e drogas, o absentismo e degradação profissional são amplamente

reconhecidos. A nível psicológico, os principais efeitos do *stress* são depressões, ansiedade e perturbações de diversa ordem.

Stora (1990) afirma que o ser humano contém mecanismos indutores de *stress*, classificando-os em cinco níveis: no 1º nível, aparece no indivíduo uma sensação de desconforto, dificuldade de concentração e de auto-controlo; sintomas de irritabilidade, distração e insónia podem, também, estar presentes. No 2º nível, o indivíduo tem a tendência de se afastar da realidade com recurso a mecanismos de defesa psicológica. Aparecem-nos no 3º nível, os impulsos instintivos perigosos, como é o caso das respostas agressivas, auto-mutilação ou suicídio. A desorganização do Eu caracteriza o 4º nível, com eclosão de manifestações clínicas psicóticas. Por fim, o 5º nível limita-se à morte.

Selye (1978) estudou as consequências que os agentes indutores de *stress* tinham no organismo, ao descrever a resposta observada face a uma situação geradora de *stress*, ao que denominou, como já foi referido, por Síndrome Geral de Adaptação. Para este autor, esta teoria apresenta três fases: (1) reacção de alarme, caracterizada pelo início das mudanças corporais na presença do agente indutor de *stress*, nomeadamente, o indivíduo sente-se desorientado e confuso, passando por uma visão distorcida da realidade, acatando como consequência a diminuição da resistência ou até mesmo a morte. Caso o agente *stressor* desapareça esta fase terminará, impedindo a passagem para a seguinte. Esta fase define-se, essencialmente, como resposta defensiva do indivíduo a um agente indutor de *stress*; (2) resistência do indivíduo ao agente indutor para repor o equilíbrio perdido. Este desequilíbrio manifesta-se pela fadiga, ansiedade, tensão e irritabilidade; caso o indivíduo consiga lidar com o agente indutor de *stress*, verifica-se um apaziguamento dos sintomas, caso contrário passará à seguinte fase; (3) exaustão que leva à incapacidade de luta e superação. Se os factores de *stress* continuam a influenciar o organismo, provavelmente o aumento de doenças e lesões fisiológicas e psicológicas tendem a aumentar, podendo a morte ocorrer como fim deste processo.

Frango (1995) afirma que toda a capacidade de resposta do indivíduo face aos agentes indutores de *stress* tem componentes fisiológicas e emocionais. Caso o indivíduo tenha sucesso na sua resposta verifica-se uma adaptação, caso contrário poder-se-á verificar o aparecimento de doenças de adaptação, tais como, diminuição da resistência às infecções; doenças cancerígenas, cardíacas, dermatológicas, digestivas; alcoolismo; consumo de drogas, etc.

Wilkinson (1999) refere que muitas partes do corpo são fisicamente afectadas pelo *stress*, tornando-o mais susceptível a doenças físicas e/ou mentais. O ritmo cardíaco e sanguíneo altera-se devido ao aumento da produção de hormonas como a adrenalina e o cortisol. Para além destes efeitos que o *stress* causa, aponta outros como queda de cabelo, aparecimento de úlceras na boca e nos intestinos, ataques cardíacos, asma e outros problemas pulmonares, etc.

Stora (1990) refere que os indivíduos com perturbações emocionais tendem a evitar o confronto e a resolução dos problemas, pensam que o controlo das situações depende, exclusivamente, do seu comportamento utilizando mecanismos que atenuam os seus estados de tensão emocional.

De acordo com Serra (1999), quando os mecanismos de compensação se tornam inadequados ou excessivos, podem induzir um fracasso nos mecanismos de homeostase que propiciam o desenvolvimento de consequências nefastas nos sistemas cardiovascular (aumento da contractibilidade cardíaca e da frequência cardíaca, aumento da tensão arterial, aumento da agregação plaquetar provocando uma fácil coagulação sanguínea, etc.), respiratório (aumento dos ciclos respiratórios, asma, etc.), digestivo (digestão mais lenta, aparecimento de úlceras, gastrites, etc.), muscular (contração, dor, etc.), imunitário (diminuição das defesas do organismo originando doenças) e nervoso central (aumento da vigilância e emoções negativas).

Albuquerque (1987) ao avaliar os efeitos físicos, cognitivos e comportamentais do *stress* na vida dos indivíduos e na relação que este tem com o agente *stressor*, concluiu que a natureza e gravidade do *stress* dependem do tipo de *stressor* e do tempo exposto a ele, assim como a existência ou não do apoio do meio, da personalidade do indivíduo, da sua robustez intelectual e emocional e das suas vivências do passado. Caso a exposição a uma fonte indutora de *stress* seja prolongada ou incessante, o organismo transmite “sinais de alarme” surgindo disfunções vegetativas no mesmo, que se reflectem em cansaço físico e mental, alterações do sono, desconcentração, irritabilidade e dores na região cervical e lombo-sagrada.

Assim, Serra (1999) afirma que o *stress* “induz emoções, altera o comportamento observável e interfere com os mecanismos biológicos e cognitivos. Estas mudanças são tanto maiores quanto mais prolongado e intenso o *stress* for” (p. 149).

1.4. *Burnout* e suas consequências

Quando as situações indutoras de *stress* são prolongadas e os mecanismos de *coping* são ineficazes, o indivíduo pode estar sujeito a uma situação de *burnout*.

O termo *burnout* foi introduzido pela primeira vez pelo psicanalista americano de origem alemã Herbert Freudenberg, em 1974.

Esta designação evoca a imagem de uma vela a extinguir-se, sendo esta metáfora utilizada pelo psicanalista para definir um estado de fadiga física e mental que ocorre em inúmeros profissionais.

Kyriacou (1987) demonstrou grande preocupação relativamente a este tema. Muitas vezes, o que define uma situação perturbadora não são os factos em si, mas sim a percepção do sujeito que os experiencia, através da avaliação que este faz das exigências do meio, e posteriormente, das competências e recursos pessoais disponíveis. O resultado desta avaliação, que o indivíduo efectua através de um processo automático, involuntário e afectivo, determina a resposta de *stress*.

Cardoso *et al.* (1999) referem que um dos principais problemas coloca-se com a dificuldade de identificação/diagnóstico, quer no seu início, quer pela dificuldade do seu reconhecimento por parte dos técnicos de saúde. No entanto, estes autores, em 1998, definiram *burnout* como um processo lento e gradual levando o indivíduo a um estado de esgotamento. Este estado caracteriza-se, essencialmente, por esvaziamento afectivo, despersonalização e redução acentuada da capacidade profissional, traduzindo-se num conjunto de sintomas psicológicos, físicos e sociais, afectando, principalmente, os indivíduos mais motivados e esforçados, que ao longo do tempo vão sofrendo uma falta de motivação para enfrentar os problemas quotidianos acabando em apatia. A origem deste sintoma prende-se a factores pessoais, sociais e de natureza laboral.

Para Pines (1993), citado por Serra (1999), *burnout* define um estado de exaustão física, emocional e mental causado por todo o envolvimento, a longo prazo, de situações emocionalmente desgastantes. A nível físico, denota-se a existência de fadiga, cefaleias, alterações frequentes no sono e do peso, distúrbios gastro-intestinais, dores musculares. Como medida redutora do estado de tensão, o indivíduo pode recorrer, de forma excessiva, ao café, tabaco, álcool e drogas. Os sentimentos mais predominantes nestes indivíduos, a nível emocional são: fracasso, desilusão, ausência de esperança, depressão, etc. Este autor afirma que estes sintomas

surtem nos indivíduos que ingressam numa carreira com grandes expectativas, motivação e investimento pessoal elevados sentindo-se, mais tarde, defraudados nos seus objectivos.

Para Cardoso *et al.* (1999) este tipo de esgotamento crónico tem maior incidência nos indivíduos com profissões que obrigam a trabalhar com outras pessoas, em que as relações interpessoais são determinantes, nomeadamente, nas áreas de saúde, social e ensino. Este autor agrupa as causas de *burnout* da seguinte forma:

- 1- Factores de tipo social, nomeadamente o estatuto social; problemas orçamentais; individualização e mitos profissionais;
- 2- Factores individuais, relacionados com antecedentes pessoais; expectativas e personalidade;
- 3- Factores relacionados com a natureza do trabalho, tais como, relacionamento desigual; *stress* emocional, moral e físico; imprevisibilidade e responsabilidade;
- 4- Factores organizacionais, relacionados com a pressão do trabalho; remuneração e carreiras; *feedback*; clarificação de funções; burocracia e condições de trabalho.

Segundo Schaufeli (1992), citado por Cardoso *et al.* (1999), as principais consequências de um esgotamento são problemas de ordem física e psicológica; consumo exagerado de tabaco, bebidas alcoólicas e psicofármacos; diminuição da produtividade; redução no empenho no trabalho; absentismo e problemas relacionais.

Cardoso (1999) afirma que, geralmente, as perturbações do foro emocional (depressão, ansiedade, etc.) são pouco ou mal diagnosticadas, quer pelos sujeitos quer pelos profissionais de saúde. Assim, o principal modo de prevenção do *burnout* é a capacidade de ser identificado e diagnosticado pelos mesmos; outro modo de prevenção tem a ver com uma intervenção sobre os factores responsáveis, quer a nível individual quer a nível organizacional.

1.5. Coping – Estratégias para lidar com o stress

Enfrentar o *stress*, identificar situações perturbadoras, aprender sobre as suas causas e adequar competências e/ou capacidades para lidar com as situações *stressantes*, podem ser considerados métodos eficazes de prevenção e óptimas estratégias de *coping*.

Pereira (1991) afirma que este termo não é de fácil tradução, associando aos termos “formas de lidar com” ou “estratégias de confronto”.

Segundo Snyder & Dinoff (1999), citados por Serra (1999), o termo *coping* apareceu pela primeira vez nos *Psychological Abstracts* como conceito psicológico individualizado e diferenciado, mencionando que as suas estratégias correspondem às respostas dadas pelo indivíduo por forma a reduzir a “carga” física, emocional e psicológica ligados aos agentes indutores de *stress*. Por sua vez, Serra (1999) menciona que estas estratégias têm modalidades diferentes, ou seja, algumas vezes são orientadas pelo indivíduo para a resolução directa do problema, outras vezes para a atenuação das emoções ou para a busca de apoio social.

Em 1985, Monat & Lazarus referiram que o termo *coping* está relacionado com os esforços realizados para que o indivíduo possa lidar com situações de dano, perante o sentimento de que pode ultrapassar a situação; de ameaça, pela antecipação da situação desagradável e de desafio, através da situação desagradável que já ocorreu quando este não tem em seu poder comportamentos de automatismo ou uma resposta automática para confronto da situação.

White (1985), mencionado por Pereira (1991), afirma que o *coping* se refere a situações de empreendimento que implicam mudanças drásticas na vida de um indivíduo. De certo modo, exige ao indivíduo alterações no seu comportamento para resolução de alguns problemas que levam a consequências negativas como a culpa, a vergonha, a ansiedade e o desespero. Neste caso, o *coping* exige uma necessidade de adaptação a situações difíceis.

Segundo Lazarus & Folkman (1984), o *coping* representa os esforços cognitivos e comportamentais utilizados pelo indivíduo para lidar com as exigências impostas. No seguimento desta ideia, Folkman (1984), citado por Serra (1999), refere que o *coping* ficou reconhecido como um processo activo de avaliação cognitiva entre o meio e o indivíduo. Esta avaliação passa por três etapas:

1- Primária, através do significado dado à situação e percepção dos aspectos que é preciso obter ou negativos a evitar. Os factores que podem influenciar negativamente a avaliação primária são as experiências prévias (percepção selectiva) e os esquemas mentais (distorções);

2- Secundária, através do julgamento que o sujeito faz das aptidões e recursos que tem ou julga ter para responder às exigências reconhecidas da situação;

3- Re-avaliação, relacionada com o balanço que o sujeito faz entre as exigências criadas pela situação e os seus recursos. O indivíduo realiza uma reflexão das duas formas de avaliação anteriores, verificando se a situação é ou não significativa para o seu bem-estar e se tem capacidade para conseguir lidar com ela.

Para Pereira (1991) as estratégias de *coping* têm uma função mediadora no impacto que as sociedades incutem nos indivíduos, perspectivando-as em três categorias:

a) Eliminação ou modificação das condições que criam os problemas, em que o indivíduo recolhe informação para saber o que fazer ou de confronto com aqueles que originaram as dificuldades;

b) Controlo perceptivo do significado da experiência ou das suas consequências, podendo ser realizada a “neutralização da ameaça”, as “comparações positivas do problema” ou pela “ignorância selectiva” tornando o significado das ocorrências vulgar;

c) Manutenção, dentro dos limites razoáveis, das consequências emocionais dos problemas em que o indivíduo não encara os problemas de frente com o intuito de reduzir a sua tensão emocional, suportando as consequências emocionais dos mesmos.

Latack (1986) apresenta as finalidades dos mecanismos de *coping*, nomeadamente, construir uma alternativa para controlar a situação, ajudando a contextualizá-la à distância e a escolher alternativas de solução; representar uma tentativa de fuga real ou fictícia; ou construir uma tentativa de lidar com a emoção sentida.

Alves (1998) apresenta os diferentes mecanismos de *coping* cada vez que o indivíduo se confronta com o *stress*:

Situações de desafio – dispõe de recursos e competências para ultrapassar os problemas com êxito;

Ameaça – duvida das suas próprias competências, pondo-se à prova;

Dano – não possui quaisquer aptidões para lidar com uma situação problemática.

Para Serra (1999), o impacto que uma situação de *stress* causa num indivíduo depende não só das estratégias de *coping* utilizadas, como também dos recursos pessoais e sociais disponíveis.

2. O *STRESS* DOCENTE

2.1. O conceito de *stress* docente

Todos nós sabemos que a actividade profissional de um docente lhe reserva uma vida bastante agitada, por vezes difícil de gerir e sujeita a grande *stress*.

Esta realidade é confrontada todos os dias nas escolas do nosso país pelos professores portugueses, debatendo-se no seu trabalho lectivo, com os problemas dos seus alunos e pais, com as atitudes e comportamentos delicados, que obrigam a uma intervenção e um esforço redobrados, conduzindo a situações de *stress*. Podemos afirmar que o *stress* docente se localiza na sua relação com os vários aspectos do seu trabalho.

A O.I.T. (Organização Mundial do Trabalho), em 1981, afirmou que a docência é a profissão em que existe maior risco de esgotamento, elevada incidência de insatisfação, desejo de abandono e sintomas psicopatológicos comparativamente a outros grupos profissionais.

Chan (1998) afirma que o *stress* docente é um problema crescente nos últimos anos. Estudos realizados em vários países advertem da importância de intervenção nesta área, de forma a desenvolver estratégias claras e específicas para as várias situações indutoras de *stress* no trabalho.

McGrath (1976), citado por Cardoso *et al.* (2002), relacionou o *stress* docente ao desequilíbrio que o indivíduo percebe entre as exigências do trabalho e a sua capacidade de resposta, podendo advir consequências negativas, caso essas exigências levem o indivíduo ao insucesso de satisfação da resposta.

Segundo French *et al.* (1974), o *stress* docente traduz um desajustamento entre os indivíduos e o ambiente, seja entre as exigências no seu ambiente de trabalho e as competências dos sujeitos, variando desde as duas motivações às potencialidades oferecidas pelo trabalho.

Karasek (1981), citado por Cardoso *et al.* (2002), localiza o desajustamento entre as exigências do trabalho e a capacidade de tomar decisões dos docentes.

Ross & Altmaier (1994), citados por Serra (1999), definem *stress* docente como “a interacção das condições de trabalho com as características do docente, de tal modo que as exigências que lhe são criadas ultrapassam a sua capacidade de lidar com elas” (p. 474).

Para Litt & Turk (1985), o conceito de *stress* docente está associado às experiências vividas pelos professores, às emoções desagradáveis e negativas com que se deparam no seu dia-a-dia e que visam ameaçar o seu bem-estar.

Kyriacou & Sutcliffe (1979) definem *stress* docente como um conjunto de sentimentos negativos (ansiedade, depressão, raiva) associados a mudanças fisiológicas, como o aumento do ritmo cardíaco em resposta às exigências da profissão docente. Estes autores referem, ainda, que o *stress* na profissão docente deve ser mediado quer pela percepção das exigências com que um indivíduo se confronta na constituição de uma ameaça ao seu bem-estar e auto-estima, quer por mecanismos de *coping* para minimizar essa ameaça.

Em síntese, Serra (1999) afirma que o trabalho de um docente tanto pode constituir uma actividade enriquecedora como originar uma fonte de *stress* que gradualmente o vai desgastando.

2.2. Agentes indutores do *stress* docente

Serra (1999) afirma que “perante uma situação indutora de *stress* a actividade intelectual desorganiza-se” (p. 217).

Um estudo feito por Kyriacou (1980), referido por Cardoso *et al.* (2002), no Reino Unido, na década de 70, indica que as principais fontes de *stress* nos docentes são a desobediência dos alunos, os maus resultados escolares, as turmas grandes e difíceis, o barulho, as tarefas burocráticas, a inadequação dos edifícios, a falta de equipamentos, a remuneração, as relações pessoais insatisfatórias, a carga horária, a desvalorização do estatuto social da profissão, etc. Assim, estes agentes indutores conduziam, na maioria dos docentes, à frustração, à depressão e à insatisfação profissional.

Needle *et al.* (1980), citados por Ramos (2002), afirmam que o *stress* “surge, por uma lado, da discrepância entre as necessidades, valores e expectativas do professor e, por outro lado, das exigências ou recompensas profissionais e a capacidade do professor lhes fazer frente” (p. 105).

Pereira (1982) afirma que o *stress* docente é resultado de factores negativos do ambiente ou agentes indutores de *stress*, tais como trabalho em excesso, ambiguidade, papel conflituoso e condições de trabalho carenciadas relacionados com o posto de trabalho. Este autor refere ainda as duas principais características do

stress no trabalho, cuja interacção determina ou o confronto ou um comportamento desadaptado e doenças relacionadas com o *stress*: 1) as dimensões ou características do indivíduo e 2) as potenciais fontes de *stress* no ambiente de trabalho.

Cooper e colaboradores (1988) organizaram os agentes indutores em seis tipos de *stress* ocupacionais:

- 1- Fontes de *stress* inerentes ao trabalho (condições física do local de trabalho, características das tarefas, excesso de trabalho, ritmo e repetitividade do trabalho, etc.);
- 2- Papel organizacional (ambiguidade e/ou conflito de papéis, responsabilidades atribuídas, etc.);
- 3- Relações inter-pessoais (com colegas, superiores e subordinados);
- 4- Carreira profissional (início da carreira, avaliação de desempenho, progressão na carreira, formação, insegurança, término da carreira, etc.);
- 5- Estrutura e clima organizacionais (participação na tomada de decisões, estrutura da organização, ambiente socioemocional, competição, violência, etc.);
- 6- Relação entre o trabalho e o lar (articulação entre responsabilidades profissionais e familiares, compatibilização de carreiras na família, etc.).

Jesus (1999) apresenta os factores que se situam num plano mais macro ou num plano mais micro, responsáveis pelo aparecimento de situações de *stress* na vida profissional dos docentes. Assim, num plano macro, em que se incluem os factores sociopolíticos, o autor enumera as seguintes situações indutoras de *stress* docente:

- O excesso de número de alunos na sala de aula. Na verdade, a tentativa de democratização do ensino e do acesso à escolaridade a todas as crianças e jovens fazem com que os alunos sintam a obrigação de frequentar a escola, o que faz com que tenham comportamentos de desmotivação e indisciplina, motivos de *stress* nos professores;

- A excessiva exigência política sobre o trabalho dos professores; no entanto, as reais condições de trabalho e a preparação ou formação dos professores impedem, muitas vezes, a capacidade de resposta face às exigências colocadas;

- As alterações na estrutura familiar, recaindo sobre os professores a necessidade de uma compensação afectiva para um contributo no desenvolvimento pessoal e social dos alunos;

- O acelerado desenvolvimento tecnológico tem influenciado um ritmo de caducidade dos conhecimentos, da possibilidade de acesso ao saber através de outras fontes como é o caso da televisão e da *Internet*. Face a esta situação, muitos professores não estão preparados e manifestam-se inseguros face às “novas tecnologias”, contribuindo para um aumento de *stress*;

- A imagem social dos professores transmitida através dos *media*, uma vez que se verifica uma tendência de acentuar o que de negativo acontece.

