

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Actualmente, quando pensamos no tipo de vida que cada um de nós leva, com excesso de trabalho, cobranças e exigências vindas de todos os lados, trânsito caótico, vida sedentária, má alimentação, pouco tempo para a família e o lazer, mercado de trabalho em crise, temos a sensação de que vamos enlouquecer a qualquer momento.

A primeira palavra que nos ocorre para descrever este tipo de situação é o já “famigerado” *stress*. O *stress* passou a ser uma das palavras mais pronunciadas pelos indivíduos nos últimos tempos, todos a usam para justificar dores de cabeça, cansaços, irritabilidades, medos, depressão, etc.. O *stress* passou a ser o grande vilão da vida moderna, o grande mal que os profissionais da área da saúde (médicos, psicólogos, nutricionistas, fisioterapeutas) e professores de EF tentam combater.

Ser professor, no contexto actual, tem sido considerado uma profissão sujeita a diferentes factores desencadeadores de *stress*. As múltiplas tarefas implicadas na profissão, a falta de reconhecimento social, a diversidade de discentes com os quais tem de interagir, a reduzida motivação ou elevadas dificuldades desses educandos têm sido apontados como muitos desses factores.

Mas, o que é o *stress*? Quais as suas fontes? Quais as suas manifestações? Quais os seus sintomas? Quais as condições patológicas que estão associadas ao exercício da profissão docente?

São estes os pontos sobre os quais nos vamos debruçar ao longo deste trabalho, de modo a podermos, sobretudo como docentes, estar por dentro daquele que é reconhecido como um mal dos nossos tempos.

Desta forma, os objectivos gerais deste estudo são os seguintes:

- ↳ Identificar o nível de *stress* docente nos professores estagiários de EF da FCDEF-UC, no ano lectivo 2004/2005, para além de conhecermos as suas principais fontes;
- ↳ Dar a conhecer a opinião dos professores estagiários de EF relativamente aos principais sintomas de *stress* sentidos, quais as suas manifestações e condições patológicas associadas ao exercício da profissão (quer no que diz respeito ao foro somático, quer psicológico).

Com a realização deste trabalho pretendemos aumentar os conhecimentos acerca do *stress* docente nos professores estagiários, uma vez que se trata de uma fase caracterizada por intenso trabalho e desgaste, quer a nível físico quer emocional.

Para além disso, pretendemos ainda aumentar o número de estudos nesta área, sobretudo devido à escassez dos mesmos no nosso país. Este será um ponto importante se atendermos ao facto de todos os anos existirem cerca de 60 professores na FCDEF-UC a terminarem a sua licenciatura com o estágio pedagógico, podendo apresentar sinais evidentes de *stress*.

O nosso estudo, organizado em seis capítulos distintos, está estruturado do seguinte modo:

- O primeiro capítulo é dedicado à Introdução, onde é feita referência ao estado de *stress* na sociedade actual, para além de serem referidos os principais objectivos do estudo.

- O segundo capítulo, Revisão da Literatura, tem como principal objectivo fazer um enquadramento teórico e conceptual do estudo. Nesse sentido, é feita referência, primeiramente, ao conceito de *stress* e de *stress* docente, destacando os seus potenciais agentes indutores, efeitos e mecanismos de *coping* que a eles estão associados. Ainda neste capítulo, faz-se referência à disciplina de EF Escolar e, para terminar, destacamos o *stress* profissional no professor de EF, do qual fazem parte estudos realizados nesse âmbito, bem como o *stress* profissional do professor estagiário de EF.

- O terceiro capítulo é referente à metodologia, do qual fazem parte a caracterização da amostra, os instrumentos de avaliação utilizados e os procedimentos efectuados aquando da aplicação dos questionários.

- O quarto capítulo é dedicado à apresentação dos resultados;

- No quinto capítulo é feita a discussão dos principais resultados obtidos, ao nível das fontes de *stress*, dos sintomas de *stress*, das manifestações de *stress* e das condições patológicas, quer do foro somático quer psíquico, associadas ao exercício da profissão.

- No capítulo seis referimos as principais conclusões do nosso estudo, sendo também apresentadas algumas sugestões/recomendações para futuras investigações.

Finalmente, terminamos com as referências bibliográficas e a apresentação de alguns anexos julgados pertinentes para o estudo.

CAPITULO II – REVISÃO DA LITERATURA

I. O *STRESS*

1. Conceito de *stress*

No desenrolar do dia-a-dia, o ser humano envolve-se num número grande de tarefas de cuja execução se desenvencilha facilmente. Esta circunstância deve-se ao facto de ter oportunidade de aprender, ao longo da vida, um número variado de respostas adequadas às mais diversas situações. As respostas perante as solicitações por que passa, tendo sido muito treinadas, transformam-se em automatismos que lhe permitem sobreviver sem grandes dificuldades.

Contudo, há, por vezes, circunstâncias que saem da rotina e que exigem uma nova adaptação. Nessas alturas o indivíduo tende a aplicar estratégias idênticas às anteriores, com as quais se saiu bem e assim o problema ficou resolvido. Porém, numa situação nova nem sempre é assim tão simples e por vezes o indivíduo não sabe o que deve fazer; e o *stress* aparece (Serra, 2000).

Segundo Mazure e Druss (1995), citados por Serra (1999), o termo *stress* provém do verbo latino *stringo*, *stringere*, *strinxi*, *strictum* que significa apertar, comprimir, restringir. A expressão existe na língua inglesa desde o século XIV sendo utilizada, durante bastante tempo, para exprimir uma “pressão ou constrictão de natureza física”. Apenas no século XIX o conceito se alargou para passar a significar também as pressões que incidem sobre um órgão corporal ou sobre a mente humana.

Contudo, o termo *stress* foi introduzido no campo científico pelo húngaro Hans Selye em 1936, que o define como sendo uma reacção não específica do corpo a qualquer exigência de adaptação feita.

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

Segundo Serra et al. (1989), um indivíduo encontra-se em *stress* quando está numa situação para a qual não tem preparados comportamentos automáticos de resposta, isto é, o *stress* surge quando o indivíduo está perante uma situação que exige uma nova adaptação, que pode variar de intensidade consoante o agente, o local, o momento de acontecimento e a experiência prévia do indivíduo.

De acordo com Serra (2000), o *stress* não deve ser considerado sempre como prejudicial. Segundo este autor, “o que faz mal ao ser humano é situar-se num de dois extremos: levar uma vida demasiado monótona, sem estímulos que a enriqueçam, ou o oposto, isto é, uma vida com número demasiado elevado de exigências desgastantes e repetitivas, com as quais o indivíduo não consegue lidar diariamente, por falta de recursos pessoais ou sociais” (p.262).

Em situações intermédias o *stress* é útil porque se torna propulsivo, constitui uma fonte de impulso que faz com que um indivíduo tome decisões, resolva problemas, melhore o seu funcionamento e as suas aptidões.

Sporcq (1994) refere também que as reacções ao *stress* têm como objectivo restabelecer o equilíbrio. Nesse sentido, o indivíduo vai utilizar estratégias de resolução de problemas, na tentativa de lidar com a situação, surgindo, então, duas consequências possíveis: *eustress* ou *distress*.

Neste sentido, Jesus (1999) distingue os conceitos de *eustress* e *distress*. Se um indivíduo, perante uma exigência profissional que pode constituir um factor de *stress*, for bem sucedido, trata-se de uma situação de *eustress*, pois o sujeito otimiza o seu funcionamento adaptativo, de tal forma que, se no futuro for confrontado com uma situação idêntica, apresentar-se-á mais auto-confiante e terá maior probabilidade de resolver a situação. Segundo o mesmo autor, se o indivíduo não for bem sucedido e a tensão permanecer elevada durante muito tempo, o sujeito pode manifestar sintomas de *distress* que traduzem a sua má adaptação à situação ou exigência em que se encontra.

O grau e tipo de resposta de *stress* induzido por determinada situação varia de indivíduo para indivíduo. De acordo com Serra (1999), o que determina a variabilidade destas reacções é a avaliação que cada pessoa faz das circunstâncias e do meio ambiente em que se encontra.

Segundo Serra (1999), não há *stress* sem existirem circunstâncias desencadeadoras a que o indivíduo é sensível. Para este mesmo autor, se a pessoa considera que a circunstância é para si importante e sente que não tem aptidões nem recursos pessoais ou sociais para ultrapassar as exigências por ela criadas, então “o *stress* aparece”.

2. Agentes indutores de *stress*

Segundo Frango (1995), quando se fala de agentes indutores de *stress*, qualquer que seja o tipo de agente, este envolve sempre uma mudança, uma situação nova que desafia as capacidades de adaptação e que confronta o indivíduo com a sua vulnerabilidade pessoal e as aptidões de controlo.

We Farlane (1991), por seu lado, define agente *stressor* como todo o acontecimento que é marcadamente desgastante para a pessoa, causador de enorme receio ou terror no momento.

Segundo Jesus (1999), alguns factores que têm a ver com o estilo de vida actual permitem compreender a emergência das situações de *stress*, nomeadamente em contexto profissional: é o ritmo de vida acelerado, em que os sujeitos têm de responder rapidamente a novas solicitações; são os próprios sujeitos, sobretudo os mais jovens, que querem tudo e muito depressa; são os ambientes de elevada competitividade, em que muitas vezes os fins justificam os meios, traduzindo a perda de valores como a solidariedade e a cooperação; é a sociedade consumista e imediatista, que leva a que os sujeitos sintam alguma instabilidade, pois tudo é provisório; é a instabilidade profissional e a incerteza face aos resultados obtidos.

Já para Houslon (1982), citado por Serra (1990), as circunstâncias indutoras de *stress* podem classificar-se em três grandes grupos: desejos contrariados que não permitem alcançar os objectivos ou evitar coisas não desejadas; situações de estímulos aversivos, como os que geram dor; situações de estímulos aprendidos através de condicionamento clássico ou operante, modelação e informação. O autor citado afirma ainda que o que tem importância nas circunstâncias indutoras de *stress* não é a situação em si, mas sim a forma como é avaliada.

Segundo Powell & Enright (1990), o *stress* pode nascer de múltiplas fontes que podem ser divididas em duas categorias: ambientais e individuais. Dentro dos factores ambientais, este autor referencia o ambiente de trabalho (ex: níveis de ruído elevados; sobrecarga no trabalho; emprego pouco estimulante, etc.) e o ambiente social, em que os laços sociais parecem ter grande importância na forma como lidamos com os eventos negativos. Relativamente aos factores individuais, são referidos o tipo de personalidade, o *locus* de controlo (que se refere à percepção que o indivíduo tem do seu nível de controlo sobre o ambiente), bem como outros agentes de *stress* de origem interna, tais como a tendência em interpretar eventos de forma sistematicamente negativa.

Lazarus & Folkman (1984) referem que as situações indutoras de *stress* pertencem a três categorias: ameaça, dano e desafio, sendo a diferença entre elas de natureza temporal. A ameaça diz respeito a uma antecipação de uma contingência desagradável que pode vir a acontecer mas ainda não surgiu; o dano refere-se a alguma coisa que já ocorreu e ao seu significado ou às suas consequências e o desafio representa uma circunstância em que o indivíduo sente que as exigências estabelecidas podem ser alcançadas ou ultrapassadas.

Brunner (1990), citado por Ramos (1999), classifica os agentes indutores de *stress* em duas categorias: *stressores* fisiológicos e *stressores* psicossociais, destacando nesta segunda categoria, alguns factores como as grandes catástrofes, os acontecimentos do dia-a-dia, os acontecimentos significativos da vida, os pensamentos desagradáveis, as ideias ou as imagens perturbadoras ou potencialmente perturbadoras, os medos e as fobias.