O plano micro está directamente relacionado com as actividades desenvolvidas no local de trabalho. Neste âmbito, as potenciais fontes de *stress* são:

- A indisciplina dos alunos, cada vez mais acentuada e frequente, prejudicando fortemente toda a planificação de aulas e a qualidade do processo ensino-aprendizagem;

- A sobrecarga de trabalho que não permite aos professores terem tempo para descansar ou para prepararem, convenientemente, as suas tarefas escolares;

- As relações com os colegas de trabalho, projectando-se, por vezes, numa atmosfera conflituosa.

Para Alves (1998), diversos factores, situados em diversos planos, podem contribuir para o *stress* docente:

a) Pessoais ou da vida privada (personalidade do professor, estabilidade familiar, relações sociais, ocupação dos tempos livres, etc.);

b) Relações com os colegas (falta de cooperação, etc.);

c) Relações com os encarregados de educação (falta de participação na vida escolar dos filhos, etc.);

d) Condições de trabalho (sobrecarga de tarefas, falta de recursos materiais, etc.);

e) Situações sócio-educativos (colocações, falta de reconhecimento social, indefinição do papel do professor, etc.).

Este autor refere, ainda, que estes factores dependem sempre do professor, em termos potenciais, pois podem constituir problema para uns e não para outros. O grau de gravidade depende da percepção subjectiva que o professor tem, bem como a frequência com que ocorrem na sua vida profissional.

Goupil (1985), após ter feito várias investigações na área do *stress* docente e principais factores indutores, organizou-os, subdividindo-os em factores externos, onde se incluem o comportamento dos alunos, as relações interpessoais e a

mobilidade no trabalho; e os factores internos, directamente relacionados com o indivíduo, em que se incluem as expectativas do professor, as suas atitudes e o seu auto-conceito.

Para Biddle (1988), referido por Ramos (2002), as principais fontes de *stress* para o professor são: sobrecarga profissional; discrepância entre as necessidades do docente e as expectativas alheias postas nos mesmos; salários inadequados; inexistência de condições físicas nas escolas; conflitos étnicos na comunidade e violência física na escola e na sala de aula.

Segundo Alves (1998), referido por Jesus (1998a), o conceito de *stress* docente ocorre devido à dificuldade do docente em colocar-se face às exigências que lhe são impostas na sua profissão, excedendo a capacidade de resposta. Esta situação resulta de um processo de três etapas:

- 1- As exigências profissionais excedem os recursos adaptativos do docente;
- 2- O docente tenta dar resposta a essas exigências;
- 3- Aparecimento de sintomas que caracterizam o mal-estar.

Para Alves (1998), citado por Duarte (1998), a indisciplina na sala de aula é um dos problemas mais desgastantes com que os professores se confrontam no seu dia-a-dia. Se, por um lado, é prejudicial para a aprendizagem dos alunos, por outro, o tempo útil da aula fica reduzido devido às tentativas do professor em manter a turma em silêncio; todavia, esta indisciplina, visível na sala de aula, é um reflexo da sociedade de hoje, que infelizmente muitos alunos tomam como exemplo. Nesta perspectiva, e face aos problemas que a indisciplina causa, Alves (1998), citado por Amado (1998), distingue o comportamento a três níveis:

- 1- Carácter disruptivo no bom funcionamento da aula, caracterizado por um comportamento de infracção das regras destinadas a criar situações de ensino-aprendizagem na sala de aula;
- 2 - Conflitos entre pares devido ao ambiente conflituoso existente (agressões, insultos, desvio e danificação da propriedade);
- 3 - Conflitos da relação professor-aluno, que se manifestam nos comportamentos que, para além de porem em causa as condições de trabalho e as suas regras, evidenciam um desrespeito pelo professor, pondo em causa o seu poder, a sua autoridade e dignidade.

Coates & Thorensen (1976), referidos por Ramos (2002), salientam a necessidade de estarmos atentos ao fenómeno do *stress* docente, isto porque, os

problemas que os professores têm causados pelo *stress* são reais, predominantes e potencialmente perigosos para a sua vida e dos alunos.

2.3. Consequências do *stress* docente

Kyriacou (1987) refere que “os estudos, feitos em qualquer parte do mundo, indicam tipicamente uma grande proporção de professores a afirmar que experimentam estados de *stress* ou *burnout*” (p. 147).

Cardoso *et al.* (2002) referem que o corpo humano se encontra preparado para responder a situações de *stress* mas não consegue recuperar adequadamente, não aguenta a excessiva frequência, duração ou intensidade das mesmas, enfraquecendo as suas capacidades de resistência e recuperação. Doenças do foro psicofisiológico (hipertensão, doenças cardiovasculares, etc.), comportamentais (problemas respiratórios, etc.), emocionais e cognitivas aparecem associadas a consequências negativas, levando muitos indivíduos à depressão e ao esgotamento.

De Frank & Stroup (1989), citados por Cardoso *et al.* (2002), afirmam haver uma associação entre o *stress* no trabalho e a saúde física e mental dos professores, influenciando, de certo modo, as suas atitudes em relação aos colegas de trabalho, afectando o comportamento na sala de aula e alterando a vontade de continuar a leccionar ou não.

Dunham (1992), citado por Ramos (2002), refere que há três abordagens para entender a natureza do *stress* docente:

1) Pressão exercida sobre os professores na escola: o *stress* pode ser tolerável mas caso se torne intolerável pode originar sintomas psíquicos ou físicos; assim, o *stress* é definido como um conjunto de causas e não um conjunto de sintomas;

2) Formas como os docentes reagem às pressões que consistem em manifestações corporais e emocionais como dores de cabeça, tensão muscular e úlceras. Nesta abordagem, o *stress* define-se consoante o grau em que o indivíduo o experiencia.

3) Pressões, reacções e estratégias de *coping* que os docentes utilizam para lidar com as suas dificuldades. Nesta perspectiva, o *stress* é definido como um conjunto de reacções comportamentais, emocionais, mentais e físicas originadas pelo aumento de pressões com maior significado do que os meios de *coping*. Caso estas estratégias não resultem, reacções emocionais e mentais como a frustração, a

angústia, a ansiedade, o medo, a perda de memória e a falta de concentração poderão surgir e quando o *stress* é prolongado também aparecem reacções físicas como enfartes do miocárdio, úlceras, etc.

Estudos realizados por Freitas & Silva (1988), em Portugal, revelaram que os professores demonstravam sinais clinicamente significativos de sofrimento psiquiátrico, devido à identificação de sintomas como redução da vida social, irritabilidade, cansaço matinal, desmotivação e insatisfação profissional, tristeza e depressão, falhas de memória e alterações do sono.

Segundo Afonso *et al.* (1999), o *stress* docente pode manifestar-se através de diversos sintomas situados em diversos planos:

- a) Biofisiológico: hipertensão arterial, suores, dores de cabeça, fadiga, insónias, perda de peso, úlceras ou desordens intestinais;
- b) Comportamental: absentismo, conflito interno, falta de empenhamento profissional, abuso de álcool e drogas, etc;
- c) Emocional: distanciamento afectivo, impaciência, irritabilidade, frustração, apatia, falta de entusiasmo profissional, etc;
- d) Cognitivo: baixa auto-estima, dificuldade em tomar decisões, etc.

Gorton (1982), referido por Ramos (2002), afirma que o *stress* docente provoca sentimentos de frustração, grande pressão, falta de controlo sobre as emoções pessoais e do meio.

Em 1983, Fraga apresentou as principais consequências do *stress* docente em Portugal, nomeadamente, a ansiedade, a angústia, as fobias, a apatia, o absentismo, o uso frequente de medicamentos e as alterações mentais e orgânicas.

Em forma de síntese, Harris *et al.* (1985) alertam acerca das repercussões que as consequências do *stress* podem ter na vida dos docentes e no seu local de trabalho, afirmando que pode afectar a escola enquanto organização, a *performance* do docente, do seu bem-estar físico e emocional, a sua família; e caso o docente esteja na presença de um elevado *stress*, pode provocar frustração, agressão, ansiedade, comportamento de fuga, absentismo e desmotivação na função profissional que o professor desempenha na escola e com os seus alunos.

2.4. *Burnout* na docência e suas consequências

Como já foi referido o termo *burnout* designa um estado de fadiga física e psicológica, em que na literatura portuguesa se traduz por "esgotamento".

O modelo mais aceite para a teorização deste conceito é o de Maslach; esta autora, em 1996, citada por Cardoso *et al.* (2002), definiu *burnout* como um construto multidimensional caracterizado pela exaustão emocional, despersonalização e sentimento de insatisfação profissional, afectando, sobretudo, os profissionais do ensino. Segundo a sua perspectiva, a exaustão emocional leva ao esvaziamento dos recursos emocionais, ou seja, a sensação do docente ter dado tudo e não ter mais nada para dar. A despersonalização designa a atitude fria e distante que o professor opta por ter, face aos alunos. E, por fim, o sentimento de insatisfação profissional representa a avaliação negativa analisada sobre o rendimento enquanto docente, em que o trabalho reflecte uma sensação de desagrado, traduzindo-se em falta de expectativas e aspirações.

Alves (1994) compara o termo "*burnout*" docente a um "professor queimado", isso porque, com o decorrer dos anos, o professor vai acumulando efeitos negativos do clima de trabalho aparecendo nele um visível desgaste físico e emocional. Este desgaste manifesta-se, essencialmente, no seu estado de exaustão, nas atitudes e comportamentos cínicos perante os seus alunos e pela tendência negativa de avaliação sobretudo no seu trabalho em conjunto com os alunos. No fundo, o "professor queimado" personifica um professor cansado, aborrecido, derrotista e pessimista. Nesta óptica, Halpin *et al.* (1985), citados por Alves (1991 e 1994), definem *burnout* como um desgaste, algo "queimado" levando a um sentimento de debilidade, perda de auto-controlo, de abatimento e de desamparo. Este conjunto de sentimentos reflecte-se nos docentes como um estado de fadiga ou frustração causada pela dedicação ao seu trabalho que deixou de produzir as recompensas esperadas.

Na perspectiva de Cardoso *et al.* (1999), as estratégias a utilizar para minimizar as causas do *burnout* passam pela diminuição de pressão no trabalho através da sua organização; formação, no sentido de capacitar o docente a enfrentar as exigências no seu trabalho; melhoria dos processos de comunicação na escola; participação na tomada de decisões; reforço na formação para a gestão; apoio sócio-médico nas escolas, através de acções de rastreios e, se possível, apoio e

aconselhamento individual. Todas estas estratégias podem prevenir um possível *burnout* e, conseqüentemente, melhorar o bem-estar dos docentes.

Estudos realizados por Pierce & Molloy (1990), citados por Cardoso *et al.* (2002), verificaram que os professores com elevados níveis de *burnout* apresentavam taxas mais elevadas de absentismo do que os professores com um nível reduzido de *burnout*.

2.5. Coping e estratégias para lidar com o stress docente

Torna-se imprescindível, perante situações indutoras de *stress*, criar ou estabelecer mecanismos próprios para conseguir lidar com essas situações; deste modo, o conceito de *coping* aparece com o objectivo de desenvolver estratégias direccionadas para a resolução ou atenuação do *stress*.

Cardoso *et al.* (2002) dizem que há, no entanto, indivíduos que conseguem lidar eficazmente com uma situação indutora de *stress*, caso a consigam resolver física e mentalmente, por forma a reconstruir um ajustamento pessoal ao meio. Para isso, é necessário que os indivíduos consigam lidar com estas situações enriquecendo-se com novos comportamentos, como é o caso de maior controlo pessoal, harmonia nas relações familiares e inter-pessoais no trabalho e na saúde.

Alves (1998) afirma que as potenciais situações de *stress* só constituem um problema caso o indivíduo não consiga lidar com elas, não sabendo gerir e utilizar, adequadamente, as várias estratégias de *coping*. Todas as estratégias adoptadas dependem, em grande escala, da personalidade do docente face aos problemas que possam surgir, de modo a permitir um equilíbrio entre a sua vida profissional e privada.

Latack, em 1986, categorizou o *coping*, distinguindo-o em três tipos de estratégias:

1 - Confronto ou controlo, o que leva a que o professor procure uma orientação para a resolução dos seus problemas (por exemplo, dedicar mais tempo ao trabalho, falar com outras pessoas envolvidas, pensar em alternativas numa determinada situação, etc.);

2 - Evitamento ou escape, provocando no docente afastamento ou adiamento relativamente a situações problemáticas (por exemplo, mentalizar-se que o tempo não toma conta das situações e que o trabalho não é tudo, etc.);

3 - Gestão de sintomas, através da ocupação dos seus tempos-livres (dormir, descansar, passear, praticar desporto, realizar exercícios de relaxamento, estar com os amigos, etc.).

Alves (1998) classificou dois tipos de *coping*:

- O instrumental, em que é dirigido à resolução do problema, através de aptidões como interacção pessoal, assertividade, modificações do estilo de vida e organização de tempo;

- O paliativo, consistindo na minimização das consequências de uma situação que não pode ser alterada. Uma das estratégias mais úteis para este tipo de situações são as técnicas de relaxamento, de modo a diminuir os níveis fisiológicos produzidos pela resposta de *stress*; o divertimento, o riso ou o trabalho podem ser exemplos paliativos a considerar.

Para Alves (1998), citado por Duarte (1998), sabendo que a indisciplina é motivada por um conjunto de factores há, no entanto, que ter disponibilidade para entendê-los. O professor pode introduzir alterações no seu comportamento e dos alunos e no funcionamento da aula como, por exemplo, arranjar estratégias como melhorar o seu tom de voz e o discurso, abordar os alunos com mais entusiasmo, clareza e expressividade.

Todavia, tendo em conta que não há uma estratégia ideal para a resolução dos problemas, Alves (1998) refere que a intensidade do *stress* docente depende das estratégias adoptadas e, principalmente, da personalidade do professor. Assim, para minimizar este sintoma, o professor terá que utilizar estratégias de *coping* para lidar com todos os factores que causem mal-estar ou resolver situações profissionais problemáticas. No entanto, o bem-estar docente também passa pelo equilíbrio entre a vida profissional e a vida privada.

3. A DISCIPLINA DE EF ESCOLAR

3.1. Caracterização da disciplina de EF Escolar: A importância da EF na escola e na sociedade

Actualmente, a EF assume uma função promotora no desenvolvimento cognitivo e motor, bem como na formação dos alunos, através da actividade física organizada nas escolas.

Costa (1996), referido por Francisco (2001), afirmou que o resultado de uma aprendizagem escolar depende, fundamentalmente, da forma como o ensino é conduzido pelo professor, centrado principalmente no aluno. Neste sentido, este autor defende que o ensino da EF nas escolas tem sofrido evoluções através da aplicação de inovações pedagógicas.

Para Siedentop (1998), os principais factores responsáveis pelo sucesso do processo ensino-aprendizagem numa aula de EF são: o tempo de potencial de aprendizagem, ou seja, o tempo que um aluno demora na realização de uma tarefa; o *feedback* pedagógico distribuído aos alunos; um clima positivo que motive os alunos à aprendizagem e uma organização coerente das actividades realizadas na aula.

Rocha (1996 a e b) refere que a EF faz parte do currículo escolar do 1º ano de Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário. No entanto, esta disciplina não tem tido a devida atenção face às condições precárias dos recursos disponíveis nas escolas, sendo projectada muitas vezes a um estatuto de menoridade.

Onofre (1996) afirma a importância que esta disciplina tem na formação e no desenvolvimento curricular dos alunos, nomeadamente no desenvolvimento das suas capacidades coordenativas e condicionais; na aprendizagem de diferentes actividades físicas – de carácter desportivo, expressivo, exploração da natureza e jogos tradicionais; na importância do factor de saúde, cultural e ecológico e na aquisição de valores de ética desportiva, regras de higiene e segurança. Para este autor, a ausência desta disciplina nas escolas evidenciaria uma lacuna na educação das crianças e jovens.

Neste contexto, Santos (1999) evidencia o lugar de destaque que a EF escolar assume, em relação às restantes disciplinas, pelas “oportunidades de cooperação que dá aos alunos, de obtenção de prestígio dentro dos grupos e de participação livre em acções conjuntas” (p.4).

Um estudo realizado por Mastroianni *et al.* (2002) revela que a aula de EF propicia às crianças maiores oportunidades de se movimentarem, por meio de brincadeiras e jogos, de modo a perceberem as suas potencialidades e limites através da acção motora como instrumento de formação intelectual, físico e social, do que a situação de recreio, em que a criança pode ficar limitada nas suas actividades e oportunidades de movimentação.

Os programas de EF, segundo Lima *et al.* (1988), citados por Ramos (2002), devem abranger um conjunto de orientações metodológicas concretas como os objectivos a atingir em cada ano e ciclo de escolaridade; um quadro vasto de possíveis actividades; os conteúdos e níveis de estruturação e indicação de normas e processos de avaliação.

Costa *et al.* (1988, p. 17) apresenta as seis principais finalidades que os programas de EF devem cumprir: 1- harmonizar as práticas em EF no conjunto do sistema de ensino; 2- garantir a homogeneidade de efeitos educativos esperados; 3- articular as actividades curriculares e extra-curriculares na EF com as restantes áreas culturais com vista a um desenvolvimento individual e social; 4- clarificar as necessidades orçamentais (nacionais, regionais e locais) e as opções sobre a tipologia dos equipamentos escolares; 5- influenciar as orientações e o conteúdo da formação inicial e permanente do professor; 6- especificar junto dos alunos e pais as exigências curriculares, isto é, o benefício individual e social da disciplina de EF.

Em suma, como componente de formação do currículo dos alunos do 1º ao 12º ano de escolaridade, é lícito que os programas de EF “assumem um papel influenciador na tomada de decisões dos professores, de forma a que tracem finalidades, definam objectivos, seleccionem conteúdos, proponham modelos de organização e propostas de avaliação” (p. 152).

Na opinião de Jacinto (1984), a avaliação “é um processo que permite identificar, delimitar, obter e procurar todas as informações úteis que conduzem a um julgamento, uma escolha e uma decisão entre as várias alternativas em relação aos objectivos propostos” (p.131).

No entanto, a avaliação em EF processa-se de um modo diferente, em comparação com outras disciplinas escolares, visto tratar-se de uma disciplina, predominantemente, prática. Assim, segundo o despacho 30/SEED/95, a disciplina de EF, por enquanto, não é contabilizada para a média final de ingresso ao ensino superior, porém, no novo currículo esta situação está a ser objecto de estudo para futura aprovação. Deste modo, os alunos apenas são avaliados pela sua presença nas aulas e pelo seu desempenho em termos psicomotores, cognitivos e sócio-afectivos. Ao realizarem estes objectivos pretendidos, o aluno satisfaz as exigências do Sistema Educativo relativamente à disciplina de EF.

Contrapondo esta ideia, Pires (2000), citado por Fernandes (2005), defende que a EF deve ser igual a qualquer outra disciplina, no que diz respeito à atribuição de uma nota para uma média final do secundário.

Outra problemática em EF é a frequente recorrência a atestados médicos por parte dos alunos, justificando, por vezes, a falta de interesse na participação das aulas.

Referente a esta situação, a lei menciona que “o atestado médico deve explicitar concretamente as contra-indicações da actividade física para que o professor possa seleccionar a actividade adequada ao aluno ou para o isentar da actividade”, mas não da aula em si, podendo, inclusive, participar em algumas tarefas, como por exemplo na montagem ou recolha do material.

Devido ao facto da EF não ser opcional, a Sociedade Portuguesa de EF alerta e, de acordo com o decreto-lei 301/93, que “o rigor e a exigência da educação escolar justificam a exigência de frequência assídua das actividades escolares, bem como a fixação de um limite para as faltas injustificadas do aluno, limite que, uma vez ultrapassado, pode ocasionar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade”.

Deste modo, a disciplina de EF por ter um carácter obrigatório, deve ser inculcado nos alunos uma maior dedicação e investimento nas aulas e não o descrédito que muitas vezes lhe é associado (Ramos, 2002).

No que diz respeito às instalações desportivas e recursos materiais para a prática da EF, temos assistido, em muitas escolas, a imagens de degradação cada vez mais agravadas pelo tempo. E é notório a manifesta insatisfação dos professores quando questionados sobre este assunto, devido aos esforços diários que têm de fazer para proporcionar um ensino de qualidade aos seus alunos.

Segundo Monteiro (1996b), as instalações desportivas devem ser um espaço devidamente equipado, tendo em conta os objectivos da disciplina e em concordância com os programas curriculares. Estes objectivos devem ser adequados ao nível de ensino e ciclo de escolaridade, bem como a uma correcta deliberação pedagógica efectuada pelo professor, consciente das necessidades de desenvolvimento dos seus alunos. Qualquer escola que não disponha de instalações cobertas e/ou descobertas, é considerada uma escola imprópria para a leccionação da disciplina de EF.

Em termos de qualidade de ensino e das aprendizagens, nenhuma outra disciplina escolar é tão dependente das condições externas, da organização do espaço

e dos materiais didáticos. Não há disciplina que decorra em condições tão agressivas – naturais, é certo, mas que impõem medidas de protecção adequadas (Sobral, 1993). Assim, na opinião de vários professores, as instalações devem estar organizadas em dois pólos: um interior (constituídos por um espaço mais reduzido) e outro exterior (mais amplo onde seja permitido leccionar mais do que uma turma).

Relativamente ao equipamento desportivo, Vilela & Constantino (1985) definem este conceito como sendo um factor que deve abranger as infra-estruturas materiais necessárias à prática da EF escolar, nomeadamente, instalações cobertas (pavilhões, ginásios, piscinas) e ao ar livre (polidesportivos, ringues, pistas), instalações de apoio (balneários, vestiários, sala de primeiros-socorros), arrecadações, gabinetes, salas dos professores e salas de estudo. Estes autores referem ainda a importância da tipologia das instalações desportivas e sua construção, nomeadamente pavimento das salas de EF, separadores nos pavilhões, iluminação, acústica, local da arrecadação do material, ventilação e climatização das instalações.

Assim, todos estes factores influenciam fortemente o valor social da EF, bem como o papel que o professor desempenha no seu processo de ensino-aprendizagem, advindo daqui consequências no desenvolvimento desportivo, formativo e eclético dos alunos.

3.2. A função do estagiário de EF no seu ano de estágio pedagógico

Segundo Perrenoud (1993), a formação pedagógica deve permitir aos futuros professores estagiários um bom domínio teórico dos conhecimentos, capacidade para estruturar actividades didácticas tendo em conta as oportunidades, os meios disponíveis, as necessidades e as exigências dos alunos, bem como permitir a integração precoce no meio profissional.

Neste contexto, o estágio constitui um momento decisivo no processo pedagógico e formativo dos professores em termos didácticos e relacionais, bem como na articulação entre o pensamento e a acção (Ruas, 2001). Deste modo, esta actividade corresponde a um momento fundamental na formação profissional dos estagiários, levando-os a tomar decisões, por vezes difíceis, e a adquirirem mecanismos precisos de ajustamento para o seu processo de ensino-aprendizagem.

Turney (1985), referido por Ruas (2001), afirma que a prática de ensino, para os estagiários, é a experiência mais importante e de maior impacto na sua percepção profissional.

Franco & Machado (1993), citados também por Ruas (2001), consideram que o estágio permite ao aluno-estagiário aplicar tudo aquilo que aprendeu durante a sua formação académica e avaliar até que ponto esta actividade o concretiza enquanto pessoa e profissional. No mesmo seguimento, Alarcão (1996) refere que o estágio pedagógico surge como principal referência de formação, sendo o ano ideal para o estagiário poder perspectivar a sua carreira.

A passagem de estudante a aluno estagiário, segundo Ruas (2001), pode significar uma descontinuidade tripartida:

- Da instituição de formação para a escola;
- De aluno a professor estagiário;
- Da teoria à prática.

Para Costa (1991) e Pierón (1996), os futuros professores começam a aprender o que é a EF e o significado de ser professor nesta disciplina através das suas vivências enquanto alunos face à exposição a ideias pedagógicas, modelos de ensino e padrões de comportamento que moldam a sua maneira de pensar. Neste sentido, Lortier (1975) refere que todas as aquisições metodológicas adquiridas pelo estagiário são baseadas em vivências anteriores enquanto estudante e pelas imagens didácticas que os antigos professores lhes proporcionaram.

Pierón (1996) afirma que o estágio corresponde ao momento de confrontação entre a formação teórica e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no processo de ensino, caracterizando-a como sendo a etapa mais importante e significativa na formação profissional do estagiário.

Alarcão (1996) afirma que as condições fundamentais para a formação no estágio pedagógico dizem respeito à reflexão diária orientada, à cooperação entre todos os elementos do núcleo e à ligação estreita entre a instituição de formação e a escola.

Evidentemente que o papel que o orientador desempenha no estágio influencia fortemente o estagiário na sua formação profissional. Neste sentido, Pierón (1996) menciona que vários são os elementos que condicionam o sucesso do estágio pedagógico, realçando a importância das relações que se estabelecem entre o

orientador e o estagiário, estabelecendo um comparação entre o mestre e o aprendiz, dotando no primeiro toda o seu conhecimento e experiência ao serviço do segundo.

Ruas (2001) considera que a supervisão pedagógica é um processo que define e aperfeiçoa o desenvolvimento profissional do futuro professor. Esta autora classifica-a como sendo uma estratégia de formação entre dois indivíduos, um com mais experiência do que o outro, mas ambos em desenvolvimento.

Feiman-Nemser & Buchamann (1986, 1987) consideram que o estágio sem orientação do supervisor provoca nos estagiários uma dificuldade acrescida em transferirem o pensamento académico para o pensamento pedagógico, ou seja, de um pensamento de ensino focado nos professores e no conhecimento disciplinar para um pensamento centrado nas diferentes características e necessidades dos alunos. Ao fazerem-no sozinhos revelam-se incapazes de analisar as concepções acerca dos alunos, da aprendizagem e do conhecimento para uma tomada de decisão eficiente para as diferentes situações específicas da sala de aula.

No fundo, todo o processo relacionado com o estágio pedagógico representa o culminar de uma formação académica, permitindo ao estagiário atingir a sua graduação profissional para a prática do exercício docente.

3.3. Caracterização do estagiário de outras áreas disciplinares e suas funções no ano de estágio pedagógico – abordagem comparativa com os estagiários de EF

Apesar da pesquisa bibliográfica exaustivamente efectuada nada foi encontrado, o que não significa que não haja estudos ou referências alusivas a esta temática.

Deste modo, seguidamente será realizada uma breve referência aos estagiários de outras áreas disciplinares, tendo como base comparativa os estagiários de EF, nomeadamente nos factores que caracterizam ambos os grupos e as suas funções no ano de estágio pedagógico.

Iniciaremos pelo espaço físico da leccionação da aula em que o professor de EF tem que se submeter, muitas vezes, a condições mínimas e falta de recursos materiais necessários para a prática da EF. Outro aspecto a ter em conta é a divisão do mesmo espaço físico por vários professores, dificultando fortemente as funções docentes. Há que referir, ainda, as condições atmosféricas a que os professores de EF estão sujeitos, tanto em espaços interiores como exteriores, nomeadamente o frio ou

o excesso de calor, o vento que prejudica a leccionação de algumas matérias, etc. Contrapondo com esta situação, temos os estagiários de não EF que leccionam sozinhos e exclusivamente em salas de aula cobertas, ventiladas e protegidas das condições atmosféricas adversas; para além disso, o material necessário para a aula resume-se, muitas vezes, a um livro, um quadro, um giz e um retroprojector.

Relativamente ao equipamento do professor, as diferenças são bastantes significativas: obviamente que o professor de EF tem que trazer para a aula equipamento apropriado e por esta razão criou-se um estigma e uma imagem da figura de fato de treino e das sapatilhas; já os professores de outras áreas disciplinares não são “rotulados” pela forma como se vestem ou não têm que se preocupar com aquilo que vestem.

Por fim, referimos o método de avaliação existente na EF e nas outras disciplinas. Certo é que a EF define-se, essencialmente, por uma componente prática mas não é unicamente exclusiva de avaliação, uma vez que cabe ao professor complementar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com uma componente teórica. No entanto, a diferença entre estes grupos situa-se na avaliação final, pois enquanto que as outras disciplinas são contabilizadas para uma média final de ano em que os alunos têm que se esforçar para tirar boas notas, na disciplina de EF não, pois apenas é atribuída uma nota aos alunos pela prestação prática nas aulas e a presença regular às mesmas. Deste modo, a EF está a ser cada vez mais desvalorizada pelos alunos e muitos deles pensam: “Já que não conta para média, basta aparecer nas aulas para ter uma nota positiva”; esta situação está cada vez mais acentuada, provocando nos docentes de EF uma maior desmotivação.

4. O *STRESS* PROFISSIONAL NO PROFESSOR DE EF

4.1. Estudos realizados na área do *stress* docente em professores de EF

É de referir que os estudos realizados no âmbito do *stress* profissional nos professores de EF são reduzidos. Assim, numa primeira fase abordaremos os estudos efectuados fora do nosso país e numa fase posterior aqueles que foram realizados em Portugal.

Assim, fora do país, Wendt & Bain (1989) realizaram um estudo a 80 professores (40 estagiários e 40 professores no início de carreira) com o objectivo de perceber a capacidade de um grupo comparativamente com o outro acerca do *stress* profissional tendo-se verificado o seguinte:

- Com o aumento de anos na docência aumentam também os agentes indutores de *stress*;

- Menor preocupação com situações de promoção na carreira, indisciplina, gestão da aula, classes numerosas, problemas raciais no grupo mais experiente comparativamente aos estagiários;

- Em contrapartida, situações como conflitos de discordância, ameaças e ofensas, preparação de greves e elaboração de trabalhos para a progressão na carreira afectam os professores com mais experiência.

Por sua vez, Capel (1990) efectuou um estudo a 240 docentes de EF de 80 escolas que leccionavam as suas aulas a alunos dos 9 aos 18 anos, para determinar as causas de mal-estar e *stress* profissional. Os resultados foram os seguintes:

- Envolvimento em múltiplas actividades extracurriculares, reduzindo, assim, o seu tempo de lazer;

- O professor tem pouco tempo para relaxar mental e fisicamente para recuperar para o dia seguinte;

- *Locus* de controlo, conferindo ao docente de EF menor autonomia e reduzida capacidade de decisão;

- Por fim, concluiu, referindo que o nível de *stress* aumenta gradualmente ao longo dos anos.

Esta autora, em 1992, efectuou o mesmo estudo, desta vez a estagiários, referindo que os factores que lhes causavam mais *stress* eram o currículo, a inexistência de facilidades escolares, os conflitos entre os colegas de estágio, o comportamento dos alunos, as turmas numerosas e difíceis de gerir, a falta de motivação dos alunos nas aulas e as precárias condições de trabalho.

Em Portugal, Neves *et al.* (1993), Correia (1997) e Ramos (2003) realizaram estudos semelhantes com o objectivo de conhecer as percepções de bem-estar/mal-estar e (in)satisfação profissional, assim como sintomas associados às situações de *stress* profissional.

Deste modo, analisaremos o estudo efectuado por Ramos (2003) através do uso dos Questionários de Opinião a Professores de Educação Física e Questionários

de Opinião a Professores de outras áreas disciplinares a 66 docentes de EF do Quadro de Nomeação Definitiva de Coimbra. O propósito deste estudo visava perceber o nível de satisfação/insatisfação, bem como os factores associados ao seu bem-estar/mal-estar e *stress* profissional nos professores de EF de Coimbra.

Deste estudo as conclusões mais significativas foram:

- O factor económico como meio de insatisfação;
- A fadiga, a irritabilidade/agressividade, a frustração, a sudação fácil e as insónias como principais sintomas de mal-estar e *stress* sentidos pelos professores;
- A insatisfação profissional e a intenção de abandonar a profissão são os sentimentos mais evidentes nos docentes questionados;
- As condições patológicas associadas ao exercício docente, a nível somático são os resfriados e sintomas gripais, as alterações do aparelho fonador, as lesões musculares, entre outros; a nível psíquico, a ansiedade (com maior frequência) e a depressão são os sintomas mais vivenciados.

4.2. O *stress* profissional do professor estagiário de EF

Sobral (1993) afirma que, nos últimos anos, a identidade da EF tem vindo a diluir-se como disciplina escolar e como domínio de conhecimento devido “à reintrodução de esquemas paralelos de formação inicial, à proliferação anárquica de uma oferta de diplomas de estudos superiores especializados sem qualquer controlo de qualidade e sem uma clara correspondência entre o espírito da legislação que os criou e as consequências práticas nos domínios do emprego e da qualidade de ensino” (p.6). Os factos parecem ser convincentes:

- A EF deixou de apresentar a ideia-força que tinha; um estatuto sem reservas no meio escolar;
- A explosão da cultura do corpo, contribuinte dos “modismos” e dos “narcisismos”, trouxe ao mercado novas práticas e protagonistas exercendo maior fascínio, de certo modo transitório mas muito eficaz, sobre os segmentos da população sequiosos de actividade física, de experiências do movimento e de convivência lúdica;
- O desinteresse notório dos jovens por uma EF que não lhes apresenta novas e interessantes propostas, nem responde aos seus desejos particulares de participação desportiva.

O resultado de tudo isto é uma insatisfação e mal-estar nos docentes e estagiários desta área disciplinar.

Francisco (2001) refere que o ano de estágio é para o professor-estudante difícil e com elevado grau de ansiedade. Recai no estagiário o *stress* associado ao “choque com a realidade”, devido aos efeitos provocados pela avaliação do orientador e pelo esforço que este faz em corresponder às expectativas e exigências a que vai estar sujeito durante todo o processo de estágio.

Andrews (1993) remete para o *stress* motivado por problemas pessoais, sociais, ambientais e económicos a que o professor/estagiário de EF está sujeito. As principais áreas de preocupação que este autor considera são:

a) Crise de identidade nos professores, pelo papel que a EF desempenha na sociedade; b) baixo estatuto que a sociedade lhe confere; c) a desvalorização da componente prática da EF; d) fragmentação da EF devido ao aumento da especialização e da diminuição da mobilidade entre grupos desta área; e) crescente procura de tempo curricular nas escolas, o que justifica a existência e lugar que a EF ocupa; f) grandes mudanças curriculares (reuniões extraordinárias, nova linguagem técnica, alteração das suas práticas, novos desafios às ideias e métodos de trabalho, etc.).

Veenman, em 1984 (citado por Ramos 2002), referiu que para a maioria dos estudantes o ano de estágio se caracteriza como um ano de tensões e de responsabilidades pela turma a gerir na disciplina de EF, organizada por um processo intenso de aprendizagem e predominantemente marcada por situações de ensaio-erro. Assim, verifica-se no estagiário uma forte vulnerabilidade quer na relação com os outros, quer na auto-avaliação do seu desempenho devido ao desgaste físico e mental resultado da excessiva carga horária de trabalho, tanto na instituição de formação como na escola onde realiza o seu estágio. Para além de que o estágio, como processo pedagógico e formativo, também é sujeito a uma avaliação, que induz no estagiário um dos principais agentes de *stress*.

Fernandes (1998), citada por Ruas (2001), defende como fonte causadora de *stress* nos estagiários o próprio processo de acompanhamento e supervisão das práticas pedagógicas sujeitas a uma avaliação, muitas vezes indesejável e responsável por interferir, de uma forma negativa, na relação entre o estagiário e o orientador. Esta autora refere ainda que a avaliação do orientador e o desejo de

corresponderem às suas expectativas e exigências, são os principais factores de ansiedade para os estagiários.

Por fim, há que salientar que este é o primeiro ano de estágio no qual os estagiários não são remunerados. Apesar de desempenharem as mesmas funções que os estagiários dos anos anteriores, a única diferença centra-se no facto de não serem recompensados monetariamente no final de cada mês. De certa forma, esta situação apresenta-se como um motivo de *stress*, provocando em muitos estagiários níveis altos de desmotivação e de desinteresse profissional.

Em suma, todo este conjunto de factores abordados anteriormente constitui uma forte fonte de *stress* para os docentes de EF e, de uma forma mais acentuada, para os estagiários, por se confrontarem com esta nova realidade no seu ano de estágio.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Este capítulo está dividido em três sub-capítulos, organizado da seguinte forma:

- O primeiro sub-capítulo diz respeito à caracterização da amostra referente aos dois grupos do nosso estudo (EF e não EF), tendo em conta a escola onde estagiam, a idade dos inquiridos, o número de filhos, os anos de serviço, o sexo, o estado civil, as habilitações literárias e as actividades que exercem dentro e fora da escola;

- O segundo sub-capítulo é referente aos instrumentos de avaliação utilizados neste estudo, nomeadamente o Questionário de Opinião a Professores de Educação Física (QOPEF) e a Escala Portuguesa de *Stress* Ocupacional para a Docência (EPSO-D);

- O terceiro sub-capítulo é relativo aos procedimentos efectuados.

1. Caracterização da Amostra

Este estudo tem duas amostras: a primeira são os professores estagiários de EF, que frequentam o quarto ano da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e a segunda são os professores estagiários de várias áreas disciplinares da Universidade de Coimbra, no ano lectivo 2005/2006.

A amostra total encontrada (n=97) subdivide-se em cinquenta e cinco questionários preenchidos pelo grupo de EF (n=55) e quarenta e dois questionários preenchidos pelo grupo de não EF (n=42).

Grupo de EF e de não EF	Frequência	%	% Válida
EF	55	56,7	56,7
Não EF	42	43,3	43,3
Total	97	100,0	100,0

Tabela 1: Tabela de frequência da variável “Grupo de EF e de não EF”

Como podemos observar, há 55 estagiários de EF e 42 estagiários de não EF que responderam aos questionários, perfazendo um total de 97 estagiários.

Escola onde estagia	Educação Física		Não Educação Física	
	Frequência	%	Frequência	%
Escola Secundária da Mealhada	2	3,6	1	2,4
Escola Secundária com 3º ciclo de Albergaria-a-Velha	1	1,8		
Escola Secundária Jaime Cortesão	2	3,6	7	16,7
Escola Secundária Avelar Brotero	4	7,3	8	19,0
Escola E. B. 2,3/Sec. Dr. Daniel de Matos	1	1,8		
Escola Secundária com 3º ciclo da Gafanha da Nazaré	2	3,6		
Escola Secundária Infanta D. Maria	4	7,3	9	21,4
Escola Secundária com 3º ciclo E.B. de Esmoriz	2	3,6		
Escola E.B. 2,3 Pintor Mário Augusto	4	7,3		
Escola Secundária da Quinta das Flores	4	7,3		
Escola Secundária de Montemor -o –Velho	2	3,6		
Escola E.B. 2,3 de Cantanhede	3	5,5		
Escola E.B. 2,3 Martim de Freitas	4	7,3	8	19,0
Escola Secundária da Lousã	3	5,5		
Escola Secundária José Falcão	4	7,3	9	21,4
Escola E.B. 2,3 Castro Matoso de Oliveirinha	2	3,6		
Escola E.B. 2,3 de Anadia	3	5,5		
Escola E.B. 2,3 S. Silvestre	2	3,6		
Escola E.B. 2,3 Dra. Maria Alice Gouveia	3	5,5		
Escola E.B. 2,3 Poiares	1	1,8		
Total	53	96,4		
Valores em falta	2	3,6		
Total	55	100,0	42	100,0

Tabela 2: Tabela de frequência da variável “Escola onde estagia”

Os questionários foram distribuídos a professores estagiários de vinte escolas da zona centro do país, das quais oito são do ensino secundário, quatro do ensino secundário com ensino básico e oito do ensino básico.

Distribuídos por estas escolas estão cinquenta e três estagiários do grupo EF e quarenta e dois estagiários do grupo de não EF, sendo de referir que 2 inquiridos do grupo EF não responderam à questão.

	Educação Física					Não Educação Física				
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade (anos)	55	20	27	22,44	1,686	42	21	40	23,90	3,192
Número de filhos	55	0	1	0,04	0,189	42	0	1	0,02	0,154
Tempo de serviço na docência (anos)	55	0	1	0,04	0,189	42	0	6	0,21	0,976
Válidos	55					42				

Tabela 3: Tabela de estatística descritiva das variáveis “Idade”, “Número de filhos” e “Tempo de serviço na docência”

A idade dos inquiridos, no grupo EF, varia entre os 20 e 27 anos com uma média de 22,44 anos e um desvio padrão de 1,686 anos. No grupo de não EF, a idade varia entre os 21 e os 40 anos, com uma média de 23,90 anos e um desvio padrão de 3,192 anos.

Apenas um estagiário de EF tem filhos (1 filho) e, relativamente ao tempo de docência, também apenas um inquirido tem um ano de docência.

No que respeita ao grupo não EF, apenas um sujeito tem 1 filho e outro inquirido já esteve 6 anos ao serviço enquanto docente.