Ganhão (1993), citado por Ramos (1999), reconhece que os factores de *stress* podem ser originários do exterior, ou seja, do meio, nomeadamente nos casos em que estão implicadas relações interpessoais (vida familiar, vida privada, organizações e meios profissionais), mas também no próprio indivíduo. Como agentes *stressores* provenientes do meio refere a chuva, o vento, a temperatura, os ruídos permanentes, a iluminação agressiva dos anúncios publicitários e as cidades densamente povoadas, onde a proximidade do outro emerge como ameaçadora da nossa privacidade. O relacionamento interpessoal, quando vivido de forma conflituosa, destrói amizades, dificulta a comunicação e deteriora o clima de trabalho. No caso de uma convivência forçada, como é o caso da vida profissional, a tensão gerada pode conduzir à ocorrência de ruptura psicológica. No âmbito da vida privada, são assinaladas as carências económicas, a insegurança do emprego, a falta de cuidados médicos, a falta de tempo, para desenvolver *hobbies*, os problemas familiares, em que a correlação com o trabalho é notória.

Sporc (1994), citado por Ramos (1999), afirma que as fontes de *stress* podem ser pessoais (ou seja, extra-profissionais, desenvolvendo-se na vida familiar e social do indivíduo), podem surgir ligadas a certas doenças (fontes de *stress* difíceis de gerir) ou encontrar-se nas próprias condições de trabalho, sendo, neste caso, numerosas e podendo estar relacionadas com as condições físicas de trabalho (temperatura elevada, frio intenso, barulho, falta de arejamento, risco de perda de equilíbrio), com as

condições internas de organização de trabalho (hierarquia mal definida, relações difíceis entre as equipas, não percepção do papel e das suas tarefas), com as condições sociais (dificuldade de obter um emprego de acordo com a formação profissional do indivíduo) e, por fim, com as evoluções sociais.

Serra (1999) foca ainda outras circunstâncias capazes de induzir *stress*. Algumas vezes correspondem a acontecimentos traumáticos graves; outras a acontecimentos significativos da vida; a situações crónicas de *stress*; a micro indutores de *stress*, a macro indutores de *stress*; a circunstâncias desejadas que não se concretizam ou ainda a traumatismos ocorridos na infância.

Os acontecimentos traumáticos graves estão relacionados com o facto de, por exemplo, os bens de um indivíduo serem destruídos por um terramoto ou um indivíduo estar submetido a uma exposição prolongada de combate, em tempo de guerra.

Os acontecimentos significativos de vida significam uma “martelada” que de repente surge na vida de uma pessoa (ex: morte de um familiar chegado ou despedimento do emprego).

De uma forma menos perceptível podem ocorrer situações crónicas de *stress*, inerentes ao desempenho dos papéis sociais e das actividades diárias do indivíduo, sendo tão regulares que se comportam como se fossem contínuas (ex: ter conflitos frequentes com o cônjuge ou com colegas de trabalho).

Os micro indutores de *stress* correspondem a pequenos acontecimentos do dia-a-dia que cumulativamente são perturbadores (ex: circular em estradas ou em ruas com muito trânsito).

Em confronto com estes, surgem os macro indutores de *stress*, que provêm das condições que o sistema sócio-económico impõe ao indivíduo e que podem ocorrer em dado período de tempo na sua vida, nomeadamente: períodos de recessão para o país, dificuldades de emprego, tempos difíceis para determinada indústria ou impostos demasiado elevados.

A estes grupos juntam-se ainda as circunstâncias desejadas que não se concretizam e que correspondem a um desejo que não se materializa ou que tarda em concretizar-se, como, por exemplo, a promoção a que se aspira na carreira e que nunca mais chega ou as pazes com um familiar que, por qualquer motivo, nunca mais ocorrem.

Finalmente, acrescem-se os traumatismos ocorridos durante a infância em que, num período crucial de desenvolvimento, a criança foi vítima de maus tratos ou de abuso sexual, etc..

Segundo Brown (1993), a vulnerabilidade ao *stress* representa o risco aumentado em se reagir de forma negativa perante um dado acontecimento de vida. Para este autor, esta formulação implica a presença de uma interacção entre o acontecimento de vida e o factor de vulnerabilidade; no entanto, esta vulnerabilidade aumenta ou diminui também em função de outros factores.

Rutter (1985) menciona que uma boa rede de apoio social pode constituir um factor atenuante ou impeditivo do aparecimento de transtornos psicopatológicos. Certas características de personalidade, uma forma adequada de lidar com os acontecimentos, a prática regular de exercício físico e uma dieta equilibrada são um exemplo de circunstâncias que podem igualmente atenuar os efeitos do *stress*.

3. Efeitos do *stress* e algumas estratégias de lidar com o *stress*

Quando um ser humano entra em *stress*, observa-se um processo de activação que envolve todo o organismo. Segundo Serra (2000), o *stress* faz surgir certas emoções, modifica o comportamento observável e emocional e interfere com mecanismos biológicos e cognitivos. De acordo com este mesmo autor, estas consequências ocorrem de forma concomitante e influenciam-se de forma mútua. Estas respostas são tanto mais acentuadas quanto mais intenso e prolongado o *stress* for.

Ramos (1999) afirma que a capacidade de gerir o *stress* está correlacionada positivamente com a capacidade de gerir a vida quotidiana, de tal forma que se aumenta a frequência ou a duração dos factores de *stress* ou se houver concomitância desses factores, aumentará a probabilidade de contracção de doenças.

Albuquerque, (1987), citado por Frango (1995), fez uma avaliação dos efeitos físicos, cognitivos e comportamentais do *stress*, na vida pessoal e de relação de cada indivíduo a ele sujeito. A natureza e gravidade desses efeitos, em termos de perturbações sócio-psíquico-somáticas, dependerá do tipo de *stressor*, do tempo de exposição, assim como também do apoio ou não apoio do meio, mas também da personalidade do indivíduo, da robustez intelectual e emocional e das suas experiências anteriores. No âmbito de todos estes factores que podem atenuar os efeitos do *stress*, a

resposta emocional que cada indivíduo dá às situações mentais depende da avaliação que faz dos acontecimentos e dos esquemas mentais que possui.

Fried (1993) refere uma lista impressionante de sintomas e desordens a nível das consequências de *stress*. Segundo este autor, os efeitos de *stress* percorrem todos os sistemas orgânicos: o cardiovascular (hipertensão, angina, etc.), o digestivo (gastrites, etc.), o pulmonar (asma, etc.) e o neurológico (enxaquecas, etc.). Vários sintomas psicológicos também podem resultar do experienciar de uma situação de *stress*, tais como: ansiedade, tensão, depressão, insónia e disfunções sexuais.

Segundo Plaut e Friedman (1984) e Vellucci (1997), citados por Serra (1999), o perfil de respostas evocadas por cada indivíduo depende de diversos factores, nomeadamente: do tipo, gravidade e duração do *stress*; da constituição genética do indivíduo; do balanço hormonal existente na ocasião; das experiências prévias que atravessou; do apoio social que pode obter e da forma como lida com os acontecimentos.

Nesse sentido, Serra (1990) afirma que esta multiplicidade de influências leva a compreender por que é que dois indivíduos diferentes reagem de modo diverso perante os mesmos estímulos e também a razão pela qual o mesmo indivíduo nem sempre reage com igual intensidade aos acontecimentos a que é sensível.

Segundo Frango (1995), as respostas aos agentes de *stress* têm componentes fisiológicos e emocionais. Se o indivíduo for bem sucedido na sua resposta, verificar-se-á uma adaptação, caso contrário, pode surgir uma das chamadas doenças de adaptação.

Neste âmbito, Hans Selye (1936) tratou de estudar aquilo que denominou de Síndrome Geral de Adaptação, através da descrição da resposta observada perante circunstâncias indutoras de *stress*. Segundo Serra (1990), é síndrome porque envolve um conjunto de manifestações coordenadas e relativamente independentes; geral, porque são afectados grandes departamentos orgânicos; de adaptação, porque parece ter como finalidade última reactivar defesas que ajudam a repor o equilíbrio perturbado.

Segundo Selye, o Síndrome Geral de Adaptação ocorre em três etapas: reacção de alarme, estágio de resistência e fase de exaustão, que passamos a descrever:

A reacção de alarme, caracterizada pelo início de mudanças corporais face a um agente indutor de *stress*, como sejam confusão, desorientação e visão distorcida da realidade, têm como consequência a diminuição da resistência ou mesmo a morte. Esta fase de alarme terminará se desaparecer o agente indutor de *stress*, deixando de haver, assim, passagem para a fase seguinte; o estágio de resistência, caracterizado pelo

esforço no sentido da reposição do equilíbrio perdido, e que se manifesta por fadiga, ansiedade, tensão e irritabilidade. Se nesta fase o indivíduo conseguir lidar com a situação indutora de *stress*, dá-se um apaziguamento geral dos sintomas; se o problema se mantém, o indivíduo passa à fase seguinte; o estágio de exaustão pode ainda ser reversível no caso das condições de *stress* desaparecerem ou se atenuarem. No caso dos factores de *stress* continuarem a influenciar, então a morte pode ocorrer como fim último deste processo.

Stora (1990) afirma que o ser humano apresenta vários mecanismos reguladores do *stress* quotidiano.

Dentro da relação perturbada com o meio ambiente, Stora (1990) refere que os mecanismos reguladores do *stress* se podem agrupar em cinco níveis, consoante as suas características:

1. Sensação de desconforto, dificuldade de concentração e de controlo de si mesmo, podendo estar presentes sintomas de irritabilidade, distração, insónia e outros;
2. O indivíduo afasta-se parcialmente da realidade, mediante recurso a mecanismos de defesa psicológica;
3. Surgimento dos impulsos instintivos perigosos, com respostas potenciais de agressividade, auto-mutilação ou suicídio;
4. Desorganização do Eu que pode ser irreparável, com eclosão eventual de manifestações clínicas psicóticas;
5. Pode surgir a morte.

Dentro das emoções acompanhantes, Serra (1989) admite que o impacto emocional provocado pelo *stress* tenha mais a ver com a avaliação cognitiva que o indivíduo faz do acontecimento do que com as circunstâncias que o rodeiam, contribuindo dessa forma para o tipo de resposta emocional, bem como para a sua intensidade.

De acordo com Frango (1995), as situações de *stress* são acompanhadas de emoções, sendo estas a parte desagradável das circunstâncias indutoras de *stress*.

Lazarus (1982), citado por Serra (1990), afirma que a emoção surge a partir dos dados sensoriais, quando o processo de avaliação cognitiva do acontecimento reconhece que a situação é favorável ou lesiva para o bem-estar do indivíduo, originando uma resposta, que pode ser positiva ou negativa. Segundo Frango (1995), a emoção negativa é expressa por medo, raiva e ressentimento que acompanham as avaliações de dano e de perda.

De acordo com Frango (1995), a ansiedade é geralmente a emoção que acompanha o *stress*, com interferência negativa potencial sobre as actividades do dia-a-dia, na qualidade do sono, no comportamento alimentar, no compromisso dos mecanismos de *coping* e nas relações interpessoais.

Segundo Serra (2000), quando o indivíduo tem dificuldade em suportar as emoções desagradáveis que acompanham o *stress* é levado a uma aumento de consumo de bebidas alcoólicas, de tabaco e de drogas ilícitas, podendo igualmente desenvolver psicopatologias.

A investigação mais recente conclui, contudo, que o *stress* não deve ser encarado em si mesmo como um perigo ou uma ameaça. Deste modo, o *stress* só se torna e se concretiza em iminente perigo quando o indivíduo se mostra incapaz de reagir perante ele de forma positiva, começando a ter sintomas somáticos, como sejam dores de cabeça, cansaço, insónia, dificuldade de concentração, irritabilidade, ansiedade, tensão nervosa, medos e fobias, podendo também surgir alterações a nível psicológico e comportamental.

Segundo Albuquerque (1987), citado por Frango (1995), se os factores *stressantes* se mantiverem de forma prolongada, a capacidade de defesa é diminuída, podendo então aparecer alterações do próprio organismo, como disfunções vegetativas, às quais se associam, geralmente, uma sensação de fadiga, perturbações do sono, dificuldade de concentração, dores na região cervical e lombo-sagrada, podendo levar então à doença.