Idade (anos)	Educação Física				Idade (anos)	Não Educação Física			
	Frequência	%	% Válida	% Acumulada		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
20	2	3,6	3,6	3,6	21	2	4,8	4,8	4,8
21	18	32,7	32,7	36,4	22	14	33,3	33,3	38,1
22	15	27,3	27,3	63,6	23	8	19,0	19,0	57,1
23	8	14,5	14,5	78,2	24	8	19,0	19,0	76,2
24	3	5,5	5,5	83,6	25	3	7,1	7,1	83,3
25	5	9,1	9,1	92,7	26	4	9,5	9,5	92,9
26	3	5,5	5,5	98,2	29	1	2,4	2,4	95,2
27	1	1,8	1,8	100,0	30	1	2,4	2,4	97,6
					40	1	2,4	2,4	100,0
Total	55	100,0	100,0		Total	42	100,0	100,0	

Tabela 4: Tabela de frequência da variável “Idade”

Em relação à idade dos inquiridos do grupo de EF, observa-se que a maioria dos professores tem 21 anos (32,7%) logo de seguida com 22 anos (27,3%); oito têm

23 anos (14,5%); com 24 e 26 anos há três estagiários, respectivamente 5,5%, apenas com 20 anos há dois sujeitos (3,6%) e um tem 27 anos (1,8%).

Relativamente à idade do grupo de não EF, verifica-se que a maioria dos professores tem 22 anos (33,3%); oito têm 23 e 24 anos (19,0%); quatro têm 26 anos (9,5%); três têm 25 anos (7,1%), com 21 anos temos dois inquiridos (4,8%) e com 29, 30 e 40 anos temos apenas um professor estagiário.

Sexo	Educação Física		Não Educação Física	
	Frequência	%	Frequência	%
Masculino	37	67,3	9	21,4
Feminino	18	32,7	33	78,6
Total	55	100,0	42	100,0

Tabela 5: Tabela de frequência da variável “Sexo”

No que diz respeito ao grupo de EF, a maioria dos inquiridos é do sexo masculino (67,3%), enquanto que o sexo feminino tem 18 professoras, equivalendo a 32,7%.

No grupo de não EF verifica-se o oposto, ou seja, a esmagadora maioria é do sexo feminino (78,6%) e apenas 9 sujeitos são do sexo masculino (21,4%).

Estado Civil	Educação Física		Não Educação Física	
	Frequência	%	Frequência	%
Solteiro (a)	55	100,0	39	92,9
Casado (a)	0	0,0	2	4,8
Divorciado (a)	0	0,0	1	2,4
Total	55	100,0	42	100,0

Tabela 6: Tabela de frequência da variável “Estado civil”

Relativamente ao estado civil no grupo EF, todos os professores estagiários são solteiros (n=55, equivalente a 100%).

No grupo de não EF, 92,9% são solteiros (o que equivale a 39 sujeitos); 4,8% são casados (o que equivale a 2 sujeitos) e apenas um sujeito é divorciado (2,4%).

Habilitações Literárias	Educação Física				Habilitações Literárias	Não Educação Física			
	Freq.	%	% Válida	% Ac.		Freq.	%	% Válida	% Ac.
12º ano de escolaridade	54	98,2	98,2	98,2	12º ano de escolaridade	12	28,6	28,6	28,6
Licenciatura	1	1,8	1,8	100,0	Licenciatura	30	71,4	71,4	100,0
Total	55	100,0	100,0		Total	42	100,0	100,0	

Tabela 7: Tabela de frequência da variável “Habilitações literárias”

Relativamente às habilitações literárias, no grupo de EF, todos os inquiridos têm o 12º ano de escolaridade (98,2%), à excepção de um inquirido que tem a Licenciatura. No grupo de não EF verifica-se uma situação diferente, ou seja, doze inquiridos têm o 12º ano de escolaridade (28,6%) e trinta têm uma Licenciatura (71,4%).

Actividades fora da Escola	Educação Física		Não Educação Física	
	Frequência	%	Frequência	%
Não	27	49,1	35	83,3
Sim	26	47,3	7	16,7
Total	53	96,4		
Respostas em falta	2	3,6		
Total	55	100,0	42	100,0

Tabela 8: Tabela de frequência da variável “Actividades fora da escola”

À questão acerca do professor estagiário exercer actividades fora da escola, no grupo de EF, responderam negativamente vinte e sete sujeitos (49,1%) e positivamente responderam vinte e seis sujeitos (47,3%), sendo de referir que dois inquiridos não responderam à questão (3,6%).

No grupo de não EF, trinta e cinco sujeitos não exercem qualquer actividade fora da escola (83,3%) e apenas sete o fazem (16,7%).

Onde exerce	Educação Física		Que Actividades exerce	Não Educação Física	
	Frequência	%		Frequência	%
Clube	17	30,9	Clube	1	2,4
Outro	9	16,4	Mestrado	1	2,4
			Explicações	3	7,1
			Actor	1	2,4
			Total	6	14,3
			Respostas em falta	1	2,4
Total	26	47,3	Total	7	16,7

Tabela 9: Tabela de frequência das variáveis “Onde exerce actividades” e “Que actividades exerce”

Dos vinte e seis inquiridos do grupo de EF que responderam “sim” a actividades que exercem fora da escola, dezassete exercem essa actividade em clubes, correspondendo a 30,9%, enquanto que nove deles exercem actividades noutros locais (16,4%).

Em relação aos sete inquiridos do grupo de não EF que responderam afirmativamente à questão “Actividades fora da escola”, a maioria dá explicações (7,1%), os restantes exercem actividades como praticar desporto (2,4%), realizar Mestrado (2,4%) ou estar ligado ao teatro (2,4%), havendo um inquirido que não respondeu à questão (2,4%).

Outras funções na escola	Educação Física		
	Frequência	%	% Válida
Assessoria ao Director de Turma	5	9,1	45,5
Colaborador no Desporto Escolar	4	7,3	36,4
Extensão de Dança	2	3,6	18,2
Total	11	20,0	100,0
Respostas em falta	44	80,0	
Total	55	100,0	

Tabela 10: Tabela de frequência da variável “Outras funções na escola”

Relativamente às funções desenvolvidas na escola pelos professores estagiários de EF, podemos observar que a grande maioria não exerce qualquer função escolar (quarenta e quatro inquiridos, que equivale a 80,0%); cinco têm

funções ao nível da Assessoria ao Director de Turma (9,1%); quatro colaboram no Desporto Escolar (7,3%) e apenas dois realizam Extensões de Dança (3,6%).

Quanto ao grupo de não EF, nenhum inquirido (n=42) exerce funções na sua escola, correspondendo a 100%.

2. Instrumentos de Avaliação

Foi administrado, por nós seminaristas, como instrumento de avaliação, um questionário constituído por duas partes: a primeira parte relativa ao Questionário de Opinião a Professores de EF e a segunda relativa à Escala Portuguesa de *Stress* Ocupacional para a Docência.

A. QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO A PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA (QOPEF)

Para a realização deste trabalho, foi administrado o referido questionário, utilizado por Ramos na sua Tese de Doutoramento (2003), adaptado de Correia (1997), sendo formado por 3 partes distintas (anexo 1).

A primeira parte tem por objectivo caracterizar a amostra através de questões relacionadas com a escola onde lecciona, o sexo, a idade, o estado civil, o número de filhos, os anos na docência, as habilitações literárias e as actividades que exercem fora ou dentro da escola.

Relativamente à segunda parte, face à inexistência de estudos realizados no nosso país acerca desta temática, Correia recorreu a estudos de investigadores do Reino Unido, tais como, Kyriacou & Sutcliffe (1977, 1978 e 1981), Dunham (1976, 1981 e 1992) e Capel (1987 e 1993). Esta parte é constituída por questões relacionadas com sintomas e manifestações de *stress*. Os sintomas de *stress* referidos são problemas digestivos, alterações urinárias, agressividade/irritabilidade, queda de cabelo, fadiga, sudção fácil, insónias, perda de apetite, aumento exagerado da sede, problemas da vesícula biliar, dores de cabeça ao acordar, dores de cabeça ao deitar, perda de peso anormal, medo de enfrentar situações difíceis e frustração. Insatisfação profissional, período(s) de absentismo de mais de uma semana e pensar em abandonar a profissão correspondem às manifestações do *stress*, presente na segunda parte deste questionário.

A terceira parte corresponde a questões retiradas de um estudo de Neves *et al.* (1993) relacionadas com as condições patológicas inerentes ao exercício docente, tanto a nível somático como psíquico. Assim, do foro somático encontramos as seguintes patologias: dispneia, lesões musculares, fracturas, cefaleias, conjuntivites, rinites, diminuição da capacidade auditiva, alterações do aparelho fonador, resfriados e sintomas gripais. O foro psíquico é composto por ansiedade e depressão.

Para o conjunto de perguntas que compõem a segunda e terceiras partes existiam três opções de resposta, a referir, “nunca”, “algumas vezes” e “com muita frequência”, às quais eram assinaladas as pretendidas através da colocação de um X (xis). De evidenciar que os inquiridos, para cada questão, apenas poderiam dar uma resposta das três opções apresentadas.

B. ESCALA PORTUGUESA DE *STRESS* OCUPACIONAL PARA A DOCÊNCIA (EPSO-D)

Outra escala utilizada neste trabalho foi a Escala Portuguesa de *Stress* Ocupacional para a Docência (EPSO-D), tendo sido elaborada pelo Instituto de Prevenção do *Stress* e Saúde Ocupacional (IPSSO).

O objectivo deste questionário, segundo os autores do mesmo, é conhecer a distribuição do grau de *stress* na profissão docente, potenciais fontes e prevalência de algumas das suas consequências. Este trabalho consistiu de um estudo qualitativo exploratório, isto é, a realização de entrevistas através do uso de uma amostra representativa: realizaram-se 231 entrevistas a docentes pertencentes a 17 escolas de Portugal Continental determinadas pelo seu significado, importância, frequência e variação.

Após a obtenção dos resultados das entrevistas e, posteriormente passar a uma classificação das fontes de *stress* em escala do tipo *Likert*, os autores obtiveram um total de 121 *itens*, em que cada um deles tem seis opções possíveis de resposta, nomeadamente, “Não me causa pressão”, “Causa-me muito pouca pressão”, “Causa-me pouca pressão”, “Causa-me alguma pressão”, “Causa-me muita pressão” e “Causa-me demasiada pressão”. As respostas dadas são numericamente valorizadas de 1 a 6, em que o valor 1 traduzia inexistência de pressão e o valor 6 exprimia pressão excessiva.

Steiner & Norman (1989), mencionados por Cardoso *et al.* (2002), referem que, na construção de uma escala unidimensional, é importante que todos os *itens*

sejam capazes de captar diversos aspectos do mesmo atributo e não partes distintas pertencentes a traços distintos; quer isto dizer que apesar das questões serem diferentes umas das outras, pretende-se encontrar uma homogeneidade entre elas. Assim, para avaliar a fiabilidade da escala, estes autores procederam a uma análise interna dos *itens* de acordo com os seguintes critérios:

- Análise da média dos *itens* e respectivos desvios padrões;
- Determinação do coeficiente de *Alpha de Cronbach*;
- Determinação da correlação *Split-half* e do coeficiente de *Spearman-Brown*.

A fiabilidade foi ainda verificada segundo os seguintes índices:

- Correlação entre o *item* e o valor global da escala;
- Correlação entre o *item* e o valor global excluído desse *item*.

A conjugação destes critérios levou à exclusão de 61 *itens*. Foram repetidos os estudos de fiabilidade, que levaram à aceitação dos restantes *itens*.

A versão final da EPSO-D é composta por 61 *itens* (anexo 1), sendo de referir que não realizámos estes procedimentos estatísticos, uma vez que foram feitos aquando da aferição do questionário pelos autores. Também é de referir que para o nosso estudo tivemos de proceder à eliminação de um *item* que de nenhum modo tinha a ver com o nosso objectivo, pelo que o questionário é constituído por 60 *itens*.

Relativamente aos valores de *Alpha de Cronbach*, os autores verificaram que variam entre 0,962 e 0,964, valores estes que estão associados às características dos *itens* da própria escala, concretamente às fontes de *stress* interpretadas pelos inquiridos, ou seja, o instrumento de medida apresenta uma boa consistência interna.

A análise da construção da escala foi avaliada pelos autores através da análise factorial, procurando conhecer as dimensões subjacentes. Os 61 *itens* foram submetidos a uma análise factorial do tipo exploratório, da qual se obtiveram, após rotação *varimax* dos eixos, 17 factores ortogonais. Ao nível da variância explicada, alguns factores eram novos e por esse motivo não tinham qualquer utilidade prática, pelo que, ao maximizar a variância explicada por cada um dos factores principais, os autores procederam a uma análise factorial confirmatória e daí obtiveram dez factores. Através da rotação *varimax*, observaram uma estrutura coerente com a revisão bibliográfica e os estudos realizados em vários países; como o décimo factor

tinha uma percentagem de variância explicada muito reduzida e apenas constituído por um *item*, os autores resolveram não o incluir em termos de cotação e análise.

Assim, a estrutura final fica constituída por nove factores, que expressam as fontes de *stress* interpretadas pelos professores que caracterizam a amostra deste estudo.

Estes dados são apresentados no quadro seguinte e o questionário encontra-se no anexo 1.

Quadro 1: Análise factorial da EPSO-D – Fontes de *stress* dos professores da amostra IPSSO

Factores	Exemplos de fontes de <i>stress</i> (<i>itens</i> incluídos em cada factor)
Factor 1 – Estatuto profissional	Constante mudança da legislação; relação com os encarregados de educação; necessidade de justificar notas negativas; falta de acompanhamento dos pais; preocupação com os resultados dos alunos.
Factor 2 – Conteúdo do trabalho	Programas curriculares desfasados da realidade dos alunos; esvaziamento da missão de professor; culpabilidade associada ao insucesso dos alunos; necessidade de actualização permanente; massificação do ensino.
Factor 3 – Previsibilidade/ Controlo (definição e clarificação do papel)	Temos de fazer tudo e ainda nos acusam de não cumprir o nosso papel; toda a gente dá palpites sobre a educação; só pelo facto de sermos professores temos de saber tudo; programas escolares que não acompanham a mudança rápida da tecnologia; não se levam em conta as características do professor na atribuição de cargos.
Factor 4 – Pressão do tempo	Distância a que estou de casa; cumprir o programa em função do exame; classifica-se muito e avalia-se pouco; vida cronometrada; inexistência de incentivos profissionais.
Factor 5 – Segurança profissional	Insegurança e incerteza face às colocações; estou 10 meses em cada sítio, não tenho nada em lado nenhum; instabilidade e insegurança profissionais; grande mobilidade da profissão.
Factor 6 - Disciplina	Indisciplina dos alunos; barulho na sala de aula; agressividade e violência dos alunos; turmas difíceis; falta de respeito e desorientação dos alunos.
Factor 7 – Rigidez curricular	Cumprir o programa em função do exame; leccionar muito em pouco tempo; obrigatoriedade dos programas.
Factor 8 – Natureza emocional do trabalho	Lidar com a competição dos alunos; lidar com a ansiedade dos alunos; falta de tempo para os problemas pessoais dos alunos.
Factor 9 – “Toque de caixa” (ritmo e estrutura do trabalho)	Campaigna; andamos sempre de um lado para o outro.

3. Procedimentos

Após a caracterização da amostra a trabalhar e referidos os instrumentos de avaliação, prosseguimos fazendo referência aos procedimentos utilizados. Os questionários administrados foram fornecidos pela Professora Doutora Susana Ramos; para que fosse possível o preenchimento dos mesmos, efectuou-se um pedido da lista dos professores estagiários no Serviços de Alunos, da FCDEF-UC, no ano lectivo 2005/2006.

Depois, marcou-se uma reunião direccionada a todos os professores estagiários a frequentarem o 4º ano de licenciatura para comparecerem no dia 28 de Outubro de 2005 nas bancadas do pavilhão 3, com o intuito de preencherem os referidos questionários.

A Professora Doutora Susana Ramos iniciou a reunião com uma breve introdução referindo o propósito da mesma. Os seminaristas distribuíram e recolheram os questionários, após os estagiários terem respondido a todas as questões, sendo que o seu anonimato no preenchimento dos mesmos é privilegiado.

No final da reunião procedeu-se aos agradecimentos a todos os sujeitos que colaboraram no seu preenchimento.

Para a distribuição dos questionários referentes às várias áreas disciplinares, cada seminarista ficou responsável pela entrega dos mesmos às diversas escolas de Coimbra onde estejam outros núcleos de estágio a funcionar. Para que esta entrega fosse possível, os seminaristas dirigiram-se aos Conselhos Executivos das referidas escolas para que fosse dado consentimento para o preenchimento dos questionários. Assim, a seminarista Dina Malheiro entregou-os às escolas Quinta das Flores, Jaime Cortesão e Martim de Freitas, enquanto o seminarista Filipe Cordeiro os entregou às escolas José Falcão, Infanta Dona Maria e Avelar Brotero.

Após a recolha dos dados, iniciou-se a construção da base de dados, utilizando-se o programa *S.P.S.S.* versão 11.5 para *Windows*, somente no fim de todos os questionários estarem devidamente ordenados.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, apresentamos os resultados obtidos através do questionário aplicado aos professores estagiários da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física e dos professores estagiários de várias áreas disciplinares, ambos da Universidade de Coimbra, no ano lectivo 2005/2006. Deste modo, os resultados estão organizados em sete tópicos: os quatro primeiros referentes ao Questionário de Opinião a Professores de Educação Física (QOPEF), o quinto e sexto tópicos referentes à Escala Portuguesa de *Stress* Ocupacional para a Docência (EPSO-D) e o sétimo tópico abrange ambos os estudos (QOPEF e EPSO-D).

Assim sendo, o tópico 1 está relacionado com os sintomas de *stress* sentidos pelos professores estagiários; o tópico 2 engloba as manifestações de *stress*; os tópicos 3 e 4, dizem respeito aos problemas do foro somático e psíquico, respectivamente, associados ao serviço docente. Em relação ao tópico 5, é feita uma avaliação da consistência interna de cada um dos factores da EPSO-D; no tópico 6 são apresentadas as tabelas da estatística descritiva e as tabelas de frequência relativas relacionadas com os factores obtidos pelo questionário EPSO-D. Por fim, no tópico 7, procede-se à comparação do nível de *stress* entre os Professores Estagiários de EF e os Professores Estagiários de várias áreas disciplinares.

No anexo 2 podemos encontrar as tabelas de estatística descritiva e de frequência para cada um dos *itens* do QOPEF seguidamente apresentados.

1. Sintomas de *Stress*

Item	Grupo total (n=97)							Grupo EF (n=55)							Grupo não EF (n=42)						
	Nunca		Algumas vezes		Muita frequência		NR	Nunca		Algumas vezes		Muita frequência		NR	Nunca		Algumas vezes		Muita frequência		NR
	N	%	N	%	N	%	N	N	%	N	%	N	%	N	N	%	N	%	N	%	N
Problemas digestivos	58	59,8	36	37,1	3	3,1	0	34	61,8	21	36,4	1	1,8	0	24	57,1	16	38,1	2	4,8	0
Alterações urinárias	79	82,3	16	16,7	1	1,0	1	49	90,7	5	9,3	0	0,0	1	30	71,4	11	26,2	1	2,4	0
Agressividade/ Irritabilidade	37	38,5	55	57,3	4	4,2	1	17	31,5	34	63,0	3	5,6	1	20	47,6	21	50,0	1	2,4	0
Queda de cabelo	57	59,4	26	27,1	13	13,5	1	35	64,8	15	21,8	4	7,4	1	22	52,4	11	26,2	9	21,4	0
Fadiga	11	11,5	73	76,0	12	12,5	1	5	9,3	43	79,6	6	11,1	1	6	14,3	30	71,4	6	14,3	0
Sudação fácil	47	49,5	41	43,2	7	7,4	2	28	51,9	21	38,9	5	9,3	1	19	46,3	20	48,8	2	4,9	1
Insónias	38	39,6	49	51,0	9	9,4	1	20	37,0	27	50,0	7	13,0	1	18	42,9	22	52,4	2	4,8	0
Perda de apetite	59	61,5	36	37,5	1	1,0	1	31	57,4	22	40,7	1	1,9	1	28	66,7	14	33,3	0	0,0	0
Aumento exagerado da sede	61	62,9	31	32,0	5	5,2	0	30	54,5	23	41,8	2	3,6	0	31	73,8	8	19,0	3	7,1	0
Problemas da vesícula biliar	90	93,8	5	5,2	1	1,0	1	52	96,3	2	3,7	0	0,0	1	38	90,5	3	7,1	1	2,4	0
Dores de cabeça ao acordar	59	61,5	35	36,5	2	2,1	1	39	72,2	14	25,9	1	1,9	1	20	47,6	21	50,0	1	2,4	0
Dores de cabeça ao deitar	41	42,7	51	53,1	4	4,2	1	26	48,1	26	48,1	2	3,7	1	15	35,7	25	59,5	2	4,8	0
Perda de peso anormal	79	82,3	16	16,7	1	1,0	1	46	85,2	7	13,0	1	1,9	1	33	78,6	9	21,4	0	0,0	0
Medo de enfrentar situações difíceis	34	35,4	58	60,4	4	4,2	1	24	44,4	29	53,7	1	1,9	1	10	23,8	29	69,0	3	7,1	0
Frustração	33	34,4	61	63,5	2	2,1	1	18	33,3	36	66,7	0	0	1	15	35,7	25	59,5	2	4,8	0

Tabela 11: Tabela de frequência dos “Sintomas de *stress*”

Legenda: NR – Não Resposta

No que diz respeito aos sintomas de *stress*, verificamos através dos resultados obtidos que, pelo menos uma vez, foram sentidos pelos professores estagiários.