Segundo Serra (2000) o sistema imunitário, a resposta metabólica e o sistema nervoso vegetativo sofrem alterações quando sujeitos a períodos intensos e prolongados de *stress*.

Para além disso, e como refere este autor, o *stress* pode determinar a diminuição do rendimento pessoal do indivíduo ou a manifestação de comportamentos e atitudes sem lógica aparente e pode levar a alteração de determinadas funções intelectuais (a percepção do meio ambiente fica distorcida, a tolerância à frustração diminui, diminui a atenção, apresentando maiores dificuldades na detecção do erro em tarefas que exigem maior atenção). Além das circunstâncias descritas, o *stress* pode ter uma repercussão negativa não só sobre o indivíduo, mas também sobre a família, a vida social e aspectos de natureza económica.

4. *Coping*

Segundo Pereira (1991), definir o termo *coping* não é uma tarefa fácil; traduzindo para português correspondem-lhe os termos “formas de lidar com” ou “estratégias de confronto”.

Monat e Lazarus (1985), citados por Serra (1990), utilizaram o termo *coping* para se referirem aos “esforços que um indivíduo faz para lidar com a situação de ameaça e de desafio, para as quais não tem preparadas respostas automáticas ou de rotina” (p.37).

De acordo com Pereira (1991), ao referir dano estamos a explicitar situações desagradáveis, tais como doença, morte, perda de *status* social, perda de relacionamentos significativos ou problemas económicos, entre outros. A ameaça refere-se à antecipação daquilo que poderá acontecer, como ocorrências negativas idênticas às do dano, mas que contudo ainda não aconteceram. No desafio o indivíduo confia que tem possibilidades para ultrapassar as dificuldades.

Para White (1985), o termo *coping* refere-se às situações que pensamos empreender, implicando modificações drásticas. Pode também referir-se a problemas que para serem resolvidos exigem comportamentos novos, diferentes das formas usuais. Desta forma, *coping* significa para este autor uma necessidade de adaptação em situações difíceis.

Segundo Fisher (1986), as estratégias de *coping* dependem de quatro factores:

1. Da circunstância em si (ameaça, dano ou desafio). A circunstância em si pode representar uma ameaça para o futuro da pessoa, um dano por associação com experiências prévias e um desafio aos recursos e aptidões dos indivíduos;

2. Da personalidade, que é um factor muito importante que vai influenciar a reacção perante o *stress*, sendo uma das grandes razões pelas quais as pessoas respondem de forma diferente aos mesmos acontecimentos;

3. Do custo da estratégia, que está relacionado com o medo do fracasso e com o benefício para si próprio;

4. Da própria estratégia em si.

Segundo Stora (1990), as pessoas com más estratégias de *coping* sentem mais os problemas da vida, manifestam um auto-conceito mais pobre e revelam uma maior instabilidade emocional.

Segundo Folkman *et al.*, citados por Serra (1990), *coping* consiste no esforço cognitivo e comportamental para lidar com exigências internas e externas, transacção do indivíduo com o meio ambiente, quando excede os recursos pessoais. Estes autores referem que as respostas de *coping* podem ser dirigidas no sentido da resolução do problema e no controlo de emoções.

Segundo Lazarus & Folkman (1984), algumas estratégias de “lidar com” visam o problema propriamente dito, enquanto outras visam a emoção que provoca. O primeiro tipo tem como objectivo alterar a situação de alguma forma, de maneira a torná-la menos ameaçadora; o segundo tipo, por seu lado, procura reduzir a resposta emocional ao problema. Na maioria das situações, as pessoas servem-se de uma combinação entre a abordagem no problema e a abordagem centrada na emoção.

Para Frango (1995), perante situações de *stress*, o indivíduo deve procurar reduzir a relação perturbada com o meio ambiente, bem como as emoções acompanhantes.

As estratégias de *coping*, segundo Pereira (1991), têm uma função protectora, realizando-se essa função sobre três perspectivas diferentes esquematizadas por Serra (1988):

- pela eliminação ou modificação das condições que criam os problemas, em que o indivíduo utiliza as acções que permitem a busca de informação para poder actuar, ou mesmo o confronto com aqueles que criam as dificuldades ou problemas;
- pelo controlo perceptivo do significado da experiência ou das suas consequências, em que são utilizadas comparações positivas do problema, como por exemplo “podia ser pior”, ou mesmo minimizando o significado das ocorrências;
- pela manutenção dentro de limites razoáveis, das consequências emocionais dos problemas, em que o indivíduo não lida frontalmente com os problemas de forma a reduzir os estados de tensão emocional de maneira a que possa aguentar as consequências emocionais dos problemas.

II: O *STRESS* DOCENTE

1. Conceito de *stress* docente

Chan (1998) refere que, tradicionalmente, à investigação sobre o *stress* nos professores não era dada grande atenção. No entanto, segundo este mesmo autor, o *stress* dos professores é um problema que vem aumentando e que tem sido reconhecido nos últimos anos. Numerosos estudos sobre o *stress* realizados em vários países deram ênfase à importância da intervenção, no sentido de dotar os professores de estratégias de *coping* para lidarem com as situações de *stress*.

De acordo com Kyriacou & Sutcliffe (1977), o *stress* do professor pode ser definido como “resposta do professor com efeitos negativos (cólera, ansiedade, depressão) acompanhada de alterações fisiológicas potencialmente patogénicas em resultado das exigências que se fazem ao professor” (p.299).

Segundo estes autores (1978), o *stress* docente é um conjunto de respostas de efeito negativo que interferem com o normal desempenho do professor e se reflectem na sua capacidade de trabalho. Os mesmos autores referem que o *stress* se pode reflectir directamente nas *performances* do professor, nomeadamente na qualidade do ensino e nas relações com os alunos e noutros intervenientes no processo educativo.

Kyriacou (1987) apresenta uma outra definição, em que afirma que “o *stress* docente pode ser definido como um desagradável estado emocional que se manifesta através de sentimentos de agressividade, tensão, frustração, ansiedade, depressão e nervosismo, resultado de aspectos relacionados com o seu próprio trabalho como professor” (p.159).

Sampaio (1982) refere ainda que o *stress* dos professores foi definido, a partir de uma publicação do B.I.T. (*Bureau International du Travail*), como uma “síndrome reaccional reunindo diversas manifestações negativas (...), geralmente acompanhadas de alterações fisiológicas (...), provocada por características da profissão de professor” (p.13).

Segundo Litt e Turk (1985), o *stress* docente refere-se “à experiência, vivida pelos professores, de emoções desagradáveis e negativas que existem quando os problemas com que se debatem os professores ameaçam o seu bem-estar, ultrapassando a capacidade para os resolver” (p.178).

Gorrell *et al.* (1985), no sentido de darem maior precisão ao conceito de *stress* docente, distinguem duas categorias principais: o “*stress* estrutural”, proveniente das influências negativas das estruturas institucional e administrativa; e o “*stress* conflito”, que será proveniente dos obstáculos à realização das responsabilidades pessoais.

Segundo Alves (1991), é ainda presumível que o *stress* docente não se revista de uma uniformidade ou igual intensidade ao longo do ano escolar.

De acordo com Brenner *et al.* (1985) “estudar o processo do *stress* como uma cadeia de manifestações de como uma pessoa percebe, avalia, reage e interage com o meio, proporciona uma mais compreensiva explicação do mesmo” (p.2).

Segundo Jesus (1999), é importante que os professores encontrem um equilíbrio entre o seu empenhamento e os resultados que percebem obter, porque se o esforço for muito mais elevado do que os resultados, podem ocorrer situações de frustração e de *stress* profissional. Segundo este mesmo autor, para evitar situações de *stress* docente, é fundamental que o professor acredite nas suas qualidades e competências e que é capaz de realizar um trabalho de qualidade.

2. Agentes indutores de *stress* docente

De acordo com Jesus (1999), as investigações recentemente utilizadas têm permitido verificar que a profissão de professor é daquelas em que ocorrem mais situações de *stress* profissional, tendo inclusive sido considerada como profissão de risco. Neste sentido, interessa averiguar e compreender o porquê desta situação na actualidade.

Segundo Kyriacou & Sutcliffe (1978), as principais fontes de *stress* docente são as seguintes:

- os comportamentos dos alunos (onde se incluem a indisciplina, o barulho e o desinteresse pelas actividades);
- as deficientes condições de trabalho (de que fazem parte a falta de material, o excessivo número de alunos por classe, a ausência de oportunidades de promoção e salário baixo);
- as pressões do tempo (que abrangem a falta de tempo para preparar lições e para individualizar o ensino, os reduzidos períodos para relaxar entre as lições e a falta de tempo para estudar);

- o ambiente geral da escola (que envolve a falta de consensos entre os colegas, regras de avaliação pouco claras e a falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido).

Fraga (1983) aponta alguns factores de *stress* nos professores, repartindo-os pelas esferas do aluno, das condições de trabalho e do próprio professor. Relativamente a este agente de ensino, este autor indica o grande dispêndio de energia mental e afectiva que as aulas determinam, a responsabilidade do êxito escolar e o esforço físico, como a postura e a oralidade, enquanto factores que lhe provocam *stress*.

Contudo, segundo refere Fimian (1984), o fenómeno de *stress* não é determinado pela acção de quaisquer *stressores* isolados, mas pela sua conjugação simultânea, admitindo, por consequência, que se trata de um processo em cadeia.

Segundo Alves (1991), ao serem analisados os estudos iniciais de Dunham (1978) sobre *stress* docente, verificou-se que o conflito de papéis do professor era apontado como uma das mais frequentes fontes de *stress*, para mais tarde serem apontados a insegurança profissional, bem como o mau comportamento do aluno.

Jesus (1997) refere que o *stress* docente pode manifestar-se segundo um conjunto de sintomas que podem ser resultado de uma dificuldade do professor em fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão, excedendo a sua capacidade de resposta. Como tal, podem ser um resultado de um processo em que se podem distinguir três etapas:

1. as exigências profissionais excedem os recursos adaptativos do professor, provocando *stress*;
2. o professor tenta corresponder a essas exigências, aumentando o seu esforço;
3. o surgimento dos sintomas que caracterizam o próprio mal-estar.

Segundo este mesmo autor (1999), para além dos factores que estão relacionados com o estilo de vida actual nas sociedades desenvolvidas, outros há que têm directamente a ver com a situação profissional dos professores. Nesse sentido, este autor faz a distinção entre os factores que se situam num plano mais macro e os que se situam num plano mais micro.

De entre os primeiros, podemos distinguir alguns factores sociopolíticos, como é o caso do excesso de alunos, o que causa algum *stress* nos professores. Um outro aspecto diz respeito à excessiva exigência política colocada sobre o trabalho dos professores nos últimos anos. Por outro lado, as alterações na estrutura familiar também têm contribuído para que sobre os professores recaiam responsabilidades e funções que

não tinham no passado, nomeadamente aquelas que traduzem a necessidade duma compensação afectiva e que pretendem contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Para além disso, há ainda o acelerado desenvolvimento tecnológico que também tem contribuído para o *stress* dos professores e ainda a imagem social dos professores transmitida através dos *media*, factores que contribuem em muito para o *stress* verificado nesta profissão.

Dentro dos factores micro, a indisciplina dos alunos (situações graves que inviabilizam toda a planificação das aulas e a qualidade do processo ensino-aprendizagem) e a sobrecarga no trabalho são os dois factores que têm a ver directamente com as actividades realizadas no local de trabalho e que contribuem para o *stress* docente.

Na opinião de Needle *et al.* (1980), o “*stress* surgiria da discrepância entre as necessidades, os valores e as expectativas do professor, por um lado, e as exigências ou as recompensas profissionais e a capacidade do professor para lhes fazer frente, por outro” (p.96). Segundo estes autores, e de uma forma mais objectiva, foram identificados quatro grandes grupos de *stressores*: a indisciplina estudantil e a violência, as tensões provenientes da gestão escolar, a preocupação por uma optimização profissional e as funções pedagógicas.