De todos os sintomas apresentados, o mais sentido pelos inquiridos de EF foi a “fadiga”, referido por 49 estagiários (90,7%) e por 36 estagiários do grupo de não EF (85,7%), sendo o resultado de ambos o somatório dos inquiridos, e respectivas percentagens, nas opções de resposta “algumas vezes” e “com muita frequência”. O sintoma menos sentido por ambos os grupos foi “problemas de vesícula biliar”, respondido por apenas 2 inquiridos (3,7%) do grupo de EF e por 4 inquiridos (9,5%) do grupo de não EF.

Em relação aos restantes sintomas, no grupo de EF, aparece-nos, por ordem decrescente de frequência, a “agressividade/irritabilidade” (37=68,6%); a “frustração” (36=66,7%); as “insónias” (34=63,0%); o “medo de enfrentar situações difíceis” (30=55,6%); as “dores de cabeça ao deitar” (28=51,8%); a “sudação fácil” (26=48,2%); o “aumento exagerado da sede” (25=45,4%); a “perda de apetite” (23=41,9%); os “problemas digestivos” (22=38,2%); a “queda de cabelo” (19=29,2%); as “dores de cabeça ao acordar” (15=27,8%); a “perda de peso anormal” (8=14,9%), e as “alterações urinárias” (5=9,3%).

No que diz respeito ao grupo de não EF, aparece com uma maior frequência a “fadiga” (36= 85,7%), depois o “medo de enfrentar situações difíceis” (32=76,1%); as “dores de cabeça ao deitar” e a “frustração” (ambos com 27=64,3%); as “insónias” (24=57,2%); a “agressividade/irritabilidade”, as “dores de cabeça ao acordar” e a “sudação fácil” (com o mesmo número de inquiridos e percentagens 22=52,4%); a “queda de cabelo” (20=47,6%); os “problemas digestivos” (18=42,9%); a “perda de apetite” (14=33,3%); as “alterações urinárias” (12=28,6%); o “aumento exagerado da sede” (11=26,1%), a “perda de peso anormal” (9=21,4%) e, finalmente, os “problemas de vesícula biliar” (4=9,5%). Tal como para o grupo de EF, as frequências e as percentagens apresentadas são o resultado do somatório das respostas nas opções “algumas vezes” e “com muita frequência”.

No grupo de EF é de referir que a opção “nunca” concentra uma percentagem maior para todos os itens, à excepção dos sintomas “fadiga”, “agressividade/irritabilidade” e “insónias”. O mesmo não se passa no grupo de não EF, onde a opção “nunca” tem uma percentagem inferior em sete sintomas (“agressividade/irritabilidade”, “fadiga”, “sudação fácil”, “insónias”, “dores de

cabeça ao acordar”, “dores de cabeça ao deitar” e “medo de enfrentar situações difíceis”).

Na tabela de frequência verifica-se ainda que, no grupo de EF, nos sintomas “alterações urinárias”, “problemas da vesícula biliar” e “frustração”, nenhum dos inquiridos respondeu “com muita frequência”. Já no grupo de não EF, a opção “com muita frequência”, não foi respondida por nenhum sujeito nos sintomas “perda de apetite” e “perda de peso anormal”.

É de referir que não fazemos comentários à tabela relativa ao conjunto dos estagiários de EF e de não EF, mas apenas aos grupos em separado, dado o objectivo do nosso trabalho. No entanto, não quisemos deixar de apresentar os resultados, porque pensamos que pode ser útil para o leitor ter uma visão de todo o grupo; esta mesma justificação aplica-se às manifestações de *stress* e às condições patológicas associadas ao exercício docente (foro somático e psíquico).

2. Manifestações de *stress*

Item	Grupo total (n=97)						
	Nunca		Algumas vezes		Muita frequência		NR
	N	%	N	%	N	%	N
Insatisfação profissional	55	57,3	38	39,6	3	3,1	1
Período(s) de absentismo de mais de uma semana	87	91,6	7	7,4	1	1,1	2
Pensar em abandonar a profissão	70	72,9	24	25,0	2	2,1	1

Tabela 12: Tabela de frequência das “Manifestações de *stress*” no grupo total

Legenda: NR – Não Resposta

Item	Grupo EF (n=55)							Grupo não EF (n=42)						
	Nunca		Algumas vezes		Muita frequência		NR	Nunca		Algumas vezes		Muita frequência		NR
	N	%	N	%	N	%	N	N	%	N	%	N	%	N
Insatisfação profissional	31	56,4	23	41,8	1	1,8	0	24	58,5	15	36,6	2	4,9	1
Período(s) de absentismo de mais de uma semana	48	88,9	6	11,1	0	0,0	1	39	95,1	1	2,4	1	2,4	1
Pensar em abandonar a profissão	39	70,9	16	29,1	0	0,0	0	31	75,6	8	19,5	2	4,9	1

Tabela 13: Tabela de frequência das “Manifestações de *stress*” no grupo de EF e de não EF

Legenda: NR – Não Resposta

Relativamente às manifestações de *stress*, no grupo de EF, 56,4% correspondente a 31 sujeitos, afirmaram “nunca” terem tido “insatisfação profissional”, 41,8% (correspondente a 23 sujeitos) sentiram “algumas vezes e “com muita frequência” apenas 1 sujeito (1,8%). Em relação ao item “período(s) de absentismo de mais de uma semana”, 48 sujeitos responderam “nunca” (88,9%), 6 estagiários responderam “algumas vezes” (11,1%) e houve um sujeito que não respondeu à questão e nenhum respondeu “com muita frequência”. Quanto ao item “pensar em abandonar a profissão”, 39 inquiridos (70,9%) afirmaram “nunca” terem pensado nessa situação, 16 (29,1%) afirmaram terem pensado “algumas vezes” e nenhum estagiário respondeu “com muita frequência”.

Em relação ao grupo de não EF, no *item* “insatisfação profissional”, 24 estagiários (58,5%) responderam “nunca” a esta questão, 15 responderam “algumas vezes” (equivalendo a 36,6%), dois deles afirmam “com muita frequência” (4,9%), havendo um sujeito que não respondeu. Quanto ao(s) “período (s) de absentismo de mais de uma semana”, 95,1%, ou seja, 39 sujeitos responderam à opção “nunca”, 2,4% responderam terem sentido “algumas vezes” e “com muita frequência”, respectivamente (1 sujeito cada); também um indivíduo não respondeu à questão. Relativamente ao “pensar em abandonar a profissão”, 31 inquiridos (75,6%) afirmam “nunca” terem pensado nisso, 8 (19,5%) já pensaram “algumas vezes” e 2 sujeitos (4,9%) pensaram “com muita frequência”, havendo uma não resposta.

3. Condições patológicas associadas ao exercício docente – foro somático

Item	Grupo total (n=97)							Grupo EF (n=55)							Grupo não EF (n=42)						
	Nunca		Algumas vezes		Muita frequência		NR	Nunca		Algumas vezes		Muita frequência		NR	Nunca		Algumas vezes		Muita frequência		NR
	N	%	N	%	N	%	N	N	%	N	%	N	%	N	N	%	N	%	N	%	N
Dispneia	88	90,7	9	9,3	0	0	0	52	94,5	3	5,5	0	0,0	0	36	85,7	6	14,3	0	0,0	0
Lesões musculares	77	79,4	19	19,6	1	1,1	0	39	70,9	16	29,1	0	0,0	0	38	90,5	3	7,1	1	2,4	0
Fracturas	96	99,0	1	1,0	0	0,0	0	54	98,2	1	1,8	0	0,0	0	42	100,0	0	0,0	0	0,0	0
Cefaleias	71	74,0	24	25,0	1	1,1	1	46	85,2	8	14,8	0	0,0	1	25	59,5	16	38,1	1	2,4	0
Conjuntivites	90	92,8	7	7,2	0	0,0	0	52	94,5	3	5,5	0	0,0	0	38	90,5	4	9,5	0	0	0
Rinites	91	93,8	4	4,1	2	2,1	0	53	96,4	2	3,6	0	0,0	0	38	90,5	2	4,8	2	4,8	0
Diminuição da capacidade auditiva	83	86,5	13	13,5	0	0,0	1	48	88,9	6	11,1	0	0,0	1	35	83,3	7	16,7	0	0,0	0
Alterações no aparelho fonador	85	88,5	11	11,5	0	0,0	1	49	90,7	5	9,3	0	0,0	1	36	85,7	6	14,3	0	0,0	0
Resfriados e sintomas gripais	50	51,5	46	47,4	1	1,0	0	30	54,5	25	45,5	0	0,0	0	20	47,6	21	50,0	1	2,4	0

Tabela 14: Tabela de frequência das “Condições patológicas associadas ao exercício docente – foro somático”

Legenda: NR – Não Resposta

Como podemos observar na tabela 14, em ambos os grupos podemos afirmar que todas as condições patológicas associadas ao exercício docente – foro somático, já foram experimentadas pelos professores estagiários, à exceção das “fracturas” no grupo de não EF, sendo também o sintoma menos sentido no grupo de EF. Também nos dois grupos, a maior percentagem de respostas para todos os sintomas coube à opção “nunca”. No entanto, o sintoma que mais respostas “algumas vezes” obteve foi “resfriados e sintomas gripais” (25=45,5% no grupo de EF e 21=50,0% no grupo de não EF); ainda nesta categoria houve 1 inquirido do grupo de não EF que respondeu “com muita frequência (2,4%).

Verificamos que no grupo de EF, nenhum dos inquiridos sofreu “com muita frequência” as condições patológicas descritas na tabela. Assim sendo, por ordem decrescente, os sintomas mais referidos neste grupo foram: “lesões musculares” (16=29,1%), “cefaleias” (8=14,8%), “diminuição da capacidade auditiva” (6=11,1%), “alterações no aparelho fonador” (5=9,3%), “dispneia” e “conjuntivites” (para cada item 3=5,5%) e “rinites” (2=3,6%), para além de, como já referimos, os “resfriados e sintomas gripais” terem a maior frequência (25=45,5%).

Relativamente ao grupo de não EF, verificamos na tabela que todas as opções foram assinaladas, à exceção da “dispneia”, “fracturas”, “conjuntivites”, “diminuição da capacidade auditiva” e “alterações no aparelho fonador”, nas quais nenhum dos inquiridos respondeu “com muita frequência”.

De forma decrescente, e efectuando a soma do número de sujeitos e respectivas percentagens nas opções “algumas vezes” e “com muita frequência”, aparece-nos “cefaleias” (17=40,5%), “diminuição da capacidade auditiva” (7=16,7%), “alterações no aparelho fonador” e “dispneia” (por cada item 6=14,3%), “rinites” (4=9,6%), “conjuntivites” (4=9,5%) e “lesões musculares” (4=9,5%).

4. Condições patológicas associadas ao exercício docente – foro psíquico

Item	Grupo total (n=97)						
	Nunca		Algumas vezes		Muita frequência		NR
	N	%	N	%	N	%	N
Ansiedade	25	25,8	64	66,0	8	8,2	0
Depressão	87	90,6	9	9,4	0	0,0	1

Tabela 15: Tabela de frequência das “Condições patológicas associadas ao exercício docente – foro psíquico” no grupo total

Legenda: NR – Não Resposta

Item	Grupo EF (n=55)							Grupo não EF (n=42)						
	Nunca		Algumas vezes		Muita frequência		NR	Nunca		Algumas vezes		Muita frequência		NR
	N	%	N	%	N	%	N	N	%	N	%	N	%	N
Ansiedade	9	16,4	41	74,5	5	9,1	0	16	38,1	23	54,8	3	7,1	0
Depressão	49	90,7	5	9,3	0	0,0	1	38	90,5	4	9,5	0	0,0	0

Tabela 16: Tabela de frequência das “Condições patológicas associadas ao exercício docente – foro psíquico” no grupo de EF e de não EF

Legenda: NR – Não Resposta

Perante as condições patológicas associadas ao exercício docente – foro psíquico, a tabela 16 mostra que no grupo de EF, a grande maioria (90,7%) respondeu “nunca” ter sentido “depressão”, equivalendo a 49 sujeitos, e apenas 5 estagiários (9,3%) afirmam terem sentido “algumas vezes”. Na opção “com muita frequência” não houve manifestação por parte dos estagiários, tendo havido um inquirido que não respondeu à questão. O mesmo não se passa com a “ansiedade”, pois a maioria dos sujeitos (41 sujeitos, o que equivale a 74,5%) afirma terem vivenciado “algumas vezes” períodos de ansiedade e 9 sujeitos (16,4%) responderam “nunca” terem passado por períodos de ansiedade, enquanto 5 inquiridos (9,1%) dizem que já experimentaram períodos de ansiedade “com muita frequência”.

Em relação ao grupo de não EF, a “ansiedade” para 16 sujeitos (38,1%) “nunca” foi experimentada, mas para 23 sujeitos (54,8%) já foi sentida “algumas vezes” e para 3 sujeitos (7,1%) “com muita frequência”. Na “depressão” verifica-se uma situação oposta, ou seja, a grande maioria (38 inquiridos, equivalendo a 90,5%) respondeu “nunca” ter sentido e apenas 4 estagiários (9,5%) a sentiram “algumas vezes”, sendo que nenhum inquirido respondeu a ter sentido “com muita frequência”.

5. Avaliação da consistência interna de cada um dos factores da EPSO-D

Quadro 2: Tabela dos factores da EPSO-D, respectivos *itens* e valores de *Alpha de Cronbach*

Factor	Número dos <i>itens</i>	Número de Observações	<i>Alpha de Cronbach</i>
1 – Estatuto profissional	17, 23, 28, 29, 33, 37, 38 e 41	8	0,868
2 – Conteúdo do trabalho	49, 53, 54, 55, 56, 57, 58 e 60	8	0,877
3 – Previsibilidade/ controlo (definição e clarificação do papel)	36, 39, 40, 43, 45, 46, 47 e 51	8	0,874
4 – Pressão do tempo	1, 6, 20, 31, 35, 44 e 59	7	0,796
5 – Segurança profissional	5, 7, 8, 14 e 52	5	0,782
6 - Disciplina	2, 4, 34, 48 e 50	5	0,698
7 – Rigidez curricular	15, 21 e 22	3	0,595
8 – Natureza emocional do trabalho	24, 25 e 42	3	0,798
9 – “Toque de caixa” (ritmo e estrutura do trabalho)	30	1	-----

No quadro anterior podemos observar que os valores do *Alpha de Cronbach* variam entre 0,868 do factor 1 (Estatuto profissional) e 0,595 do factor 7 (Rigidez curricular), significando que existe uma boa consistência interna nos factores presentes no questionário preenchido pelos professores estagiários, pois apresentam valores superiores a 0,6 (valor este considerado por especialistas da matéria a partir do qual se pode afirmar que o factor tem uma boa consistência interna).

Como o factor 9 apenas tem um *item* observado o seu valor de *Alpha de Cronbach* não pode ser calculado, uma vez que são sempre necessários pelo menos três *itens* para determiná-lo (ver anexo 4).

6. Tabelas de Estatística Descritiva e de Frequência para cada um dos factores da EPSO-D

Segundo o autor da EPSO-D, para cada um dos factores enunciados no questionário encontram-se os limites de variação (mínimo e máximo), tendo em conta o número de *itens* respectivos a cada factor. Assim, poder-se-á encontrar um valor mínimo, caso o inquirido responda a todas as questões “não me causa nenhuma

pressão” (opção 1) e um valor máximo caso o sujeito assinale “causa-me demasiada pressão” (opção 6).

É de salientar que, pelo facto destas tabelas de estatística descritiva serem de fácil leitura, apenas faremos um breve comentário a cada uma delas.

As tabelas de estatística descritiva e de frequências para cada um dos *itens* da EPSO-D encontram-se no anexo 3, enquanto as tabelas de frequência de cada um dos factores do EPSO-D se encontram no anexo 5.

Factor	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
1 – Estatuto profissional	94	8	45	27,85	8,019
2 – Conteúdo do trabalho	95	8	45	28,97	7,057
3 – Previsibilidade/ controlo (definição e clarificação do papel)	97	8	39	23,26	6,862
4 – Pressão do tempo	96	7	42	24,88	6,396
5 – Segurança profissional	90	5	28	17,53	4,929
6 - Disciplina	97	5	28	17,87	4,561
7 – Rigidez curricular	96	3	16	8,19	2,928
8 – Natureza emocional do trabalho	96	3	18	11,02	3,375
9 – “Toque de caixa” (ritmo e estrutura do trabalho)	97	1	6	3,46	1,429

Tabela 17: Tabela de estatística descritiva de cada um dos factores da EPSO-D para o grupo total

Como se pode verificar na tabela respeitante ao grupo total, o factor 2 apresenta um valor de média mais elevado comparativamente com os restantes factores (28,97), no entanto o factor que apresenta o maior desvio padrão é o 1 (“Estatuto profissional”) com 8,019. Cabe ao factor “Toque de caixa – ritmo e estrutura do trabalho” a menor média e desvio padrão: 3,46 e 1,429, respectivamente. Verificamos que o factor que obteve um menor número de respostas por parte dos professores estagiários foi “Segurança profissional” apenas com 90 respostas.

Factor	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
1 – Estatuto profissional	54	8	37	26,26	6,923
2 – Conteúdo do trabalho	55	8	42	28,44	6,936

(Continuação)

3 – Previsibilidade/ Controlo (definição e clarificação do papel)	55	8	39	22,24	5,712
4 – Pressão do tempo	55	7	34	23,96	5,246
5 – Segurança profissional	51	5	26	16,43	4,446
6 - Disciplina	55	5	28	17,15	4,196
7 – Rigidez curricular	54	3	15	7,67	2,584
8 – Natureza emocional do trabalho	55	3	18	10,65	3,062
9 – “Toque de caixa” (ritmo e estrutura do trabalho)	55	1	6	3,31	1,303

Tabela 18: Tabela de estatística descritiva de cada um dos factores da EPSO-D para o grupo de EF

Em relação à tabela do grupo de EF, podemos observar que a maior média e desvio padrão reportam-se ao “Conteúdo do trabalho” com 28,44 e 6,936, respectivamente e a menor ao “Toque de caixa” com 3,31 e 1,303, respectivamente. Ao factor com maior média seguem-se o “Estatuto profissional” com 26,26; “Pressão do tempo” com 23,96; “Previsibilidade/controlo (definição e clarificação do papel)” com 22,24; “Disciplina” com 17,15; “Segurança profissional” com 16,43; “Natureza emocional do trabalho” com 10,65 e, por último, “Rigidez curricular” com 7,67.

A “Segurança profissional” foi o factor que menos respostas obteve (51 respostas).

Factor	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
1 – Estatuto profissional	40	10	45	30,00	8,941
2 – Conteúdo do trabalho	40	12	45	29,70	7,244
3 – Previsibilidade/ controlo (definição e clarificação do papel)	42	8	39	24,60	8,003
4 – Pressão do tempo	41	10	42	26,10	7,572
5 – Segurança profissional	39	8	28	18,97	5,209
6 - Disciplina	42	6	26	18,81	4,890
7 – Rigidez curricular	42	3	16	8,86	3,228
8 – Natureza emocional do trabalho	41	3	17	11,51	3,736
9 – “Toque de caixa” (ritmo e estrutura do trabalho)	42	1	6	3,67	1,572

Tabela 19: Tabela de estatística descritiva de cada um dos factores da EPSO-D para o grupo de não EF

No grupo de não EF, o factor que apresenta um maior valor de média e desvio padrão é o “Estatuto profissional” com 30,00 e 8,941, respectivamente, enquanto que o menor valor de ambos cabe ao factor “Toque de caixa” com 3,67 e 1,572, respectivamente. Seguem-se os factores, por ordem decrescente de médias, “Conteúdo do trabalho” com 29,70; “Pressão do tempo” com 26,10; “Previsibilidade/ controlo (definição e clarificação do papel)” com 24,60; “Segurança profissional” com 18,97; “Disciplina” com 18,81; “Natureza emocional do trabalho” com 11,51 e, por último, “Rigidez curricular” com 8,86.

Tal como nas tabelas anteriores, o factor que obteve menor número de respostas por parte dos estagiários foi “Segurança profissional” (39 respostas).

Classe	Grupo total (N=94)		Grupo EF (N=54)		Grupo não EF (N=40)	
	N	% Válida	N	% Válida	N	% Válida
Não me causa pressão (8-13)	6	6,4	3	5,6	3	7,5
Causa-me muito pouca pressão (14-22)	14	14,9	10	18,5	4	10,0
Causa-me pouca pressão (23-31)	46	48,9	29	53,7	17	42,5
Causa-me alguma pressão (32-40)	23	24,5	12	22,2	11	27,5
Causa-me muita pressão (41-49)	5	5,3	0	0,0	5	12,5
Causa-me demasiada pressão (50-54)	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Não respostas	3		1		2	

Tabela 20: Tabela de frequência relativa ao factor “Estatuto profissional”

Na tabela 20 observamos que o factor “Estatuto profissional” causa “pouca pressão” à maioria dos professores estagiários do grupo de EF (53,7%) e de não EF (42,5%). Segue-se para ambos os grupos a opção “alguma pressão”: 22,2 % para o grupo de EF e 27,5% para o grupo de não EF. De referir que para 10 sujeitos do grupo de EF este factor causa “muito pouca pressão” (18,5%); constata-se que no grupo de EF nenhum professor estagiário respondeu à opção “muita pressão”, mas no grupo de não EF 5 inquiridos responderam a esta opção, equivalendo a 12,5%. Nos dois grupos nenhum estagiário respondeu “demasiada pressão”.

Classe	Grupo total (N=95)		Grupo EF (N=55)		Grupo não EF (N=40)	
	N	% Válida	N	% Válida	N	% Válida
Não me causa pressão (8-12)	2	2,1	1	1,8	1	2,5
Causa-me muito pouca pressão (13-20)	10	10,5	5	9,1	5	12,5
Causa-me pouca pressão (21-28)	30	31,6	22	40,0	8	20,0
Causa-me alguma pressão (29-36)	39	41,0	20	36,4	19	47,5
Causa-me muita pressão (37-44)	13	13,7	7	12,7	6	15,0
Causa-me demasiada pressão (45-48)	1	1,0	0	0,0	1	2,5
Não respostas	2		0		2	

Tabela 21: Tabela de frequência relativa ao factor “Conteúdo do trabalho”

Relativamente à tabela do factor “Conteúdo do trabalho”, verifica-se que 40,0% dos inquiridos no grupo de EF afirmaram causar-lhes “pouca pressão”, já no grupo de não EF a maioria recai sobre a opção “alguma pressão”, com 47,5%. 20 sujeitos (36,4%) de EF responderam que lhes causa “alguma pressão” e 8 sujeitos do grupo de não EF afirmaram que este factor lhes causa “pouca pressão” (20,0%). Com uma resposta de cada grupo aparece a opção “não me causa pressão” equivalendo a 1,8% no grupo de EF e 2,5% no grupo de não EF; apenas um inquirido (2,5%) respondeu à opção “causa-me demasiada pressão”, pertencente ao grupo de não EF.

Classe	Grupo total (N=97)		Grupo EF (N=55)		Grupo não EF (N=42)	
	N	% Válida	N	% Válida	N	% Válida
Não me causa pressão (8-12)	5	5,2	2	3,6	3	7,1
Causa-me muito pouca pressão (13-20)	27	27,8	18	32,7	9	21,4
Causa-me pouca pressão (21-28)	41	42,3	27	49,1	14	33,3
Causa-me alguma pressão (29-36)	20	20,5	7	12,7	13	31,0
Causa-me muita pressão (37-44)	4	4,1	1	1,8	3	7,1
Causa-me demasiada pressão (45-48)	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Tabela 22: Tabela de frequência relativa ao factor “Previsibilidade/ controlo (definição e clarificação do papel)”

Na tabela precedente, o factor “Previsibilidade/controlo (definição e clarificação do papel)” causa “pouca pressão” à maioria dos professores estagiários de EF (49,1%) e de não EF (33,3%). Segue-se para o grupo de EF a opção “muito pouca pressão” com 32,7% de respostas e para o grupo de não EF este factor causa a 31,0% dos estagiários “alguma pressão”. De salientar que a opção “demasiada pressão” não foi respondida por nenhum dos inquiridos.

Classe	Grupo total (N=96)		Grupo EF (N=55)		Grupo não EF (N=41)	
	N	% Válida	N	% Válida	N	% Válida
Não me causa pressão (7-10)	3	3,1	1	1,8	2	4,9
Causa-me muito pouca pressão (11-17)	7	7,3	5	9,1	2	4,9
Causa-me pouca pressão (18-24)	36	37,5	21	38,2	15	36,6
Causa-me alguma pressão (25-31)	37	38,5	25	45,5	12	29,3
Causa-me muita pressão (32-38)	11	11,5	3	5,5	8	19,5
Causa-me demasiada pressão (39-42)	2	2,1	0	0,0	2	4,9
Não respostas	1		0		1	

Tabela 23: Tabela de frequência relativa ao factor “Pressão do tempo”

Na tabela 23 aparece-nos o factor “Pressão do tempo”, no qual a maioria dos estagiários de EF (45,5%) afirmou causar-lhes “alguma pressão”, seguido da opção “pouca pressão” para 21 inquiridos (38,2%), sendo de salientar que nenhum dos inquiridos respondeu causar-lhe “demasiada pressão”.

Já no grupo de não EF, a maioria das respostas pertence à opção “pouca pressão” com 36,6%, equivalendo a 15 inquiridos, seguindo-se “alguma pressão” com 29,3%, correspondendo a 12 respostas.

Classe	Grupo total (N=90)		Grupo EF (N=51)		Grupo não EF (N=39)	
	N	% Válida	N	% Válida	N	% Válida
Não me causa pressão (5-7)	2	2,2	2	3,9	0	0,0
Causa-me muito pouca pressão (8-12)	14	15,6	9	17,6	5	12,8

(Continuação)

Causa-me pouca pressão (13-17)	25	27,8	15	29,4	10	25,6
Causa-me alguma pressão (18-22)	34	37,8	21	41,2	13	33,3
Causa-me muita pressão (23-27)	13	14,4	4	7,8	9	23,1
Causa-me demasiada pressão (28-30)	2	2,2	0	0,0	2	5,1
Não respostas	7		4		3	

Tabela 24: Tabela de frequência relativa ao factor “Segurança profissional”

Relativamente ao factor “Segurança profissional”, a maioria dos professores estagiários do grupo de EF afirma causar-lhe “alguma pressão” (41,2%), seguindo da opção “pouca pressão” com 15 respostas dadas (29,4%), sendo de referir que nenhum inquirido respondeu causar-lhe “demasiada pressão”. Em relação ao grupo de não EF, verifica-se que a maioria das respostas recai na opção “alguma pressão” com 33,3%, enquanto 10 sujeitos responderam que este factor lhes causa “pouca pressão” (25,6%).

Classe	Grupo total (N=97)		Grupo EF (N=55)		Grupo não EF (N=42)	
	N	% Válida	N	% Válida	N	% Válida
Não me causa pressão (5-7)	3	3,1	1	1,8	2	4,8
Causa-me muito pouca pressão (8-12)	8	8,2	6	10,9	2	4,8
Causa-me pouca pressão (13-17)	33	34,0	22	40,0	11	26,2
Causa-me alguma pressão (18-22)	37	38,1	21	38,2	16	38,1
Causa-me muita pressão (23-27)	15	15,5	4	7,3	11	26,2
Causa-me demasiada pressão (28-30)	1	1,0	1	1,8	0	0,0

Tabela 25: Tabela de frequência relativa ao factor “Disciplina”

No que se refere ao factor “Disciplina”, 22 professores estagiários de EF afirmaram causar-lhes “pouca pressão” (40,0%), com menos um inquirido aparecendo a opção “alguma pressão” com 38,2%. Apenas um sujeito respondeu que este factor “não causa pressão” (1,8%), havendo outro a referir “demasiada pressão” (1,8%). No grupo de não EF, a maioria dos docentes afirmou causar-lhe “alguma pressão” (38,1%); 11 estagiários responderam causar-lhes “pouca pressão” e “muita pressão”, equivalendo a 26,2% cada, sendo ainda de referir que este factor não causa “demasiada pressão” a nenhum dos estagiários.

Classe	Grupo total (N=96)		Grupo EF (N=54)		Grupo não EF (N=42)	
	N	% Válida	N	% Válida	N	% Válida
Não me causa pressão (3-4)	12	12,5	8	14,8	4	9,5
Causa-me muito pouca pressão (5-7)	27	28,1	17	31,5	10	23,8
Causa-me pouca pressão (8-10)	40	41,7	23	42,6	17	40,5
Causa-me alguma pressão (11-13)	10	10,4	5	9,3	5	11,9
Causa-me muita pressão (14-16)	7	7,3	1	1,9	6	14,3
Causa-me demasiada pressão (17-18)	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Não respostas	1		1		0	

Tabela 26: Tabela de frequência relativa ao factor “Rigidez curricular”

Como se verifica na tabela anterior, 23 estagiários do grupo de EF (42,6%) afirmaram que o factor “Rigidez curricular” lhes causa “pouca pressão”, seguida da opção “muito pouca pressão”, respondida por 31,5% dos inquiridos; nenhum estagiário respondeu causar-lhe “demasiada pressão”. No que respeita ao grupo de não EF, a maioria dos estagiários (40,5%) referiu que este factor lhes causa “pouca pressão”; 23,8% dos sujeitos apontou causar-lhes “muito pouca pressão” e, uma vez mais, a opção “demasiada pressão” não foi respondida por nenhum estagiário.

Classe	Grupo total (N=96)		Grupo EF (N=55)		Grupo não EF (N=41)	
	N	% Válida	N	% Válida	N	% Válida
Não me causa pressão (3-4)	5	5,2	2	3,6	3	7,3
Causa-me muito pouca pressão (5-7)	9	9,4	6	10,9	3	7,3
Causa-me pouca pressão (8-10)	20	20,8	15	27,3	5	12,2
Causa-me alguma pressão (11-13)	41	42,7	24	43,6	17	41,5
Causa-me muita pressão (14-16)	18	18,8	7	12,7	11	26,8
Causa-me demasiada pressão (17-18)	3	3,1	1	1,8	2	4,9
Não respostas	1		0		1	

Tabela 27: Tabela de frequência relativa do factor “Natureza emocional do trabalho”

Em relação ao factor “Natureza emocional do trabalho”, verificamos que no grupo de EF, 43,6% dos estagiários consideram que este factor lhes causa “alguma pressão”, 15 sujeitos (27,3%) responderam causar-lhes “pouca pressão” e apenas um indivíduo (1,8%) indicou a opção “demasiada pressão”.

A maioria dos respondentes (41,5%) do grupo de não EF considera que este factor lhes causa “alguma pressão”, 11 estagiários (26,8%) afirmam causar-lhes “muita pressão” e houve dois estagiários (4,9%) que apontaram ter “demasiada pressão”.

Classe	Grupo total (N=97)		Grupo EF (N=55)		Grupo não EF (N=42)	
	N	% Válida	N	% Válida	N	% Válida
Não me causa pressão (1)	9	9,3	4	7,3	5	11,9
Causa-me muito pouca pressão (2)	16	16,5	12	21,8	4	9,5
Causa-me pouca pressão (3)	25	25,8	15	27,3	10	23,8
Causa-me alguma pressão (4)	26	26,8	14	25,5	12	28,6
Causa-me muita pressão (5)	10	10,3	7	12,7	3	7,1
Causa-me demasiada pressão (6)	11	11,3	3	5,5	8	19,0

Tabela 28: Tabela de frequência relativa do factor “Toque de caixa (ritmo e estrutura do trabalho)”

A tabela 28 revela que o factor “Toque de caixa (ritmo e estrutura do trabalho)” não afecta grandemente 27,3% estagiários de EF causando-lhes “pouca pressão”, enquanto que para 25,5% este factor causa-lhes “alguma pressão”. De referir que a opção “demasiada pressão” obteve a maior percentagem relativamente aos restantes factores para este grupo (3 respostas =5,5%).

No que se refere ao grupo de não EF, a maioria das respostas pertence à opção “alguma pressão” com 28,6%, seguido de “pouca pressão” com 23,8% e “demasiada pressão” com 19,0%. Com menor percentagem aparece-nos “muita pressão”, respondendo apenas 3 estagiários.

7. Comparação do nível de *stress* entre os Professores Estagiários de EF e os Professores Estagiários de várias áreas disciplinares

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos pelos professores estagiários de EF e de não EF com o objectivo de comparar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de *stress* experienciados pelos dois grupos de inquiridos.

Para que este objectivo fosse possível de ser concretizado, aplicámos o Questionário de Opinião a Professores de EF (QOPEF) também a professores de várias áreas disciplinares, englobando os sintomas e as manifestações de *stress* que os professores sentem ou já sentiram e as condições patológicas associadas ao exercício docente (foro somático e psíquico). Comparámos, também, as variáveis relativas à Escala Portuguesa de *Stress* Ocupacional para a Docência (EPSO-D).

Para verificarmos a existência destas diferenças procedemos à realização do teste *T de Student* para amostras independentes, assumindo como nível de significância 0,05 para uma hipótese bicaudal.

Serão apresentados, nos quadros seguintes, apenas os resultados cujas variáveis indicam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos; os restantes resultados podem ser observados no Anexo 6.

Quadro 3: Resultados obtidos com o teste *T de Student* para amostras independentes relativos a sintomas de *stress*, manifestações de *stress* e condições patológicas associadas ao exercício docente (foro psíquico)

<i>Item</i>	Nível de Significância	N Prof. EF	Média EF	N Prof. não EF	Média não EF
Alterações urinárias	0,011	54	1,09	42	1,31
Dores de cabeça ao acordar	0,022	54	1,30	42	1,55
Medo de enfrentar situações difíceis	0,021	54	1,57	42	1,83
Cefaleias	0,003	54	1,15	42	1,43
Ansiedade	0,038	55	1,93	42	1,69

No quadro 3, relativo ao teste *T de Student* para amostras independentes, podemos observar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os estagiários de EF e de não EF ao nível dos sintomas “alterações urinárias” ($p=0,011$), “dores de cabeça ao acordar” ($p=0,022$), “medo de enfrentar situações difíceis” ($p=0,021$), “cefaleias” ($p=0,003$) e “ansiedade” ($p=0,038$).

A salientar que os professores estagiários de não EF apresentam valores médios superiores aos de EF à excepção da variável “ansiedade” (EF=1,93 > não EF=1,69).

Estes sintomas de *stress* e condições patológicas associadas ao serviço docente comprovam os reduzidos níveis de *stress* nos professores de EF comparativamente aos de não EF.

Quadro 4: Resultados obtidos com o teste *T de Student* para amostras independentes (EPSO-D)

<i>Item</i>	Nível de Significância	N Prof. EF	Média EF	N Prof. não EF	Média não EF
“Estou 10 meses em cada sítio, não tenho nada em lado nenhum”	0,034	51	3,14	41	3,85
Insegurança e incerteza face às colocações	0,043	55	3,76	42	4,40
Sobrecarga na preparação das aulas quando se leccionam vários níveis de ensino	0,001	55	3,05	42	4,02
Cumprir o programa em função do exame	0,005	54	2,76	42	3,48
Preocupação com os resultados dos alunos	0,005	54	3,72	40	4,35
Lidar com a ansiedade dos alunos	0,036	55	2,98	42	3,40
Lidar com a competição entre os alunos	0,013	55	2,60	42	3,17
Instabilidade e insegurança profissional	0,010	55	3,75	42	4,50
Constante mudança de legislação	0,009	55	2,84	42	3,62
Falta de tempo para os problemas pessoais dos alunos	0,002	55	3,04	42	3,69
Elevado número de horas lectivas seguidas	0,005	54	2,74	42	3,48
Grande mobilidade da profissão	0,002	55	2,93	41	3,78
Esvaziamento da missão de professor	0,014	54	3,09	42	3,74
Deficiente apoio e protecção do professor	0,041	55	3,22	42	3,79

(Continuação)

Alterações das normas e regras de convivência na escola	0,004	55	2,45	42	3,14
Desfasamento entre a formação de professores e as exigências actuais	0,042	55	3,18	42	3,69
“Estou 10 meses em cada sítio, tenho bocadinhos de mim em todo o lado”	0,032	51	3,00	42	3,67

O quadro 4 mostra-nos os *itens* pertencentes à EPSO-D, nos quais existem diferenças estatisticamente significativas, nomeadamente, "Estou 10 meses em cada sítio, não tenho nada em lado nenhum" ($p=0,034$), "Insegurança e incerteza face às colocações" ($p=0,043$), "Sobrecarga na preparação das aulas quando se leccionam vários níveis de ensino" ($p=0,001$), "Cumprir o programa em função do exame" ($p=0,005$), "Preocupação com os resultados dos alunos" ($p=0,005$), "Lidar com a ansiedade dos alunos" ($p=0,036$), "Lidar com a competição entre os alunos" ($p=0,013$), "Instabilidade e insegurança profissional" ($p=0,010$), "Constante mudança de legislação" ($p=0,009$), "Falta de tempo para os problemas pessoais dos alunos" ($p=0,002$), "Elevado número de horas lectivas seguidas" ($p=0,005$), "Grande mobilidade da profissão" ($p=0,002$), "Esvaziamento da missão de professor" ($p=0,014$), "Deficiente apoio e protecção do professor" ($p=0,041$), "Alterações das normas e regras de convivência na escola" ($p=0,004$), "Desfasamento entre a formação de professores e as exigências actuais" ($p=0,042$), "Estou 10 meses em cada sítio, tenho bocadinhos de mim em todo o lado" ($p=0,032$).

Analisando o quadro acima, verificamos que todas as variáveis assinaladas pelos professores estagiários de não EF apresentam valores médios superiores comparativamente aos de EF, comprovando que este último grupo evidencia níveis mais baixos de *stress* durante o serviço docente.

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Concluída a revisão de literatura, a caracterização da amostra e apresentados e analisados os principais resultados obtidos, seguidamente efectuaremos a discussão dos mesmos.

Este capítulo está organizado em seis tópicos de discussão: sintomas de *stress*, manifestações de *stress*, problemas do foro somático e psíquico – associados ao exercício docente, fontes de *stress* docente (factores da EPSO-D) e comparação do nível de *stress* entre os professores estagiários de EF e de não EF.

Por uma questão de espaço, optamos por discutir os resultados factor a factor e, de acordo com a ordem das questões apresentadas, faremos referência específica aos *itens* que nos pareçam mais pertinentes. Discutiremos os resultados tendo por base o grupo total, mas referindo o grupo que se destaca num determinado factor, especificando as diferenças estatisticamente significativas entre ambos.

1. Sintomas de *stress*

Em relação aos sintomas de *stress*, os professores estagiários do grupo total indicam, por ordem decrescente de frequência, a “fadiga” (88,5%), a “frustração” (65,6%), o “medo de enfrentar situações difíceis” (64,6%), a “agressividade/irritabilidade” (61,5%), as “insónias” (60,4%), as “dores de cabeça ao deitar” (57,3 %) e a “sudação fácil” (50,6%).

Como podemos verificar, a “**fadiga**” é o sintoma mais experimentado em ambos os grupos, estando de acordo com os autores referidos na revisão da literatura, nomeadamente, Selye (1978), Albuquerque (1987), Freitas & Silva (1988), Capel (1990), Dunham (1992) citado por Ramos (2002), Neves *et al.* (1993), Pines (1993) citado por Serra (1999), Alves (1994), Correia (1997), Afonso *et al.* (1999) e Ramos (2003). É perfeitamente compreensível a percentagem deste sintoma, por o estágio exigir tanto física como psicologicamente do estagiário, uma vez que o trabalho e esforço acumulados no dia-a-dia causam nestes indivíduos níveis de *stress* elevados que se manifestam em fadiga: no professor de EF, podemos salientar o papel activo que tem nas suas aulas, concretamente na demonstração de tarefas, ajudas e pelos

espaços físicos desportivos que percorre durante as aulas e, para além destes aspectos, muitos inquiridos praticam actividades físicas extra-curriculares; o estagiário de não EF também desempenha um papel activo mas assumido de uma forma diferente, nomeadamente, na preparação das suas aulas teóricas, concepção de acetatos e/ou apresentações em *PowerPoint*, por exemplo.