Goupil (1985), numa tentativa de sistematização, e fazendo um percurso por diversos investigadores do *stress* docente, procedeu a um levantamento dos seus principais factores, subdividindo-os em factores externos, onde se incluem o comportamento dos alunos, as relações interpessoais e a mobilidade no trabalho; e os factores internos, ligados à pessoa, dos quais fazem parte as expectativas, as atitudes e o conceito de si.

Numa visão mais abrangente e panorâmica, Biddle (1988) apresenta-nos os grandes factores que, segundo ele, podem levar ao *stress* nos professores: as suas vidas profissionais estarem sobrecarregadas; a desproporção entre as suas próprias necessidades e as expectativas alheias postas nos professores; os salários inadequados e as pobres condições físicas da escola; os conflitos étnicos na comunidade ou violência física na escola ou na sala de aula.

Num estudo de Cruz (1989), verificou-se que as principais fontes de *stress* nos professores eram o excesso de trabalho para fazer, o salário inadequado, as turmas demasiado grandes, os alunos pouco motivados, as turmas difíceis, os alunos com baixa

capacidade, a falta de tempo, as fracas atitudes face ao trabalho por parte dos alunos, a falta de interesse mostrada pelos alunos e a má estruturação da carreira.

Segundo Sampaio (1982), é de admitir que o *stress* docente seja assim afectado por problemas também exteriores à escola, sobretudo através da crítica de que os professores são objecto. Contudo, devemos ter em conta que os professores, por si só, não podem responder aos desafios postos por um mundo em transformação rápida, para mais se não dispuserem de recursos para o fazer.

Jesus (1997) refere que a existência de potenciais factores de *stress* docente tanto pode constituir um problema como um desafio para o professor, de acordo com a forma como ele consiga gerir o seu confronto com esses factores. O problema coloca-se muitas vezes devido à frequência e/ou à intensidade do estado de tensão que o confronto com esses factores pode provocar no professor. Segundo este autor, diversos factores podem contribuir para o *stress* docente: pessoais ou da vida privada, relações estabelecidas com os alunos, relações estabelecidas com os colegas, relações estabelecidas com os encarregados de educação, condições de trabalho, contexto socioeducativo. Estes factores existem sempre, dependendo do professor em causa, pois podem constituir problema para uns e não para outros.

Segundo Jesus (1999), e com base em tudo o que foi dito, é importante que o professor goste de ensinar e de se relacionar com os alunos para que se consiga realizar na sua actividade profissional. As condições podem não ser as ideais, mas temos que aprender a aproveitar as condições reais, pois os professores passam demasiado tempo na escola para não gostarem de lá estar e do que lá fazem.

3. Efeitos do *stress* docente

Relativamente às consequências do *stress* docente, um estudo efectuado por Needle *et al.* (1980) acerca das fontes e consequências desta temática, revela que estas se situam em três esferas:

1. somática (dores de cabeça, vertigens, indisposição intestinal, insónias, fadiga);
2. psicológica (ansiedade, tensão, irritabilidade, depressão);
3. comportamental (respostas comportamentais, como o uso de medicação, álcool, cigarros...).

Já Dunham (1981) apresenta um conjunto de dezasseis reacções dos professores relativamente às situações de *stress*, fazendo depois a respectiva distribuição pelas áreas psicológica, fisiológica e escolar. Delas salientamos, pela sua significância:

- área psicológica, da qual fazem parte a agressão deslocada, a apatia, a frustração, o forte sentimento de incapacidade para o exercício docente;
- área fisiológica, da qual fazem parte um grande incremento do consumo de álcool, a perda de sono e a perda de peso;
- área escolar, na qual se incluem a fuga ao contacto com o corpo docente, quer na instituição, quer na rua, o pouco apoio dos colegas, a fuga às actividades profissionais, a não conformidade com o ensino de crianças mal adaptadas.

Com maior precisão, Dunham refere num outro estudo por si realizado (1983), em que os efeitos do *stress* mais frequentemente sentidos (relativamente aos anteriormente focados) são, por ordem decrescente, os seguintes: sentimentos de exaustão e frustração, distúrbios do sono, dores de cabeça, fuga ao contacto com o corpo docente.

Segundo Kyriacou & Sutcliffe (1978), Dunham (1981), Amiel (1984) e Kyriacou & Pratt (1985), muitos dos sintomas já mencionados podem inclusive levar os indivíduos à insatisfação profissional, períodos de absentismo e abandono da profissão.

Harris *et al.* (1985) encontraram pontos comuns sobre o tema, que nos levam a opinar que o *stress* docente pode afectar a escola enquanto organização, a *performance* do professor, o bem-estar físico e emocional do professor e da sua família, podendo, no caso de se tratar de um *stress* elevado, causar frustração, agressão, ansiedade, comportamento de fuga, elevado absentismo e/ou decréscimo dos níveis de *performance* de professores e alunos.

No nosso país, Fraga (1983) considera a ansiedade, a angústia e as fobias, a apatia, o absentismo, o uso crescente de medicamentos e alterações orgânicas e mentais como consequências do *stress* docente.

Já para Pithers & Fogarty (1995), o *stress* docente pode manifestar-se segundo diversos sintomas em diversos planos: biofisiológico (hipertensão arterial, dores de cabeça frequentes, fadiga crónica, perda de peso, insónias, úlceras ou desordens intestinais, menor resistência a infecções, etc.), comportamental (absentismo, postura conflituosa, abuso de álcool ou de drogas, falta de empenhamento profissional, etc), emocional (distanciamento afectivo, impaciência, irritabilidade, frustração, apatia, perda

do envolvimento e entusiasmo profissional, etc.), cognitivo (diminuição da auto-estima, dificuldade na tomada de decisão, etc).

Smyth (1994) refere que os sintomas de *stress* podem manifestar-se em diversos planos, podendo ser vários os relativos ao “*stress* físico”: batimento cardíaco rápido ou irregular, aceleração da respiração, contracção dos músculos, suor ou sensação de calor, boca seca e dificuldade de concentração ou de coordenação de movimentos.

Segundo Jesus (1999), todas as pessoas podem apresentar em determinados momentos alguns destes sintomas. O problema está quando vários desses sintomas ocorrem simultaneamente e quando persistem durante algum tempo, tendendo a aumentar de intensidade; é nestes casos que devem ser procurados os factores que podem estar na base da sintomatologia apresentada, no sentido da resolução desta situação.

Burnout

Quando as fontes de *stress* permanecem e o indivíduo não tem mecanismos adequados para lhes fazer face, pode aparecer uma situação bastante mais complicada e perigosa, a que chamamos de *burnout*.

Para começar, Jesus (1999) afirma que devemos diferenciar as situações de *burnout*, em que os sujeitos se envolvem e persistem, apesar de mal sucedidos, das situações de *wornout*, em que os sujeitos cortam a sua implicação pessoal no trabalho, ficando afectivamente desligados da sua actividade profissional.

Pines (1993), citado por Serra (1999), definiu *burnout* como um estado de exaustão física, emocional e mental causado pelo envolvimento, por longo tempo, em situações emocionalmente desgastantes.

Este estado de fadiga física e emocional revela-se a vários níveis: a nível físico (estado crónico de fadiga, esgotamento, cefaleias, alterações frequentes do sono e do peso, distúrbios gastro-intestinais, dores musculares, agravamento do síndrome pré-menstrual ou de doenças crónicas já existentes), levando o indivíduo a consumir café, tabaco, bebidas alcoólicas, tranquilizantes ou drogas ilícitas para combater o estado em que se sente; a nível emocional (sensação de fracasso, desilusão, sem esperança), em que o indivíduo não vê no seu trabalho qualquer significado, desenvolvendo sentimentos depressivos; há ainda mudança de atitudes (o indivíduo passa a mostrar-se

cínico e com atitudes negativas em relação ao trabalho, aos colegas, aos supervisores e à própria instituição).

Segundo Alves (1994) devemos referir-nos ao conceito de *burnout* docente ou, segundo refere este autor, ao conceito de “professor queimado”. De acordo com este autor, com o passar dos anos, o professor vai acusando os efeitos negativos do clima de trabalho, o que imprime nele um visível desgaste, físico e psíquico, em que o professor vai ficando “queimado”. Segundo o mesmo autor, um “professor queimado”, será identificado pelo seu estado de exaustão, pelas suas atitudes e sentimentos cínicos perante os estudantes e pela tendência de uma auto-avaliação negativa, sobretudo em relação ao seu trabalho com os alunos, enfim, um professor cansado, derrotista e pessimista.

Segundo Hapin *et al.* (1985), citados por Alves (1991 e 1994), o desgaste é sobretudo um sentimento de debilidade, de perda de auto controlo, de abatimento e de desamparo, causado pela dedicação a uma causa que deixou de produzir as recompensas esperadas.

Farber (1984) faz, no entanto, uma chamada de atenção para os professores obsessivos, apaixonados, idealistas que podem ser mais propensos ao síndrome de professores abatidos ou *burnout*.

4. Estratégias de *coping* utilizadas pelos professores

Segundo Jesus (1999), a gestão do *stress* profissional depende muito do professor, ou seja, das estratégias de *coping* que ele utiliza para lidar com os potenciais agentes indutores de *stress*. Nesse sentido, face a esses agentes, o professor pode utilizar estratégias de *coping*, isto é, formas de lidar com esses factores ou de resolver as situações profissionais problemáticas.

Há, sem dúvida, muitas estratégias que podem ser utilizadas, pelo que podem ser agrupadas em categorias. Uma dessas categorias integra as estratégias de confronto ou controlo, isto é, aquelas que traduzem uma orientação do professor para a resolução dos problemas profissionais (ex: “dedicar mais tempo e energia a fazer o meu trabalho”, “falar com outras pessoas envolvidas” e “pensar nas mudanças que podem ser feitas na situação”). Por outro lado, o professor pode apresentar estratégias de evitamento, afastamento ou adiamento relativamente ao confronto com as situações problemáticas

(ex: “lembrar-me que o trabalho não é tudo” e “separar-me o mais possível das pessoas que criaram esta situação”), constituindo esta outra das categorias de estratégias de *coping* nos professores.

Este autor apresenta ainda um outro conjunto de estratégias que integram as actividades de lazer ou de ocupação de tempos livres, designando-se por gestão de sintomas (ex: “dormir”, “comer”, “fumar”, “praticar desporto”, “fazer relaxamento”, “procurar companhia de amigos”, “ver televisão”). Segundo Jesus (1999), estas estratégias não apresentam uma relação específica ou directa com os problemas da vida profissional, mas podem ajudar o professor a prevenir ou a gerir melhor os sintomas associados às situações de *stress*.

Numa investigação realizada com professores portugueses, Jesus & Pereira (1994) verificaram que a estratégia mais utilizada pelos professores portugueses é “dar o meu melhor para fazer aquilo que penso ser esperado de mim” (p.15).

Por outro lado, Dunham (1992), num estudo efectuado com professores ingleses, verificou que a estratégia mais utilizada pelos professores era “trabalhar à noite e aos fins-de-semana”.

Segundo Jesus (1997), estes resultados indicam e revelam a dedicação e o esforço de muitos professores face à sobrecarga de trabalho com que são confrontados.

Segundo este mesmo autor (1999), nas duas situações apresentadas, relativas aos estudos efectuados com professores portugueses e ingleses, face à sobrecarga de trabalho, os indivíduos tendem a trabalhar ainda mais, não equilibrando a vida profissional com a vida privada, o que pode levar ao aparecimento e agravamento dos sintomas de *distress*.

Jesus (1999) refere que o bem-estar docente passa também muito pelo equilíbrio entre a vida profissional e a vida privada (relações sociais estabelecidas com pessoas significativas, ocupação de tempos livres, etc.). De qualquer modo, é recomendável uma atitude orientada para a resolução do problema e não apenas de lamentação face às dificuldades encontradas.