Seguidamente aparece-nos a **“frustração”** com 65,6% igualmente mencionada na revisão da literatura por alguns autores, tais como, Lazarus & Cohen (1977), Gorton (1982) citado por Ramos (2002), Halpin (1985) referido por Alves (1994), Harris *et al.* (1985), Afonso *et al.* (1999), Cardoso *et al.* (1999) e Ramos (2003). Este sintoma retrata, por vezes, a falta de valorização do esforço dispendido pelos estagiários e quando a vontade de corresponder às suas próprias expectativas e às do orientador não são devidamente atingidas. Há que salientar a percentagem tida pelo grupo de EF, isto porque pensamos que há uma maior desmotivação do estagiário quando os alunos não conseguem atingir os objectivos propostos numa determinada tarefa ou desempenhá-la correctamente; no caso do grupo de não EF, a frustração aparece quando os alunos não conseguem realizar um exercício do manual ou quando os alunos não tiram notas positivas nos testes de avaliação.

Em relação ao sintoma **“medo de enfrentar situações difíceis”** sentido por 64,6 % dos inquiridos, também é referido na revisão literária pelos autores: Fraga (1983), Brunner (1990) citado por Frango (1995), Dunham (1992) referido por Ramos (2002) e Ramos (2002). De facto, o estágio revela-se para os estagiários como um conjunto de situações novas na sua vida com as quais nunca tinham tido contacto. Vários são os factores que intimidam o estagiário, deixando-o numa posição, por vezes, constrangedora, nas diferentes situações da profissão docente, nomeadamente, enfrentar uma turma de alunos sozinho, comportamento dos alunos e supervisão por parte dos orientadores.

A **“agressividade/irritabilidade”** é sentida por 61,5 % dos respondentes (68,6% no grupo de EF e 52,4% no grupo de não EF). Este sintoma é referido pelos seguintes autores na revisão da literatura: Selye (1978), Harris *et al.* (1985), Albuquerque (1987), Freitas & Silva (1988), Stora (1990), Labrador (1992) e Afonso *et al.* (1999). No nosso ponto de vista, esta situação é provocada pelo cansaço acumulado durante o ano de estágio, deixando os estagiários mais vulneráveis e sensíveis às diversas situações do quotidiano. Para além disso, quando as tarefas planeadas para as aulas não são executadas da forma pretendida ou não correm da

melhor maneira, provoca uma maior tensão devido ao facto de existir uma constante avaliação do orientador. Pensamos também que esta situação pode ser um reflexo do comportamento dos alunos que torna os estagiários mais irritados.

As “**insónias**” já foram experimentadas por 60,4% dos inquiridos, sendo, igualmente, abordadas na literatura pelos autores: Albuquerque (1987), Freitas & Silva (1988), Stora (1990), Neves *et al.* (1993), Pines (1993) citado por Serra (1999), Correia (1997), Afonso *et al.* (1999) e Ramos (2003). A constante ansiedade de leccionar em turmas difíceis (ou não) e o facto de estarem constantemente a ser avaliados provoca nos estagiários insónias por pensarem como irá correr a aula no dia seguinte.

As “**dores de cabeça ao deitar**” são sentidas por 57,3% dos estagiários. Na revisão da literatura, Dunham (1992) citado por Ramos (2002), Labrador (1992) e Afonso *et al.* (1999) fazem referência a este sintoma de *stress*. Este sintoma é um reflexo dos dias de trabalho extenuantes e esgotantes, não só durante a leccionação das aulas como também na preparação das mesmas em casa. Também o barulho que os alunos fazem, bem como os comportamentos conflituosos e agressivos dos alunos, são potenciais responsáveis pelas dores de cabeça dos estagiários por levarem estes problemas para casa.

Por fim, a “**sudação fácil**” é apontada por 50,6% dos inquiridos do grupo total e referida na revisão da literatura por Labrador (1992), Neves *et al.* (1993), Correia (1997), Afonso *et al.* (1999) e Ramos (2003). Este sintoma incide, com maior frequência, principalmente no grupo de EF pelo facto do estagiário ter um papel fisicamente mais activo nas aulas com as demonstrações que realiza aos alunos, sendo que este sintoma está directamente relacionado com o organismo de cada sujeito e como este reage a uma determinada situação de *stress*.

Os restantes sintomas de *stress* (“dores de cabeça ao acordar”, “aumento exagerado da sede”, “perda de apetite”, “queda de cabelo”, “problemas digestivos”, “perda de peso anormal”, “alterações urinárias” e “problemas da vesícula biliar”) não foram referidos na discussão de resultados pelo facto de darmos mais relevância aos mais pertinentes e por não encontrarmos quaisquer referências na revisão da literatura.

2. Manifestações de *stress*

Em relação às manifestações de *stress*, 42,7% dos inquiridos do grupo total mencionaram a “insatisfação profissional” como o factor mais sentido (tanto no grupo de EF como o de não EF), seguindo o “pensar em abandonar a profissão” (27,1%) e, por fim, “período(s) de absentismo de mais de uma semana” (8,5%). Há que salientar que a percentagem da opção “nunca”, para os três factores atrás referidos, é sempre maior relativamente às opções “algumas vezes” e “com muita frequência”.

No entanto, é surpreendente a percentagem dos estagiários que responderam à “**insatisfação profissional**” como o factor que lhes manifesta maior *stress*, tendo em conta que apenas este é o primeiro ano enquanto docentes. Pensamos que o novo modelo de estágio instituído pelo Governo é o principal responsável por esta insatisfação e desmotivação nos estagiários. Na revisão da literatura, este factor é mencionado pelos seguintes autores: Kyriacou (1980) citado por Cardoso *et al.* (2002), O.I.T. (1981), Harris *et al.* (1985), Freitas & Silva (1988), Neves *et al.* (1993), Maslach (1996) referido Cardoso *et al.* (2002), Correia (1997), Afonso *et al.* (1999) e Ramos (2003), realçando a existência desta manifestação de *stress* por muitos docentes.

Em relação à questão de “**pensar em abandonar a profissão**”, apesar da percentagem não ser elevada (27,1%), certo é que 24 inquiridos assinalaram a opção “algumas vezes” (16 de EF e 8 de não EF) e 2 estagiários de não EF “com muita frequência”. Pensamos que esta situação se deve ao facto da profissão de professor estar cada vez mais estigmatizada levando os estagiários a temerem por um futuro instável e não promissor, para além de que o mercado de trabalho na área de ensino está superlotado, impossibilitando os recém-licenciados de leccionarem, obrigando-os a encontrar outro tipo de respostas relacionadas com o seu curso, ou não. Esta manifestação de *stress* é focada na literatura pelos autores: O.I.T. (1981), Harris *et al.* (1985), Neves *et al.* (1993), Correia (1997) e Ramos (2003).

Por fim, o “**período(s) de absentismo de mais de uma semana**”, apresenta uma percentagem inferior de respondentes do grupo total (8,5%). Pensamos que esta percentagem se deve ao facto dos questionários terem sido aplicados nas primeiras semanas do ano lectivo, de modo a que esta factor não tenha induzido no estagiário

um relevante foco de *stress*. Relativamente à revisão de literatura, o nosso estudo está em desacordo com a mesma, pois os autores Fraga (1983), Harris *et al.* (1985), Pierce & Molly (1990) citados por Cardoso *et al.* (2002), Schaufeli (1992) citado por Cardoso *et al.* (1999), Sporcq (1994), Afonso *et al.* (1999) e Cardoso *et al.* (1999), realçam esta manifestação de *stress* com elevada frequência nos docentes, contrapondo a elevada percentagem da opção “nunca” no nosso estudo.

3. Condições patológicas associadas ao exercício docente – foro somático

Os problemas do foro somático mais vezes vivenciados pelos inquiridos do grupo total, por ordem decrescente de frequência, são: os “resfriados e sintomas gripais” (48,4%) e, numa percentagem mais reduzida, as “cefaleias” (26,1%), as “lesões musculares” (20,7%), e, por fim, a “diminuição da capacidade auditiva” (13,5%).

A referir que a opção “nunca” foi assinalada com maior frequência pelos respondentes em todos os problemas do foro somático.

Em relação aos “**resfriados e sintomas gripais**”, os dados relacionados com este sintoma, no nosso estudo, estão de acordo com as referências encontradas na revisão da literatura pelos seguintes autores: Neves *et al.* (1993), Sporcq (1994), Correia (1997) e Ramos (2003). Aachamos que este sintoma se manifesta com maior facilidade nos inquiridos do grupo de EF, pois estão sujeitos a diversas condições atmosféricas, como é o caso do frio, do calor, do vento e da chuva durante o período de leccionação, tanto em espaços exteriores como em interiores, pelo que as sucessivas transições e/ou permanentes exposições a estas condições contribuem para o aparecimento de resfriados e gripes.

No grupo total (principalmente os estagiários de não EF), 26,1% dos inquiridos dizem já terem experimentado, pelo menos uma vez, “**cefaleias**”. Na revisão da literatura este sintoma é apontado por apenas por um autor: Pines (1993), citado por Serra (1999). A azáfama do dia-a-dia, a supervisão no estágio, a preparação de aulas e as aulas propriamente ditas podem provocar nos estagiários elevados níveis de *stress*, que se reflectem em cefaleias e enxaquecas.

De forma pouco expressiva encontramos as “**lesões musculares**”, assinaladas por 20,7% dos estagiários do grupo total (maioritariamente o grupo de EF). Na

literatura, alguns autores como Selye (1978), Neves *et al.* (1993), Pines (1993) citado por Serra (1999), Dunham (1992) referido por Ramos (2002), Labrador (1992), Correia (1997), Serra (1999) e Ramos (2003) fazem referência a esta condição patológica. Os estagiários de EF, ao exemplificarem os vários exercícios da aula sem um aquecimento adequado, ficam mais facilmente sujeitos a lesões articulares e musculares, para além de que, nos questionários, muitos referiram terem actividades físicas extra-curriculares, contribuindo para o aparecimento ou agravamento das mesmas.

Por fim, a “**diminuição da capacidade auditiva**”, é apontada unicamente por 13,5% dos sujeitos do grupo total. Na revisão da literatura não aparece qualquer referência a este tipo de sintomatologia. No entanto, achamos que as condições a que os professores de EF e de não EF estão sujeitos, espelham a significativa percentagem de respostas. Na nossa opinião, o facto do estagiário de não EF estar perante uma turma com alunos destabilizadores e barulhentos, num espaço fechado, afecta particularmente a sua audição; no caso dos estagiários de EF, as condições físicas desportivas e o barulho ensurdecador durante a execução dos exercícios da aula poderão ser os principais responsáveis pela diminuição auditiva.

Relativamente às restantes condições patológicas do foro somático (“alterações do aparelho fonador”, “dispneia”, “conjuntivites”, “rinites” e “fracturas”) decidimos não referi-las na discussão de resultados pelo facto de sobressaírem pela elevada percentagem de respostas na opção “nunca” e também por haver poucas ou nenhuma referências na revisão da literatura.

4. Condições patológicas associadas ao exercício docente – foro psíquico

No que diz respeito aos problemas do foro psíquico, apesar de ambos os sintomas terem sido vivenciados pelos inquiridos, existe uma diferença bastante notória entre os dois. No grupo total, claramente a maior percentagem recai sobre a “ansiedade” com 74,2% dos estagiários e apenas 9,4% dos estagiários a sentiram “depressão” durante o estágio.

No nosso estudo, os resultados obtidos vão de encontro às opiniões encontradas na revisão da literatura pelos diversos autores, entre os quais podemos citar, Selye (1978), Kyriacou & Sutcliffe (1979), Kyriacou (1980) citado por Cardoso *et al.* (2002), Fraga (1983), Harris *et al.* (1985), Dunham (1992) referido por Ramos (2002), Neves *et al.* (1993), Correia (1997), Fernandes (1998) apontado por Ruas (2001), Cardoso *et al.* (1999), Francisco (2001) e Ramos (2003) referindo a “**ansiedade**” como uma forte consequência do *stress*.

Quanto à “**depressão**”, apesar de ter uma percentagem menor, é focada por diversos autores, nomeadamente Kyriacou & Sutcliffe (1979), Kyriacou (1980) citado por Cardoso *et al.* (2002), O.I.T. (1981), Freitas & Silva (1988), Neves *et al.* (1993), Pines (1993) citado por Serra (1999), Correia (1997), Cardoso *et al.* (1999) e Ramos (2003), em que afirmam que este sintoma está claramente ligado às condições patológicas associada ao exercício docente.

No nosso ponto de vista, a diferença que se estabelece entre os resultados da “ansiedade” e da “depressão”, deve-se ao facto dos questionários terem sido aplicados numa fase inicial do estágio, não tendo os estagiários experiências que os submetessem a frequentes e prolongadas situações de *stress* encaminhando-os a uma “depressão”. Em relação à elevada “ansiedade”, poder-se-á dizer que, nesta mesma fase, os estagiários vivenciavam uma realidade completamente nova para todos eles: os medos e receios de enfrentar situações difíceis com os alunos numa sala de aula e o facto de estarem a ser supervisionados.

5. Fontes de *stress* docente

As fontes de *stress* docente estão distribuídas por 9 factores, em que, no grupo total, nos aparece, por decrescente de médias, o “conteúdo de trabalho” (28,97), o “estatuto profissional”, (27,85), a “pressão do tempo” (24,88), a “previsibilidade/controlo (definição e clarificação do papel)” (23,26), a “disciplina” (17,87), a “segurança profissional” (17,53), a “natureza emocional do trabalho” (11,02), a “rigidez curricular” (8,19) e o “toque de caixa” (ritmo e estrutura do trabalho) (3,46).

Relativamente ao **“conteúdo do trabalho”**, em que a escassez de estruturas e material de apoio, a desadequação da organização escolar, a falta de acompanhamento da escola por parte da comunidade, a culpabilidade dos professores pelo insucesso escolar, a indefinição das regras do sistema e o desencanto progressivo dos alunos ao longo do ano, fizeram com que 41,0% dos estagiários do grupo total respondessem “causa-me alguma pressão” e 31,6% respondessem “causa-me pouca pressão”. Na revisão da literatura, encontramos vários autores que referem estas fontes de *stress*, tais como, Kyriacou (1980) citado por Cardoso *et al.* (2002), Pereira (1982), Biddle (1988) referido por Ramos (2002), Cooper *et al.* (1988), Capel (1990), Sobral (1993), Alves (1998), Cardoso *et al.* (1999) e Jesus (1999). Este factor espelha o cenário escolar dos nossos tempos, isto é, a desmotivação e o crescente desinteresse dos alunos na escola gera nos professores índices elevados de *stress* por não conseguirem incutir nos mesmos o gosto e empenho pelo estudo e trabalho escolar.

O factor **“estatuto profissional”** relacionado com a constante mudança da legislação, o esvaziamento da missão de professor, a falta de prestígio profissional, a falta de apoio do Ministério, o deficiente apoio e protecção do professor e a falta de participação na tomada de decisões, aponta para uma diferença bastante notória, no grupo total, entre as respostas dadas nas opções “causa-me pouca pressão” com 48,9% e “causa-me alguma pressão” com 24,5%. Na revisão da literatura, este factor causador de *stress* é referido pelos seguintes autores: Kyriacou (1980) e Karasek (1981) citados por Cardoso *et al.* (2002), Capel (1990), Andrews (1993), Sporcq (1994), Alves (1998), Cardoso *et al.* (1999) e Jesus (1999). Este factor retrata a forte insatisfação dos estagiários face ao novo modelo de estágio instituído pelo Governo, não oferecendo qualquer tipo de vantagens e regalias aos mesmos.

No que toca à **“pressão do tempo”**, aspectos como excesso de horas de trabalho, sobrecarga na preparação das aulas, vida cronometrada, compatibilizar a profissão com a família, falta de tempo, ter de trabalhar em casa para a escola e falta de tempo para a vida pessoal levaram 38,5% dos estagiários a responderem “causa-me alguma pressão”, no entanto, próxima desta percentagem está a opção “causa-me pouca pressão” com 37,5% de respostas. Na literatura podemos destacar vários autores que vão de encontro aos dados encontrados no nosso estudo, entre eles, Kyriacou (1980) indicado por Cardoso *et al.* (2002), Pereira (1982), Veenman (1984) e Biddle (1988) referidos por Ramos (2002), Cooper *et al.* (1988), Brunner (1990)

citado por Frango (1995), Capel (1990), Serra (1994), Alves (1998) e Jesus (1999). Todos os aspectos anteriormente referidos marcam a vida de um professor que dedica grande parte do seu tempo à escola, aos alunos e aos problemas relacionados com o contexto escolar. Para o estagiário, o facto de ser o primeiro ano a leccionar, por vezes, torna-se complicado saber gerir todos estes aspectos causando maiores níveis de *stress*; para além disso, o excesso de trabalho que o estágio exige e a falta de tempo para dar resposta a estas exigências são as principais fontes causadoras de *stress* nos estagiários.

Em relação à “**previsibilidade/controlo (definição e clarificação do papel)**”, em que pertencem a constante actualização devido à mudança de programas, a excessiva exposição do professor, a imprevisibilidade numa sala de aula, a adaptação à profissão e os novos métodos de ensino causa à maioria dos inquiridos do grupo total “pouca pressão” (42,3%). Este factor é pouco referido na revisão da literatura, sendo apenas mencionado por Andrews (1993), Cardoso *et al.* (1999), Jesus (1999). Francisco (2001) refere mesmo que o facto de ser o primeiro ano enquanto docentes, o estagiário confronta-se com esta nova realidade. Para muitos estagiários, principalmente os de não EF, as constantes mudanças dos programas são as suas potenciais fontes de *stress*, enquanto que para ambos os grupos, as situações imprevistas durante a leccionação podem causar alguma tensão face à falta de experiência dos estagiários em lidar com determinadas situações.

No que diz respeito ao factor “**disciplina**”, onde se incluem os *itens* indisciplina dos alunos, insegurança e incerteza face às colocações, turmas difíceis, desfasamento entre a formação de professores e as exigências actuais e levar os problemas da escola para casa, estes causam “alguma pressão” (38,1%) aos inquiridos do grupo total. Na revisão literária, autores como French *et al.* (1974), Kyriacou (1980) indicado por Cardoso *et al.* (2002), Veenman (1984) e Biddle (1988) referidos por Ramos (2002), Goupil (1985), Cooper *et al.* (1988), Capel (1990), Sporcq (1994), Alves (1998), Alves (1998) citado por Duarte (1998) e por Amado (1998) e Jesus (1999) afirmam que este factor é um dos potenciais causadores de *stress* nos docentes. Torna-se cada vez mais difícil controlar uma turma, principalmente para os estagiários que nunca se confrontaram com esta realidade, não conseguindo, por vezes, encontrar estratégias suficientes para minimizar estes problemas.

A “**segurança profissional**”, factor onde se incluem aspectos como o aproveitamento abusivo das rendas da casa, a sobrecarga nos finais de período, a obrigatoriedade dos programas e a instabilidade e a insegurança profissional causam “alguma pressão” (37,8%) aos respondentes do grupo total. Na revisão da literatura poucos são os autores que focam este factor causador de *stress*, no entanto encontramos Goupil (1985) e Cooper *et al.* (1988). De facto, o factor que causa maiores níveis de *stress* aos estagiários é a instabilidade profissional face ao cenário das colocações dos professores nas escolas públicas do país, pois tudo aponta para que nos primeiros anos de trabalho encontrem muitas dificuldades em ficarem colocados numa escola e, daí, a sua desmotivação e descontentamento.

No que se refere ao factor “**natureza emocional do trabalho**”, onde se inserem fontes de *stress* como a falta de respeito e desconsideração dos alunos, a falta de autonomia do professor e a agressividade e/ou violência dos alunos foi referida por 42,7% dos estagiários do grupo total, em que apontavam causar-lhes “alguma pressão”. Na revisão da literatura alguns autores fazem referência a este factor, tais como, Kyriacou (1980) indicado por Cardoso *et al.* (2002), Biddle (1988) e Ganhão (1993) citados por Ramos (2002), Cooper (1988), Wendt & Bain (1989), Capel (1990) e Alves (1998) citado por Amado (1998). Uma das maiores preocupações dos estagiários é o controlo da turma; deste modo, quando os alunos têm comportamentos inapropriados e desrespeitam a autoridade do professor, o bom funcionamento das aulas e a relação que se estabelece entre o professor e os alunos são afectados negativamente, pode causar aos estagiários alguma pressão.

A “**rigidez curricular**”, relacionada com o toque da campainha, o cumprir o programa em função do exame, o elevado número de horas lectivas e o facto de toda a gente dar palpites sobre a educação, fez com que a maioria dos professores estagiários respondesse “causa-me pouca pressão” (41,7%). Apenas Kyriacou (1980) citado por Cardoso *et al.* (2002), mencionou este factor. Esta pouca pressão sentida comprova a despreocupação dos estagiários, face à rigidez curricular, por saberem que a disciplina de EF não tem um exame final, permitindo trabalhar de forma mais descontraída; para os estagiários de não EF, este factor também não lhes causa pressão.