Este autor refere também que as crenças irracionais ou pensamentos dos professores sobre si próprios ou sobre a sua prática profissional os podem tornar mais vulneráveis a desenvolver sintomas de *distress*. Nesse sentido, é necessário que o professor identifique esses pensamentos ou crenças, como forma de os substituir por pensamentos mais realistas e adequados para o seu próprio bem-estar.

Segundo Jesus (1997), o relaxamento, através da realização de actividades que proporcionem prazer e que descontraiam o sujeito, é um processo que pode permitir ao professor diminuir e controlar os sintomas de mal-estar.

Ainda assim, em todo o caso, tendo em conta que não há uma estratégia ideal de resolução de problemas, dependendo da personalidade do professor e da situação em que se encontra, deve ser o próprio indivíduo a encontrar a(s) melhor(es) estratégia(s) de *coping* para o seu caso particular. Nesse âmbito, é necessário conhecer as estratégias possíveis e experimentar a eficácia de cada uma no seu caso pessoal, para resolução das dificuldades profissionais que identifica.

III. A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

1. Caracterização da disciplina de Educação Física Escolar

Muitas crianças e jovens deste país vêm a escola, através da EF escolar, como o único veículo difusor e promotor da oferta de actividade física organizada.

Para Costa *et al.* (1988), a EF deve ser vista como “um processo racional, sistematizado e intencional de tornar acessível o conjunto transitório de conhecimentos, hábitos, valores, atitudes e capacidades que constituem o património da Cultura Física” (p.16).

Onofre (1996) afirma que a “EF é, no currículo escolar dos alunos, a área de formação onde estes podem desenvolver as suas capacidades físicas e condicionais, aprender processos para serem autónomos na promoção do desenvolvimento e manutenção da sua condição física; aprender as diferentes actividades físicas – de carácter desportivo, expressivo e actividades de exploração da natureza, jogos tradicionais e populares; desenvolver a compreensão da importância destas actividades como factor de saúde, cultural e ecológico; aprender ainda os valores de ética desportiva, algumas regras de higiene e segurança, sobretudo física, mas também emocional” (p.51, 52).

Segundo Rocha (1996 a e b), é inegável a importância do papel que a EF pode desempenhar na escola na promoção de experiências que encorajem escolhas ponderadas, convicções mais esclarecidas de gostos e preferências e a integração mais congruente de valores na vida de todos os dias. Segundo este autor, devemos claramente determinar quais as competências, conhecimentos e atitudes básicas que cada aluno deve adquirir com vista à sua futura actuação numa sociedade cada vez com mais preocupações e em constante evolução.

Como refere Rocha (1996 a e b), a disciplina de EF está incluída nos currículos de todos os anos de escolaridade, desde o 1º ano de Ciclo de Ensino Básico até ao final do secundário. Contudo, para compreender a forma como a EF tem sido tratada no nosso sistema educativo é indispensável interpretar o estatuto de que goza em relação a outras áreas curriculares. Normalmente considerada com um estatuto periférico em relação às outras componentes do currículo não tem tido, nos mais variados aspectos, a atenção e os recursos considerados necessários à sua realização. Segundo este autor (1996 a e b), citado por Neves (2004), as preocupações excessivas

com o desenvolvimento cognitivo, por um lado, e a preferência por abordagens teóricas, por outro, têm empurrado a EF para um estatuto de menoridade que a coloca frequentemente numa atmosfera de clandestinidade.

De acordo com Santos (1999), a importância da EF é claramente reconhecida no desenvolvimento multilateral do aluno.

Desta forma, e de acordo com Rocha (1996 a e b), é também reconhecida a importância da EF na aprendizagem de habilidades motoras fundamentais que permitirão à criança mover-se com prazer, eficiência e controlo da sua vida futura, em que todas as crianças deverão ter a possibilidade de usufruir de experiências formativas de actividade física que lhes possibilitem o seu desenvolvimento harmonioso e completo.

Segundo Mastroianni *et al.* (2002), a situação da aula de EF permite à criança, por meio de brincadeiras e jogos, perceber que é capaz, perceber os seus limites e potencialidades, utilizando a acção motora como instrumento de formação intelectual, física e social.

De acordo com Pires (2000), o corpo, o movimento e o jogo são os três pressupostos de intervenção pedagógica da EF na escola, como estrutura fundamental na educação psicomotora da criança e do jovem, nomeadamente sobre o desenvolvimento biológico do organismo em crescimento e também sobre o processo cognitivo, emotivo e social de formação da personalidade.

Para Garcia (1999), citado por Pires (2000), o prazer e o esforço não deverão ser entendidos como conceitos diametralmente opostos, mas em plena consonância axiológica na aula de EF, em que devemos integrar o rendimento, a exercitação e a superação com o lúdico, o prazer e as motivações dos jovens, procurando criar uma empatia destes com a disciplina.

Onofre (1996) afirma que, sem esta disciplina, “a educação das crianças e jovens é incompleta, porque se tornarão em seres coartados na realização plena das suas potencialidades de desenvolvimento como indivíduos” (p.51).

Nunes (1986), citado por Santos (1999), afirma que “a nível escolar, a EF assume um papel de relevo, relativamente às outras 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).

A partir de todos estes dados acerca da disciplina, Gaya (1993) entende a EF como “disciplina curricular à medida que ao configurar-se numa acção formativa de

valores, atitudes, habilidades e condutas humanas, que se expressa num acto pedagógico, que a partir dos elementos da cultura física impõe uma intencionalidade que se torna imprescindível na formação de crianças e jovens” (p.10).

Segundo Pires (2000), a EF pode ser entendida como um factor de educação motora, referenciada à saúde, bem-estar e ao desenvolvimento psicomotor; factor humanista da sociedade, pela partilha de emoções às diferentes vivências da sua prática; factor de educação estética, centrada na contemplação da corporalidade e promoção de prazer; e por fim, factor de educação ecológica, através da preservação das sinergias da natureza e dos seus elementos.

Nesta perspectiva ecológica e de contacto com a natureza, Garcia (1999), citado por Pires (2000), defende que a escola deve ir ao encontro das modas, porque são elas que melhor cativam a juventude. Nesse sentido, as modalidades alternativas devem perder o seu estatuto secundário no planeamento de actividades relativamente às modalidades tradicionais, devendo ser implementadas e desenvolvidas na sua plenitude pedagógica e motora.

É neste âmbito que Pires (2000) defende que a prática desportiva na aula de EF deverá centralizar a sua intervenção pedagógica na promoção de valores humanistas num processo de simbiose entre as modalidades tradicionais e as novas modalidades desportivas surgidas.

As instalações desportivas e a forma como estas estão equipadas (recursos materiais disponíveis na escola) podem apresentar-se como um sério factor indutor de *stress* profissional. É neste contexto que será feita uma apreciação e reflexão geral acerca desta temática.

Para Monteiro (1996b), uma instalação de EF deve ser entendida como um espaço devidamente equipado, de acordo com os objectivos da disciplina expressos nos programas e de acordo com o seu desenvolvimento; ou seja, os objectivos devem ser adequados ao nível de escolaridade a que se dirigem e polivalentes de forma a permitirem ao professor deliberar pedagogicamente em função das necessidades de desenvolvimento dos seus alunos e das suas turmas.

Na opinião dos professores, as instalações devem ser constituídas por dois pólos: um, interior, caracterizado por espaços mais pequenos, privados; e outro, exterior (coberto), mais amplo, onde pode trabalhar mais do que uma turma. De acordo com Monteiro (1996a), a realização de três aulas ao mesmo tempo em espaços separados por

cortinas (que não separam nada), onde o ruído é insuportável a qualquer ouvido, tem consequências negativas no clima da aula, na atitude dos alunos, na disposição dos professores, ou seja, na EF, uma vez que a atenção e a concentração são difíceis de manter em ambientes desta natureza.

Segundo Vilela e Constantino (1985), estas más condições são bem demonstradas pelo grau de “incomodidade” que os professores apresentam quando questionados sobre o assunto, e pelo esforço que dizem ter que fazer para a sua voz ser ouvida.

A importância das instalações desportivas está bem patente num estudo efectuado por Ramos (2004), em que o que chama mais a atenção é o facto dos professores se sentirem, de algum modo, mais insatisfeitos com as condições físicas em que trabalham do que as condições psíquicas em que o fazem. Segundo a autora, está mais uma vez evidenciado o quão importante é haver boas condições de trabalho, fundamentalmente em disciplinas como a EF, onde a componente prática prevalece sobre a componente teórica.

Monteiro (1996b) afirma que uma instalação de EF pode ser entendida como tal sempre que tenha possibilidades de realizar as obrigações pedagógicas para todos e cada aluno com regularidade e continuidade, independentemente das condições atmosféricas.

No entanto, o que se verifica, segundo Vilela & Constantino (1985), é que a situação em que actualmente se encontram as escolas dos ensinos preparatório e secundário no âmbito das instalações e equipamentos desportivos é de progressiva degradação, assumindo aspectos cada vez mais gravosos.

Estes autores, ao fazerem referência ao equipamento desportivo referem-se às infra-estruturas necessárias à prática de EF e Desporto Escolar; no seu âmbito estão contidas: instalações cobertas (pavilhões, ginásios, salas de desporto, piscinas), instalações de ar livre (campos de futebol, polivalentes, ringues, pistas), instalações de apoio (balneários e vestiários) para praticantes, técnicos e dirigentes, arrecadações, gabinetes, salas de audiovisuais e salas de estudo. Faz também parte do equipamento desportivo o apetrechamento das instalações, que abrange: material fixo duradouro (balizas, postes, tabelas, traves, barras, cordas, paralelas, argolas), material móvel duradouro (pesos, discos, fasquias, postes, colchões, plintos, *bocks*, barreiras, trampolins, bolas medicinais) e material móvel renovável incluindo, naturalmente, toda a variedade de bolas utilizadas na prática desportiva. Segundo afirmam estes autores,

fazem ainda parte do equipamento desportivo os planos, os projectos e todos os estudos elaborados para melhoria e renovação do equipamento desportivo.

De acordo com Vilela & Constantino (1989), a tipologia das instalações desportivas e a sua construção deverão, portanto, obedecer a critérios que permitam diferenciar para cada Escola as suas necessidades específicas, respeitar os diferentes graus de ensino e os objectivos da disciplina e em cada um dos graus as características antropométricas próprias da população a que se dirigem.

Os mesmos autores referem ainda um conjunto de aspectos complementares a considerar na construção das instalações desportivas nas escolas: pavimento das salas de EF e Desporto, paredes, divisórias para separação das salas, cobertura, iluminação, ventilação e acústica das salas, locais de arrumação do material, balneários, sala de apoio, local para o guarda das instalações, local para arrecadação do material de manutenção, sala de professores de EF, sala de primeiros socorros, climatização das instalações e instalações para uso de espectadores.

Todas as más condições em que se realiza o processo de ensino/aprendizagem já apresentadas têm uma forte conotação na imagem do professor de EF, bem como no valor social da disciplina, uma vez que professores e alunos encaram muitas vezes esta disciplina como o lugar de “animação desportiva” e recreação, com as respectivas consequências que esse pensamento tem no desenvolvimento desportivo, integral, multilateral e eclético dos jovens.

A avaliação em EF, pelo facto de estarmos perante uma disciplina eminentemente prática, apresenta peculiaridades que devem ser referidas e que a tornam diferente das outras áreas.

Em primeiro lugar, devemos referir que, segundo o Despacho 30/SEED/95, a disciplina de EF não é tida em conta, até à data, para a média final de ingresso no ensino superior (apesar de a partir deste ano, apenas para o novo currículo, ser já uma hipótese em estudo).