Por fim, o factor “**toque de caixa**” (**ritmo e estrutura do trabalho**), em que apenas faz parte a necessidade de actualização permanente, a maioria dos inquiridos do grupo total indicou que este factor lhes causa “alguma pressão” (26,8%) muito

próxima da percentagem dos estagiários que responderam “causa-me pouca pressão” (25,8%). Na revisão da literatura apenas Cooper *et al.* (1988) e Needle *et al.* (1980) citados por Ramos (2002) fizeram referência a este factor.

6. Comparação do nível de *stress* entre os Professores Estagiários de EF e os Professores Estagiários de várias áreas disciplinares

Em relação à existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos do nosso estudo, poder-se-á dizer que estas se observam:

- Ao **nível dos sintomas de *stress***, nomeadamente, nas “alterações urinárias”, nas “dores de cabeça ao acordar” e no “medo de enfrentar situações difíceis” em que o grupo de não EF apresenta valores médios mais elevados, ou seja, apresenta um nível de *stress* superior. Quanto ao “**medo de enfrentar situações difíceis**”, pensamos que esta diferença pode dever-se ao facto de muitos estagiários de EF praticarem actividades físicas extra-curriculares e/ou treinar um grupo de crianças/jovens, conseguindo por isso fazer um *transfer* para a leccionação, podendo retirar daí métodos e exercícios e aplicá-los nas suas aulas. Os estagiários de não EF como nunca tiveram um contacto com realidades que se aproximem de uma sala de aula, isto é, leccionarem e estarem perante uma turma, experienciam com mais facilidade sentimentos de tensão. Apesar da dificuldade em justificar a diferença existente entre os dois grupos nas “**alterações urinárias**”, pensamos que poderão estar directamente relacionadas com o nível de ansiedade manifestado nas diversas situações ligadas ao estágio pedagógico, bem como as “**dores de cabeça ao acordar**”, que podem ter a sua origem nas inúmeras situações de tensão e *stress* do quotidiano, tanto na escola como na vida pessoal dos estagiários.

Quanto às “**cefaleias**” como problema do foro somático, podemos referir que talvez isso aconteça devido ao facto de que o exercício físico distrai e relaxa todos aqueles que praticam algum desporto ou actividade física; por esta razão, o facto da maioria dos estagiários de não EF não realizar qualquer actividade física, fica mais facilmente sujeita a cefaleias e/ou enxaquecas.

A “**ansiedade**” como problema do foro psíquico, é o único sintoma em que o grupo de EF exhibe índices mais elevados de *stress* devido aos seus valores médios superiores. Esta percentagem pode ser um reflexo da imprevisibilidade aquando das aulas de EF, por exemplo a indisciplina dos alunos, o material de apoio insuficiente

ou degradado, as condições atmosféricas adversas, o que gera maiores níveis de tensão a estes estagiários.

- Nos factores da EPSO-D, tais como, o **“estatuto profissional”** (constante mudança da legislação, esvaziamento da missão de professor, deficiente apoio e protecção do professor e preocupação com os resultados dos alunos), o **“conteúdo do trabalho”** (alterações das normas e regras de convivência na escola), a **“previsibilidade/controlo (definição e clarificação do papel)”** (sobrecarga na preparação das aulas quando se leccionam vários níveis de ensino), a **“segurança profissional”** (“estou 10 meses em cada sítio, não tenho nada em lado nenhum”, instabilidade e insegurança profissional, grande mobilidade da profissão, “estou 10 meses em cada sítio, tenho bocadinhos de mim em todo o lado”), a **“disciplina”** (insegurança e incerteza face às colocações e desfasamento entre a formação de professor e as exigências actuais) a **“natureza emocional do trabalho”** (lidar com a ansiedade dos alunos, lidar com a competição dos alunos e falta de tempo para os problemas pessoais dos alunos) e por fim, a **“rigidez curricular”** (cumprir o programa em função do exame e elevado número de horas lectivas) encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de estagiários.

Curiosamente, para todos os factores atrás mencionados, o grupo de não EF apresenta valores médios superiores, o que significa que este grupo manifesta níveis de *stress* mais elevados comparativamente ao grupo de EF. Esta diferença pode centrar-se nas características da disciplina de EF, por apresentar um carácter lúdico e fisicamente dinâmico; por ser uma disciplina onde os alunos podem libertar as suas energias, as suas tensões e desenvolver o seu espírito competitivo e criativo; pelo facto dos alunos não estarem, normalmente, sujeitos a um teste no final do período dependendo a sua nota das suas capacidades psicomotoras. A preparação das aulas de EF restringe-se aos exercícios práticos que os alunos realizam durante as mesmas, enquanto que os estagiários de não EF têm uma maior componente teórica exigindo maior sobrecarga. A instabilidade e insegurança profissional e a incerteza face às colocações geram maior ansiedade nos estagiários de não EF, isto porque, face ao cenário dos concursos públicos, os estagiários de EF têm um maior número de respostas de emprego relacionadas com o seu curso enquanto que no grupo de não EF, os cursos destes estagiários direccionam-se, basicamente, para a área de ensino.

Assim, estes aspectos revelam que os estagiários de EF conseguem lidar mais facilmente com estas situações, causando-lhes menores níveis de *stress* e ansiedade comparativamente aos estagiários de não EF.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Inicialmente, foram propostos neste estudo alguns objectivos, tais como:

- Identificar o nível de *stress* da profissão docente nos estagiários de EF da FCDEF e de outras áreas disciplinares da Universidade de Coimbra, no ano lectivo 2005/2006, bem como as suas potenciais origens;
- Analisar a opinião dos estagiários de EF e de estagiários de outras áreas disciplinares face aos principais sintomas e manifestações de *stress* e condições patológicas associadas ao exercício docente (nível somático e psíquico), segundo o Questionário de Opinião a Professores de Educação Física (QOPEF);
- Analisar a opinião dos estagiários de EF e de outras áreas disciplinares no que diz respeito às fontes de *stress* docente, segundo a Escala Portuguesa de *Stress* Ocupacional para a Docência (EPSO-D);
- Verificar se haveria diferenças estatisticamente significativas nos *itens* estudados entre o grupo de EF e o de não EF.

Feita a revisão da literatura, a caracterização da amostra, a descrição dos instrumentos utilizados e apresentados e discutidos os principais resultados obtidos, seguidamente descreveremos as principais conclusões retiradas deste estudo:

1. Conclusões

1.1. Relativamente aos **sintomas de stress**, os inquiridos do grupo total indicam, por ordem decrescente de frequência, a “fadiga” (85=88,5%), a “frustração” (63=65,6%), o “medo de enfrentar situações difíceis” (62=64,6%), a “agressividade/irritabilidade” (59=61,5%), as “insónias” (58=60,4%), as “dores de cabeça ao deitar” (55=57,3 %) e a “sudação fácil” (48=50,6%).

1.2. No que diz respeito às **manifestações de stress** os estagiários do grupo total referiram a “insatisfação profissional” (41=42,7%) como o factor mais sentido, seguindo o “pensar em abandonar a profissão” (26=27,1%) e com menor destaque

“período(s) de absentismo de mais de uma semana” (8=8,5%). Há que frisar que a opção “nunca”, para todas as manifestações, apresenta sempre uma percentagem superior.

1.3. Em relação às **condições patológicas associadas ao exercício docente – foro somático**, os principais problemas sentidos pelos inquiridos do grupo total são, por ordem decrescente de frequência, os “resfriados e sintomas gripais” (47= 48,4%) e com uma percentagem bastante menor, as “cefaleias” (25=26,1%), as “lesões musculares” (20=20,7%) e a “diminuição da capacidade auditiva” (13=13,5%). No entanto, verificamos que a opção “nunca”, em todos os problemas do foro somático, foi assinalada com maior frequência pelos mesmos.

1.4. No que concerne às **condições patológicas associadas ao exercício docente – foro psíquico**, claramente que a “ansiedade” (72=74,2%) foi mais vezes vivenciada do que a “depressão” (9=9,4%) pelos estagiários do grupo total.

1.5. Quanto aos **factores de stress**, os estagiários do grupo total referem, por ordem decrescente de médias, o “conteúdo de trabalho”, o “estatuto profissional”, a “pressão do tempo”, a “previsibilidade/controlo (definição e clarificação do papel)”, a “disciplina”, a “segurança profissional”, a “natureza emocional do trabalho”, a “rigidez curricular” e o “toque de caixa” (ritmo e estrutura do trabalho).

1.6. Quando aplicado o **teste T de Student**, podemos concluir que os estagiários de EF apresentam valores médios superiores apenas na “ansiedade” e os de não EF ao nível dos sintomas “alterações urinárias”, “dores de cabeça ao acordar”, “medo de enfrentar situações difíceis” e “cefaleias”. Quanto aos factores surgem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos no “estatuto profissional”, “conteúdo do trabalho”, “previsibilidade/controlo (definição e clarificação do papel)”, “disciplina”, “segurança profissional”, “natureza emocional do trabalho” e “rigidez curricular”, nos quais o grupo de não EF revela valores médios superiores, evidenciando, assim, maiores níveis de *stress*.

2. Sugestões e recomendações para estudos futuros

Antes de terminarmos este estudo, apresentamos algumas sugestões e/ou recomendações para trabalhos futuros relacionados com esta temática:

- Tentar encontrar um método que facilite a entrega dos questionários tanto na FCDEF como nas diferentes escolas onde leccionam estagiários, como por exemplo, estabelecer um protocolo com as escolas que acolhem estagiários envolvidos no estudo;

- Procurar aplicar os questionários numa fase mais avançada do estágio, por exemplo no final do 1º período, pois as vivências durante este período de tempo permitirão aos inquiridos ter uma opinião mais formada;

- Comparar o nível de *stress* entre os estagiários de EF e de não EF com os docentes das mesmas áreas disciplinares com mais de 5 anos de serviço;

- Estudar o nível de *stress* entre os estagiários que leccionam em zonas rurais e em zonas urbanas, de modo a verificar se existem diferenças estatisticamente significativas;

- Estudar o nível de *stress* entre os estagiários que leccionam em escolas do ensino básico e do ensino secundário, bem como para aqueles que leccionam em ambas;

- Distinguir o nível de *stress* dos estagiários pelo género: masculino/feminino;

- Focar nos questionários aplicados a situação do novo modelo de estágio e perceber de que forma esta situação afecta os estagiários, nomeadamente, não serem remunerados, terem que dividir uma turma com outro colega, o orientador estar presente em todas as aulas, etc;

- Aplicar um questionário relativo às estratégias de *coping* utilizadas pelos estagiários relacionando-as com as situações específicas de *stress* do exercício docente.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, A.; Amado, J. & Jesus, S. (1999). *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores*. Lisboa: Edições ASA.

Alarcão (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, Cidine.

Albuquerque, A. (1987). *Stress, causas, prevenção e controlo*. Lisboa: Texto.

Alves, F. C. (1991). *A satisfação/insatisfação docente – Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e secundário do distrito de Bragança*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Alves, F. C. (1994). A (in)satisfação docente: Estudo de opiniões dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e secundário do distrito de Bragança. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVIII, (1), 29-60.

Alves, J. M. (1998). *Professor, stress e indisciplina*. Porto: Porto Editora (Dossier Rumos, nº 5).

Amado, J. S. (1998). Os níveis da indisciplina na aula *in* Alves, J.M. (1998). *Professor, stress e indisciplina*. Porto: Porto Editora, 33-39 (Dossier Rumos, nº 5).

Andrews, J. (1993). Actas do IV Congresso da SPEF. *Boletim da S.P.E.F.* 7/8, 13-25.

Capel, S. (1993). Anxieties of beginning physical education teachers. *Educational Research*, 35 (3), 281-289.

Cardoso, R. M.; Freitas, J.; Araújo, A. & Ramos, M. (1998). Stress, burnout e mecanismos de coping *in* Alves, J.M. (1998). *Professor, stress e indisciplina*. Porto: Porto Editora, 15-19 (Dossier Rumos, nº 5).

Cardoso, R. M.; Ramos, M.; Araújo, A.; Rijo, D. & Freitas, J. (1999). *O stress na profissão docente – Como prevenir, como manejar*. Porto: Porto Editora (Dossier Rumos, nº 9).

Cardoso, R. M.; Araújo, A.; Ramos, R.; Gonçalves, G. & Ramos, M. (2002). *O stress nos professores portugueses – Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.

Chan, D. W. (1998). Stress, coping strategies and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35 (1), 145-163.

Cooper, C. L. & Payne, R. (1988). *Causes, coping & consequences of stress at work*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

Correia, V. (1997). *Estudo do bem-estar e mal-estar na profissão docente em Educação Física: O stress profissional*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Costa, F.; Januário, C.; Dinis, A.; Bom, L.; Jacinto, J. & Onofre, M. (1988). Caracterização da Educação Física como projecto educativo. *Revista Horizonte*, V (25), 13-27.

Costa, F. & Dinis, J. (1991). Formação inicial de professores de Educação Física: Problemas e perspectivas. *Boletim de Educação Física*, 1, Primavera, 21-34.

Costa, F.C. (1995). *O sucesso pedagógico em Educação Física – Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associadas ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

Costa, F. & Sousa, J. (2001). Socialização pré-profissional: Os professores de Educação Física enquanto agentes. *Revista Horizonte*, XVII (100), 3-11.

Custódio, F. (2004). *O grau de satisfação/insatisfação dos estagiários da FCDEF-UC, no ano lectivo 2003/2004*. Monografia. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Duarte, I. (1998). A indisciplina na sala de aula *in* Alves, J.M. (1998). *Professor, stress e indisciplina*. Porto: Porto Editora, 40-44 (Dossier Rumos, nº 5).

Dunham, J. (1981). Disruptive pupils and teacher stress. *Educational Research*, 23 (3), 205-213.

Dunham, J. (1984). *Stress in teaching (2nd edition)*. London: Routledge.

Esteve, J. (1991). *O mal-estar docente*. Lisboa: Fim de Século Edições.

Estrela, M. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

Feiman-Nemser, S. & Buchamann, M. (1987). When is student teaching teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 3 (4), 255-273.

Fernandes, V. (2005). *Nível de stress dos professores estagiários de Educação Física da FCDEF-UC – Um estudo descritivo*. Monografia. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Fraga, B. (1983). O stress no professor. *Escola*, 29, 25-26.

Francisco, C. (2001). *Contributos da supervisão para o sucesso do desempenho do aluno estagiário*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Frango, M. H. (1995). *Stress nos profissionais de saúde em meio hospitalar*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia e Sociologia da Educação Badajoz da Universidade da Extremadura.

Freitas, F. & Silva, J. H. (1988). Factores específicos de *stress* nos docentes. *Psiquiatria Clínica*, 9 (4), 355-358.

French, J.; Rogers, W. & Cobb, S. (1974). Adjustment as Person-Environment Fit. In Coelko, G. V., Hamburg, D. & Adams, J. (eds.). *Coping and Adaptation*. New York: Basic Books.

Frontoura, C. (2005). *O estagiário em Educação Física no processo de estágio pedagógico*. Monografia. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Goupil, G. (1985). L'influence du climat organisationnel sur l'anxiété des enseignants. *Revue des Sciences de L'Education*, 11 (3), 477-487.

Harris, K.; Halpin, G. & Halpin, G. (1985). Teacher characteristics and stress. *Journal of Educational Research*, 78, 347-350.

Holmes, T. H. & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.

Jacinto, J. (1984). Avaliação em Educação Física. *Revista Horizonte*, 1 (4), 127-131.

Jesus, S. N. (1997). *Bem-estar dos professores: Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Coimbra: FIG, S.A.

Jesus, S. N. (1998a). Stress nos professores: Sintomas, factores e estratégias de coping in Alves, J.M. (1998). *Professor, stress e indisciplina*. Porto: Porto Editora, 11-14 (Dossier Rumos, nº 5).

Jesus, S. N. (1998b). *Bem-estar dos professores – Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editor (Dossier Rumos, nº 8).

Jesus, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Lisboa: Edições ASA.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29 (2), 146-152.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*. 29 (4), 299-306.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 29 (2), 146-152.

Labrador, F. J. (1992). *Stress*. Lisboa: Edição Temas da Actualidade.

Latack, J. (1986). Coping with job stress: Measures and future directions for scale development. *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), 377-385.

Lazarus, R. & Cohen, J. (1977). Environmental stress in Altman & Wohlwill (eds). *Human Behavior and Environment*. New York: Plenum Press.

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

Litt, M. & Turk, D. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, 78 (3), 178-185.

Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? – Visões, razões e soluções*. Porto: ASA.

Lortier (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago.

Mastroianni, E.; Constantino, E. & Pereira, V. (2002). Rituais na situação escolar: Recreio (estado de rua) x aula de Educação Física (estado de estudante). *Revista Horizonte*, XVII (101), 21-24.

Monat, A. & Lazarus, R. S. (1985). *Stress and coping – Some current issues and controversies*. Columbia: University Press.

Monteiro, J. (1996a). Caracterização das instalações de Educação Física Escolar. *Boletim da S.P.E.F.*, 13, 67-88.

Monteiro, J. (1996b). O lugar da Educação Física: A situação (des)esperada. *Revista Horizonte*, XIII (73), 3-9.

Neves, A.; Rodrigues, G. & Sobral, F. (1993). Avaliação subjectiva do *stress* profissional: Resultados de um inquérito preliminar em Professores de Educação Física, *Boletim da S. P. E. F.*, 7/8, 27-34.

Neves, I. (2004). *Nível de stress dos professores estagiários de Educação Física da FCDEF-UC – Um estudo descritivo*. Monografia. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Nóvoa, A.; Hameline, D.; Sacristán, J.; Esteve, J.; Woods, P. & Cavaco, M. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

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

Onofre, M. (1996). Educação Física sem avaliação. Uma perversão consciente? *Boletim da S.P.E.F.*, 13, 51-59.

Pereira, A. (1991). *Coping, auto-conceito e ansiedade social: Sua relação com o rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Pereira, F. (1982). *Análise psicológica*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas – Profissão docente e formação*. Lisboa: Edições Dom Quixote.

Piéron, M. (1996). *Formação de professores – Aquisições de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.

Proença, J. (2002). A formação inicial dos profissionais de Educação Física. *Revista Horizonte, XVII (101)*, 9-12.

Ramos, M. (2001). *Desafiar o desafio – Prevenção do stresse no trabalho*. Lisboa: Editora RH.

Ramos, S. (2002). *Satisfação/insatisfação profissional e stress profissional em professores de Educação Física do quadro de nomeação definitiva de Coimbra – Um estudo descritivo*. Projecto de dissertação de Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Ramos, S. (2003). Educação Física: Os desafios e as condições do exercício da profissão – Um estudo descritivo. *Revista Horizonte, XVIII (106)*, 14-18.

Rocha, L. (1996a). Não há educação sem Educação Física: Educação Física e educação cívica. *Boletim da S.P.F.E., 13*, 41-46.

Rocha, L. (1996b). Não há educação sem Educação Física. *Boletim da S.P.F.E., 14*, 81-92.

Ruas, P. (2001). *Um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica/estágio*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Santos, E. (1999). Em defesa da Educação Física. *Revista Horizonte, XV (89)*, 3-5.

Selye, H. (1978). *The stress of life*. New York: McGraw – Hill Book Co.

Serra, A. V. (1990). A relevância clínica do *coping* nos transtornos emocionais. *Psiquiatria na Prática Médica*, 3 (4); 157-163.

Serra, A. V. (1999). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Gráfica de Coimbra Lda.

Serra, A. V. (2000). A vulnerabilidade ao *stress*. *Psiquiatria Clínica*, 21 (4), Out./Dez., 261-278.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Inde Publicaciones.

Sobral, F. (1993). Actas do IV Congresso da SPEF (I). *Boletim de Educação Física*, 7/8, 5-12.

Sporcq, J. (1994). Gestion du stress et conclusions. *L'Observatoire*, 1, 44-47.

Stora, J. (1990). *O stress*. Porto: Rés Editora.

Vilela, A. & Constantino, J. (1985). As instalações desportivas nas escolas. *Revista Horizonte*, II (9), 75-78.

We Farlane, A. C. (1991). Post traumatic stress disorders, in Judd, F.K. & Lipsitt, D.R. (eds.) *Handbook of studies on general hospital psychiatry*. New York.

Went, J. & Bain, L. (1989). Physical educators: Perceptions of stressful teaching events. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 342-346.

Wilkinson, G. (1999). *Stress – Guia médico da família*. Hong Kong: Civilização Editora.