Deste modo, os alunos podem apenas ter uma presença regular nestas aulas, podendo ou não aprender que o efeito, relativamente à transição de ano lectivo é o mesmo. Desde que presencie as aulas de EF (apenas não pode reprovar por faltas injustificadas), e para isso basta que se disponha a despende algum do seu tempo, o aluno satisfaz as exigências do Sistema Educativo em relação a esta disciplina.

Contudo, de acordo com Ramos (2002), num estudo efectuado em escolas da cidade de Coimbra, verificou-se que a grande maioria dos inquiridos considera que a disciplina de EF deve ser obrigatória e deve ter o mesmo peso, em termos de nota/classificação que qualquer uma das outras disciplinas, o que é revelador da importância da disciplina para os alunos.

Neste sentido, Pires (2000) defende que a nota da disciplina deve ser tida de igual modo e na média final de ano, de ciclo e de candidatura ao ensino superior.

No que diz respeito aos atestados médicos, situação à qual os alunos muito recorrem, em especial na disciplina de EF, a lei determina 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”, uma vez que o atestado médico não isenta o aluno da aula, sendo que em muitos casos podem-lhe, inclusive, ser atribuídas algumas tarefas (montagem de material, recolha de material, arbitragem de jogos, etc.), mantendo-os assim integrados na aula. Para além disso, o atestado médico deve referir quais as actividades que podem ser realizadas pelo aluno, de forma a salvaguardar a posição do professor em relação ao aluno em questão.

A Sociedade Portuguesa de EF (1996), citada por Ramos (2003), refere que o recurso às dispensas das aulas se tem levado a que este seja aceite como uma prática natural, sendo o acesso à sua utilização um direito colocado à disposição dos alunos.

Outra das circunstâncias capazes de induzir *stress* nos professores é, sem margem para dúvidas, a indisciplina nestas aulas. Segundo Jesus (1999), é importante a análise deste tema na actualidade, pois de acordo com os resultados obtidos em diversas investigações, a indisciplina dos alunos constitui o principal factor de *stress* para muitos professores.

Rosado (1990) afirma que um nível adequado de disciplina é fundamental na criação de um clima adequado de aprendizagem, optimizando as condições de aprendizagem e tornando as aulas mais agradáveis para professores e alunos.

Fundamentalmente nos últimos anos, tem-se verificado um aumento da frequência e da gravidade das situações de violência nas escolas e de indisciplina dos alunos na sala de aula, nomeadamente de agressões verbais e físicas entre alunos e destes aos professores e funcionários, fomentando um clima de medo e insegurança entre os alunos, sobretudo nos mais novos e disciplinados; nos pais, receando pelo que possa acontecer aos seus filhos na escola; nos professores e nos funcionários, pela agressividade que os alunos possam manifestar.

Mendes (1995) afirma que ao contrário das outras disciplinas, o silêncio e a quietude no lugar não são os elementos fundamentais da ordem na sala de aula, e a própria comunicação não verbal ganha outra dimensão nas aulas de EF.

De acordo com Brito (1989), os incidentes provocados por alunos e que surgem no decurso das actividades pedagógicas sem serem desejados pelo professor, são caracterizados como actos de indisciplina. Ultimamente, surgiu na linguagem pedagógica a expressão “comportamentos inapropriados” que serve para designar condutas inapropriadas face a tarefas pedagógicas concretas indicadas pelo professor.

Segundo este autor, podem distinguir-se os conceitos de comportamentos fora da tarefa, de pequena gravidade e que não perturbam seriamente as actividades da classe, e os comportamentos desviantes (ou comportamentos de desvio), de maior gravidade, onde os alunos frequentemente exibem comportamentos de natureza anti-social e/ou interruptores das actividades da classe. Segundo Kennedy (1982), os comportamentos fora da tarefa são os mais frequentes.

Brito (1989) refere ainda que os comportamentos inapropriados surgem sobretudo nas actividades, derivados de uma deficiente gestão da aula, onde se destacam os tempos de transição entre os exercícios e a necessidade em reduzir o número ou duração dos episódios de organização.

Para Mendes (1995), as aulas de EF apresentam-se, no contexto escolar, como um dos locais mais propiciadores de problemas de indisciplina. É, sem dúvida, nestas aulas, que assistimos à coexistência de grupos de cooperação, de oposição e ambos; à existência de um espaço de aula muito mais amplo; à possibilidade de contactos físicos e interacções frequentes; à não existência de um lugar fixo para o aluno e a sua possibilidade de circulação, o que lhe confere, de forma inequívoca, uma especificidade em relação às outras disciplinas escolares.

De acordo com Rosado (1990), uma adequada organização da aula, a redução dos tempos de espera e de organização, com o aumento do tempo de empenhamento motor, permitindo aumentar as oportunidades de aprendizagem dos alunos, concorre, também, favoravelmente, no sentido de reduzir os comportamentos inapropriados.

2. Formação pré-profissional em Educação Física: o estagiário e o ano de estágio

Antes de iniciarmos a abordagem ao estagiário da disciplina de EF, faremos apenas uma breve referência aos motivos que levam as pessoas a escolher este curso como formação futura.

Segundo Costa e Sousa (1998), citados por Neves (2004), é necessário obter resposta para as seguintes questões: O que faz atrair os indivíduos para a profissão de EF? Quem são os sujeitos que entram num curso superior nesta área? Quando é que um indivíduo se decide por um curso superior deste tipo? Quais são as percepções e as representações que os candidatos possuem sobre os professores de EF? Como é que estas são formadas e desenvolvidas? Que implicações poderão ter estas representações na formação inicial e nas suas práticas? De que forma essas percepções contribuem para ajudar a reproduzir ou a modificar as práticas dominantes e o sistema de crenças da EF nas instituições escolares e na sociedade em geral? Todas estas questões levam a uma conceptualização do recrutamento para o ensino desta disciplina.

Num estudo efectuado por Templin, Woodford e Mulling (1982), citados por Ramos (2003), estes autores afirmam que a decisão individual para entrar num curso de EF está fortemente relacionada com a influência de uma grande variedade de experiências e de agentes de socialização, de tal modo que as percepções pessoais, o significado dos outros, as experiências e as ideias sobre o ensino, o passado desportivo, entre muitos outros, podem ser elementos que atraem o indivíduo para a profissão docente.

Costa e Sousa (2001) afirmam que os professores de EF, na escola ou fora desta, foram agentes de socialização extremamente poderosos dos futuros professores da disciplina, o que significa que na intervenção profissional do professor joga-se, em grande medida, o futuro da profissão. Segundo estes autores, as experiências pré-profissionais de ensino contribuem para a determinação do estudante em optar pela profissão de professor.

Lawson (1983), citado por Costa e Sousa (1998), enumera algumas hipóteses de estudos já efectuados relativamente às motivações para a escolha do curso de EF: os estudantes com passado e envolvimento no desporto, actividade física e EF são atraídos para esse curso; os estudantes que possuem um grande passado desportivo como atletas são atraídos para a profissão de treinador em detrimento da de professor, vendo esta última como uma carreira de recurso; os estudantes que possuem um passado mais

ligado à actividade física e à EF do que ao treino desportivo, são atraídos para o ensino desta disciplina e não para o treino e, contrariamente aos anteriores, concebem a carreira de treinador como contingencial.

Após entrar no curso de Ciências do Desporto e Educação Física, o indivíduo percorre um caminho, por vezes cheio de “acidentes”, até atingir o momento de formação pré-profissional, ou seja, o ano de estágio.

Segundo Jesus (1992) este é o período de transição entre a formação inicial, que antecede o desempenhar das funções profissionais e a fase de formação em serviço.

Na ideia de Pierón (1996), o estágio é o verdadeiro momento de confrontação entre a formação teórica e o mundo real de ensino, a fase mais importante e mais significativa da formação profissional. Nesse seguimento, e de acordo com Francisco (2001), a prática pedagógica (estágio) apresenta-se como um meio de aquisição de conhecimentos: o conhecimento prático do saber como ensinar, constituindo assim o momento em que o aluno estagiário, futuro professor, procura efectuar a ligação entre a teoria e a prática. É o momento de confrontação com a realidade, de colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos durante o percurso de formação inicial, e ser capaz de os adaptar aos alunos e ao contexto em que o processo ensino/aprendizagem decorre, revelando-se, assim, como um momento decisivo no processo de formação de professores, do processo de desenvolvimento do tornar-se professor.

Segundo Ruas (2001), o aluno estagiário transporta consigo um modelo de comportamento de professor baseado nas suas vivências anteriores, adquiridas enquanto estudante e pelas imagens que transporta dos professores que já teve. É toda uma cultura latente, sublinha Lortier (1975), citado por Ruas (2001), que os alunos assimilam e interiorizam e reproduzem depois, no momento de serem professores. De facto, são esses aspectos positivos e/ou negativos do comportamento desses professores que, consciente ou inconscientemente, vão influenciar o aluno estagiário no momento em que este inicia a sua prática.

Kelchtermans (1993), citado por Gonçalves & Silva (1999), citados por Francisco (2001), afirma que o ano de estágio é um período em que o Eu profissional começa a delinear-se e a afirmar-se. Segundo Francisco (2001), é também o momento em que os estagiários sentem a maior necessidade de aprendizagem profissional e estão mais abertos e disponíveis a sugestões e recomendações.

De acordo com este autor, o estágio revela-se, muitas vezes, para muitos dos alunos, como a primeira experiência e o primeiro contacto com a realidade profissional.

É, por isso, um momento crucial no processo de desenvolvimento e formação, porque se joga aí muito do profissional que vai ser no futuro. Para além disso, enquanto momento de formação, deve permitir ao futuro professor desenvolver atitudes que o tornem senhor do seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional, o que pressupõe uma contínua reflexão sobre o tipo de professor que se é e o que se gostaria de ser.

Num estudo efectuado por Costa *et al.* (1991), chegou-se à conclusão de que os alunos mais motivados no curso revelavam mais expectativas e preocupações acerca do planeamento das aulas, do clima positivo e da intervenção na escola, o que significa que os alunos estagiários transferem para o estágio pedagógico as suas concepções e expectativas que foram construindo ao longo da sua formação inicial. É neste sentido que Francisco (2001) afirma que o ano de estágio é para o ainda aluno um momento difícil, com um alto grau de ansiedade e por vezes carregado de *stress*, quer devido à antecipação dos problemas inerentes ao “choque com a realidade”, quer devido aos efeitos provocados pela avaliação do supervisor e ao desejo forte que existe nos estagiários de corresponder às expectativas e exigências a que vão estar sujeitos durante este processo, pois dependem dessa mesma avaliação para entrar no mercado de trabalho.

Para Fernandes, citada por Ruas (2001), num estudo efectuado em 1989, os futuros professores consideram a avaliação do orientador e o desejo de corresponderem às suas expectativas como os factores que causam maior ansiedade naquela situação.

Segundo Ruas (2001), o aluno estagiário, meio aluno meio professor, encontra-se numa situação precária, dependendo ao mesmo tempo dos alunos que garantem o sucesso da sua actividade, e do supervisor e do orientador que o acompanham nesta entrada no mundo profissional.

Segundo Ferreira (2001), há um conjunto de finalidades que no estágio se devem atingir: materialização prática das instruções e competências assimiladas durante o curso; enriquecimento e valorização das suas competências e destrezas técnicas; desenvolvimento e favorecimento do seu conhecimento profissional; consciencialização das áreas mais débeis (pessoais e profissionais); análise e compreensão da complexidade da função docente e protagonizar uma primeira responsabilização pessoal, face a uma opção profissional.

No que se refere à aula em si, existem algumas diferenças em relação ao planeado e ao executado e percebido. Albuquerque e Graça (2000), num estudo efectuado em 1998 com 89 estudantes estagiários, concluíram o seguinte:

- Os estagiários procuram e conseguem destinar a maior porção do tempo de aula à prática dos alunos. Procuram e conseguem também gastar a menor percentagem de tempo em tarefas de transição;

- Há diferenças estatisticamente significativas entre a previsão do consumo do tempo, a percepção de como ele teria sido gasto e os dados da observação;

- Há uma clara tendência para subestimar as categorias de gestão e informação e para sobreestimar o tempo disponível para a prática.

Segundo Ferreira (2001), o estágio curricular representa, na formação inicial dos alunos, o período final do seu percurso para a obtenção do estatuto que lhes conferirá a graduação profissional necessária ao exercício da profissão docente.

Em suma, e segundo Proença (2002), o estágio deve representar o *clímax* de um processo de formação que garanta o domínio das competências requeridas pela profissão docente.

IV. *STRESS* PROFISSIONAL NO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1. Estudos efectuados acerca do *stress* profissional em professores de Educação Física

Relativamente ao número de estudos sobre *stress* efectuados com professores de EF, é possível afirmar que estes não abundam.

Primeiramente, iremos referir alguns estudos realizados no estrangeiro, para depois fazermos referência aos estudos já efectuados em Portugal.

Começaremos, então, pelo estudo de Wendt e Bain (1989), em que foram questionados 40 professores estagiários de EF e 40 professores de EF com pouca experiência de ensino, isto é, em início de carreira (de 1 a 5 anos de serviço). O objectivo deste estudo foi verificar a capacidade ou índice de percepção de um grupo e de outro, acerca do problema de *stress* profissional, tendo as autoras verificado o seguinte:

- à medida que aumentam os anos de serviço, alguns episódios da vida do professor tornam-se geradores de *stress*;

- o grupo de professores mais experientes mostrou-se menos preocupado com situações de promoção na carreira, indisciplina, classes numerosas, problemas raciais e outros;

- os professores com mais experiência não se preocupam tanto com os aspectos relacionados com a gestão da aula e com a indisciplina, como os “professores estagiários”;

- os professores com mais experiência são mais afectados por situações como: conflitos de discordância, ameaças e ofensas, preparação de greves e elaboração de trabalhos para progressão na carreira.

Capel (1990) pretendeu determinar as causas de mal-estar e de *stress* em professores de EF de oitenta escolas, bem como determinar os níveis de mal-estar e de *stress* ao longo do ano escolar. A amostra deste estudo foi constituída por um total de duzentos e quarenta professores que trabalhavam com alunos, com idades compreendidas entre os nove e os dezoito anos.

Os resultados mostraram uma variedade de factores que causam mal-estar e *stress*, tais como o envolvimento dos professores em múltiplas actividades extracurriculares, o que os leva a transportar trabalho para casa, indisponibilizando-os

para as suas horas de lazer. Esta autora refere ainda que o professor tem, de facto, muito que fazer e, por vezes, pouco tempo para relaxar mentalmente e fisicamente, de modo a estar convenientemente preparado para os dias seguintes; para além disto, conclui também que as questões relacionadas com o *locus* de controlo, nomeadamente no que se refere a uma menor autonomia e, portanto, fraca capacidade de decisão por parte do professor, pode levar a situações de *stress*. Constatou ainda que os problemas de *stress* vão aumentando ao longo do ano e com eles as situações de mal-estar.

Capel (1992), citado por Neves (2004), realiza outro estudo, desta vez sobre o *stress* dos professores de EF em início de profissão. Esta autora afirma que em 1991, Borg, Riding e Falzon, citados por Neves (2004), resumiram os factores que contribuem para o *stress* nos professores, obtidos com diferentes investigadores e que incluem o currículo, a falta de facilidades escolares, as fracas relações entre colegas, o comportamento dos alunos e as condições de trabalho.

Também em 1991, Borg, Riding e Falzon, citados pela mesma autora em 2004, referem as três principais razões para o *stress* em professores desta disciplina em início de carreira: o grande número de alunos por turma, a pouca motivação dos alunos para o trabalho e as dificuldades na classe.

Capel concluiu que os professores de EF, em início de carreira, se sentem ansiosos na sua profissão.

Num terceiro estudo efectuado por Capel (1993), esta autora pretendeu verificar os níveis de inquietação e de ansiedade em 104 professores de EF em exercício de funções há mais de dois anos, tendo os resultados do estudo demonstrado o seguinte:

- os professores de EF, na generalidade, estavam relativamente ansiosos com o ensino;
- a maior parte das situações de ansiedade era causada pela relação dos professores com as direcções das escolas;
- as situações de ansiedade estavam muitas vezes relacionadas com questões que tinham a ver com a avaliação dos seus próprios desempenhos (aulas e preparação das mesmas).

Já no nosso país, e no âmbito particular da EF, foram efectuados alguns estudos.

Neves *et al.* (1993) desenvolveram um estudo sobre insatisfação profissional e as doenças decorrentes desse factor. A amostra foi constituída por 77 professores de EF, sendo que 58,4 % eram do sexo masculino e 41,6 % do sexo feminino, todos com uma média de idades de 41 anos.

O estudo pretendeu conhecer a situação destes professores neste domínio e apresentar propostas concretas, tecnicamente fundamentadas, que permitissem à administração rever as concepções das instalações e dos equipamentos, bem como a própria sequência das actividades de EF (curricular e extra-curricular) no quadro geral dos horários escolares.

Os principais resultados do estudo foram os seguintes:

- as alterações do aparelho fonador são a condição patológica associada ao exercício da profissão mais referida em ambos os sexos, provocando em alguns casos sequelas por vezes impeditivas da manutenção da função docente;

- as lesões musculares frequentes, com incidência superior às da população em geral, apresentam diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres;

- a diminuição da acuidade auditiva é referenciada também por uma percentagem muito elevada de docentes, com maior incidência do sexo masculino;

- em relação às patologias do foro alérgico (asma, rinite, conjuntivite, bronquite, otite e gripe), parece que há uma possível relação de causa/efeito entre a patologia e as condições de exercício da profissão, segundo 82,2% dos homens inquiridos;

- 28,6% dos inquiridos referem sofrer de sequelas permanentes decorrentes da sua actividade docente, sequelas essas que em alguns casos foram impeditivas da manutenção da actividade docente;

- no âmbito das perturbações do foro psicológico, os dados obtidos pelos autores referem que os professores são um dos grupos profissionais que mais recorrem aos serviços de psiquiatria por sintomatologia depressiva, que muitas vezes é mesmo impeditiva da manutenção da actividade profissional, levando a um número elevado de absentismo.

Correia (1997), citado por Neves (2004), teve como objectivo conhecer as percepções de bem-estar e mal-estar manifestados pelos professores de EF relativamente à sua actividade profissional, bem como verificar se os sentimentos de mal-estar estão associados a situações de *stress* profissional.

Relativamente às causas para o bem-estar e mal-estar nos professores em contexto escolar, as principais conclusões deste estudo foram as seguintes:

- na dimensão pessoal e relacional a análise dos dados não revelou sentimentos de mal-estar, inclusive no factor “condições materiais/instalações disponíveis”, considerado em diversos estudos referidos anteriormente como factor causador de *stress* e mal-estar;

- relativamente à disciplina e ao comportamento, é manifesta uma situação de bem-estar entre os professores;

- no que diz respeito à dimensão económica, parece verificar-se a existência de sentimentos de mal-estar entre os professores;

- quanto à dimensão social, a estatística descritiva global parece indicar a existência de sentimentos de mal-estar nos factores “valorização da profissão pela sociedade” e “interesse que os pais manifestam pela vida escolar dos seus filhos”;

- a dimensão institucional é indicadora de mal-estar entre os professores em relação a factores como “incentivos na progressão na carreira”, “formação contínua”, “apoio das entidades oficiais”, “autonomia da escola”, “reforma do ensino” e “número de alunos por turma”;

- a dimensão gestão e administração não revelou a existência de sentimentos de mal-estar entre os professores, antes pelo contrário, os sentimentos de bem-estar prevalecem neste domínio.

No que diz respeito aos sintomas e consequências de mal-estar e de *stress*, verificou-se que o sintoma de mal-estar e de *stress* que mais caracteriza os profissionais de EF é a “fadiga”, enquanto que a “irritabilidade/agressividade”, a “frustração”, a “sudação fácil”, as “insónias” e as “dores de cabeça ao deitar” são sintomas com alguma incidência neste estudo.

No que respeita aos efeitos, a “insatisfação profissional” é o factor que mais parece afectar o grupo profissional em estudo, enquanto que o segundo mais referido é o “pensar em abandonar a profissão” e o efeito “períodos de absentismo” apresenta-se com uma expressão reduzida.

Quanto às condições patológicas associadas ao exercício da profissão, verifica-se que, no foro somático, os factores “resfriados e sintomas gripais” e “alterações do aparelho fonador” são os que mais afectam a classe em estudo. Relativamente ao foro psíquico, o factor “ansiedade” é bastante sentido pelos profissionais, enquanto que o factor “depressão” tem menos expressão entre os profissionais.

Para concluir, e relativamente às percepções de *stress*, os professores questionados reconhecem a sua existência na profissão.

Ramos (2003), através de um inquérito administrado a 66 professores de Educação Física do Quadro de Nomeação Definitiva de Coimbra, realizou um estudo cujos objectivos estavam relacionados com o levantamento das opiniões dos inquiridos acerca da satisfação/insatisfação docente, bem como verificar, no contexto de bem-estar/mal-estar e do *stress* docente, em que medida o professor desta disciplina é afectado na sua actividade profissional, apontando as causas perturbadoras e os consequentes sintomas.

As principais conclusões foram as seguintes:

- a grande causa de insatisfação profissional é o factor económico;
- quanto aos sintomas de mal-estar e de *stress*, os professores de EF referem, por ordem crescente de frequência, a “fadiga”, a “irritabilidade/agressividade”, a “frustração” e a “sudação fácil” e as “insónias”;
- no que se refere às manifestações/consequências do mal-estar e do *stress*, os inquiridos referem, primeiramente, a “insatisfação profissional” e, em seguida, a “intenção de abandonar o ensino”, enquanto que “os períodos de absentismo de mais de uma semana” têm uma expressão reduzida para os professores questionados;
- quanto às condições patológicas associadas ao exercício da profissão, a nível somático, as principais condições apresentadas são, por ordem decrescente de frequência, os “resfriados e sintomas gripais”, as “alterações do aparelho fonador”, as “lesões musculares frequentes” e a “diminuição da capacidade auditiva”. A nível psíquico, quer a “ansiedade” quer a “depressão”, são condições experienciadas pelos professores de EF, embora a ansiedade seja vivenciada com maior frequência.

Relativamente à percepção de *stress*, os professores de EF consideram que estão sujeitos a condições de “algum *stress*”.

2. O *stress* profissional do professor estagiário de Educação Física

Os estudantes em período de estágio pedagógico são considerados, segundo Pires (1992), citado por Franco & Machado (1993), citados por Ferreira (2001), como estudantes de pastas e fitas, muito próximos do “abismo” da vida prática. De acordo

com Piéron (1996), este período de ainda formação acadêmica deve ser visto como uma luta pela sobrevivência, em que o professor-aluno sofre no seu novo meio, evitando o apelo de ajuda, com receio de ser tomado como incompetente.

Para Ferreira (2001), o estágio significa para o aluno a integração num quadro diverso de circunstâncias e situações, as quais irá experienciar de forma pessoal, algumas vezes de uma forma mais positiva, protegido e orientado pela emulação que a mesma apresenta, outras vezes de uma forma mais negativa, desprotegido e angustiado pelo desgaste físico e psicológico que a mesma ocasiona.

Segundo Veenman (1984), citado por Ruas (2001), este período de estágio é o primeiro ano de responsabilidade pela docência de uma turma na disciplina de EF, feita por um processo intenso de aprendizagem, quase sempre por ensaio/erro. É uma fase caracterizada por tensões e aprendizagens intensas em contextos muitas vezes desconhecidos. É neste sentido que esta mesma autora afirma que vamos encontrar este estudante num estado de grande vulnerabilidade, sofrendo mutações constantes a partir do *feedback*, quer da sua relação com os outros, quer da auto-avaliação do seu desempenho, acrescido de um grande cansaço físico, resultante da excessiva carga de trabalho que o aluno tem, quer na instituição de formação, quer na escola onde realiza a sua prática pedagógica. Para além do estágio, como processo pedagógico e formativo que é, sujeito naturalmente a uma avaliação, também ele se torna fonte de *stress* para estes alunos estagiários.

De acordo com Fernandes (1989), citado por Ruas (2001), os futuros professores de EF consideram a avaliação do orientador e o desejo de corresponderem às suas expectativas e exigências como os factores que causam maior ansiedade naquela situação.

Francisco (2001) afirma que o ano de estágio é para o ainda aluno um momento difícil, com um alto grau de ansiedade e por vezes carregado de *stress*, quer devido à antecipação dos problemas inerentes ao “choque com a realidade”, quer devido aos efeitos provocados pela avaliação do supervisor e ao desejo forte que existe nos estagiários de corresponder às expectativas e exigências a que vão estar sujeitos durante este processo, pois dependem dessa mesma avaliação para entrar no mercado de trabalho.

Como conclusão, podemos referir apenas que por tudo o que foi sendo dito ao longo deste capítulo, a disciplina de EF apresenta uma série de características que

podem induzir fortes índices de *stress* nos seus docentes, características essas que, de forma mais vincada e pronunciada, podem vir a afectar os professores estagiários, pela sua condição de “professores pela primeira vez” (na maioria dos casos).

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

1. Caracterização da Amostra

Os sujeitos que participaram neste estudo são todos professores Estagiários de EF, que frequentavam o quarto e quinto anos da Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, no ano lectivo de 2004/2005.

A amostra (n=99) foi encontrada a partir de um total de noventa e nove questionários recebidos em cento e treze relativos à população. Destes 99, 55 pertencem ao 5º ano do curso, enquanto que 44 fazem parte do 4º ano da licenciatura.

Escola onde lecciona	Número de observações	%
Escola E.B. 2,3 da Lousã	1	1%
Escola Secundária da Mealhada	3	3%
Escola Secundária Dr. João Carlos Celestino Gomes	4	4%
Escola Secundária com 3º ciclo de Albergaria-a-Velha	3	3%
Escola Secundária Jaime Cortesão	4	4%
Escola Secundária Avelar Brotero	3	3%
Escola E. B. 2,3/Sec. Dr. Daniel de Matos de Poiares	4	4%
Escola Secundária com 3º ciclo da Gafanha da Nazaré	3	3%
Escola Secundária de Oliveira do Bairro	3	3%
Escola E.B. 2/3 Dr. Pedrosa Veríssimo, Paião - Figueira da Foz	3	3%
Escola Secundária Dom Duarte	3	3%
Escola Secundária Infanta D. Maria	4	4%
Escola Secundária com 3º ciclo de Sever do Vouga	4	4%
Escola Secundária com 3º ciclo E.B. de Esmoriz	3	3%
Escola E.B. 2,3 da Mealhada	3	3%
Escola E.B. 2,3 da Branca	3	3%
Escola E.B. 2,3 Pintor Mário Augusto	4	4%
Escola Secundária Martinho Árias - Soure	3	3%
Escola Secundária da Quinta das Flores	4	4%
Escola Secundária de Pombal	4	4%
Escola Secundária de Montemor - o -Velho	3	3%
Escola E.B. 2,3 de Cantanhede	3	3%
Escola E.B. 2,3 Martim de Freitas	4	4%
Escola Secundária Afonso Lopes Vieira	4	4%
Escola E.B. 2,3 Carlos de Oliveira	3	3%
Escola Secundária da Lousã	3	3%
Escola E.B. 2,3 de Febres	1	1%
Escola Secundária José Falcão	3	3%
Escola E.B. 2,3 Castro Matoso de Oliveirinha	3	3%
Escola E.B. 2,3 de Condeixa-a-Nova, nº 2	1	1%
Escola E.B. 2,3 de Anadia	2	2%
Escola Básica Integrada de S. João de Loure	3	3%

Tabela 1: Tabela de frequências da variável “escola em que lecciona”

O questionário foi passado a professores de trinta e três escolas da zona centro do país, doze das quais do ensino básico, quinze do ensino secundário, cinco do ensino básico mais secundário e uma do ensino básico integrado.

	Número de observações	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade	99	20	28	22,40	1,456
Número de filhos	99	0	0	0,00	0,000
Tempo de serviço na docência	99	0	0	0,00	0,000

Tabela 2: Tabela de estatística descritiva das variáveis “idade”, “número de filhos” e “tempo de serviço na docência”

	Número de observações	%	% Válida	% Acumulada
20 anos	1	1,0	1,0	1,0
21 anos	29	29,3	29,3	30,3
22 anos	31	31,3	31,3	61,6
23 anos	19	19,2	19,2	80,8
24 anos	13	13,1	13,1	93,9
25 anos	2	2,0	2,0	96,0
26 anos	1	1,0	1,0	97,0
27 anos	2	2,0	2,0	99,0
28 anos	1	1,0	1,0	100,0
Total	99	100,0	100,0	

Tabela 3: Tabela de frequências da variável “idade”

Relativamente à idade dos inquiridos, esta varia entre os 20 e os 28 anos, com uma média de 22,40 anos e um desvio padrão de 1,456 anos. No que se refere ao número de filhos, nenhum dos inquiridos tem filhos e para todos eles este é o primeiro ano de docência.

No que diz respeito à idade dos inquiridos, verifica-se que a maioria dos professores tem vinte e dois (31,3%) ou vinte e um anos (29,3%); dezanove têm vinte e três anos (19,2%), treze têm vinte e quatro anos (13,1%), dois têm vinte e cinco anos (2,0%), dois têm vinte e sete anos (2,0%), enquanto que um tem 20 anos (1,0%), um tem vinte e seis anos (1,0%) e um tem vinte e oito anos (1,0%).

	Número de observações	%
Masculino	65	65,7
Feminino	34	34,3
Total	99	100,0

Tabela 4: Tabela de frequências da variável “sexo”

Quanto à repartição por sexos, a maioria dos respondentes é do sexo masculino (65 professores, a que corresponde 65,7%), enquanto que o sexo feminino abrange 34 professores (34,3%).

Em relação ao estado civil, tal como acontecia com o número de filhos e com o tempo de serviço na docência, todos os professores inquiridos são solteiros (n=99, equivalente a 100%).

	Número de observações	%	% Válida	% Acumulada
12º ano de escolaridade	91	91,9	92,9	92,9
Licenciatura	7	7,1	7,1	100,0
Total	98	99,0	100,0	
Não respondeu	1	1,0		
Total	99	100,0		

Tabela 5: Tabela de frequências da variável “habilitações académicas”

No que diz respeito às habilitações académicas, verifica-se que a grande maioria dos professores responde 12º ano de escolaridade (92,9%), enquanto que 7 professores (7,1%) afirmam ter como habilitação académica a licenciatura. De todos os inquiridos, apenas 1 não respondeu a esta questão (1,0%).

	Número de observações	%
Não	64	64,6
Sim	35	35,4
Total	99	100,0

Tabela 6: Tabela de frequências da variável “exerce actividade fora da escola”

	Número de observações	%
Clube	27	27,3
Outro	8	8,1
Total	35	35,4

Tabela 7: Tabela de frequências da variável “onde exerce actividade fora da escola”

À questão que está relacionada com a prática de actividades que o professor desenvolve fora da escola, independentemente da função docente, verifica-se que 64 professores não exercem qualquer função fora da escola (64,6%), enquanto que 35 exercem outra função fora da mesma (35,4%).

Em relação aos locais onde essa actividade é desenvolvida, 27 professores exercem a sua actividade em clubes, o que corresponde a 27,3%, enquanto que 8 exercem funções noutra local (8,1%).

	Número de observações	%	% Válida	% Acumulada
Assessoria ao Director de Turma	78	78,8	88,6	88,6
Colaborador no Desporto Escolar	7	7,1	8,0	96,6
Assessor do Coordenador do Plano de Actividades	1	1,0	1,1	97,7
Acção de extensão: hidroginástica para funcionários e professores	1	1,0	1,1	98,9
Assessor responsável pelo Projecto Educativo	1	1,0	1,1	100,0
Total	88	88,9	100,0	
Não respondeu	11	11,1		
Total	99	100,0		

Tabela 8: Tabela de frequências da variável “outras funções na escola”

Na escola, a grande maioria dos inquiridos (78) diz ter funções de Assessoria ao Director de Turma, o que corresponde a um total de 88,6%. Dos respondentes, 7 dizem colaborar no Desporto Escolar (8,0%), enquanto que 1 diz ser Assessor do Coordenador do Plano de Actividades (1,1%), 1 diz também ter funções na Acção de extensão ao nível da hidroginástica para funcionários e professores (1,1%) e outro diz ser Assessor responsável pelo Projecto Educativo (1,1%). De todos os inquiridos, 11 não responderam à questão (11,1%).

2. Instrumentos de Avaliação

O instrumento de medida utilizado neste estudo foi o inquérito por questionário através da administração directa. Assim, os inquiridos foram confrontados com dois questionários:

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

Para a realização deste trabalho, utilizámos o Questionário de Opinião a Professores de Educação Física, utilizado por Ramos na sua Tese de Doutoramento (2003), tendo sido adaptado de Correia (1997). Este questionário é formado por três partes distintas (Anexo 1).

A primeira parte é constituída por um conjunto de questões que nos permitiram recolher informação sobre as características dos sujeitos, mais especificamente da escola a que pertencem, da idade, do sexo, do estado civil, do número de filhos, das habilitações académicas, da actividade que desenvolvem fora da escola e de outras funções dentro da mesma.

Para a construção da segunda parte do referido questionário, e dada a inexistência de estudos feitos em Portugal sobre esta temática, Correia recorreu a alguns investigadores do Reino Unido, nomeadamente Kyriacou & Sutcliffe (1977, 1978 e 1981), Dunham (1976, 1981 e 1992) e Capel (1987 e 1993), de cujos trabalhos foram extraídos uma série de elementos em que consiste o questionário.

À segunda parte deste questionário correspondem os sintomas de mal-estar e de *stress* e as respectivas consequências. Os sintomas de *stress* são os seguintes: problemas digestivos, alterações urinárias, agressividade/irritabilidade, queda de cabelo, fadiga, sudação 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.

As consequências do *stress* apresentadas aos inquiridos são a insatisfação profissional, o(s) período(s) de absentismo de mais de uma semana e o pensar em abandonar a profissão.

Para estes dois conjuntos de questões havia três modalidades de resposta (“nunca”, “algumas vezes” e “com muita frequência”), a que os professores estagiários tinham que responder através da colocação de um X na opção por eles escolhida. De referir que, para cada questão, os inquiridos podiam apenas escolher uma das três modalidades de resposta apresentadas.

A terceira parte do questionário é referente a dois conjuntos de perguntas, que tiveram por base o estudo de Neves *et al.* (1993), e que têm a ver com condições patológicas associadas ao exercício da profissão de professor de EF. O primeiro conjunto de questões refere-se a condições patológicas do foro somático, sendo as

seguintes: dispneia (sensação subjectiva de falta de ar), lesões musculares, fracturas, cefaleias, conjuntivites, rinites, diminuição da capacidade auditiva, alterações do aparelho fonador e resfriados e sintomas gripais. O segundo grupo de questões está relacionado com o foro psíquico, fazendo então parte integrante dele a ansiedade e depressão. Para estes dois conjuntos de perguntas as modalidades de resposta eram também três e tinham as seguintes designações: “nunca”, “algumas vezes” e “com muita frequência”. Tal como na segunda parte do questionário, também nesta terceira parte, em cada questão os inquiridos podiam apenas escolher uma das três modalidades de resposta apresentadas.

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

Uma outra escala por nós utilizada foi elaborada pelo Instituto de Prevenção do *Stress* e Saúde Ocupacional (IPSSO), em 2000, e chama-se “Escala Portuguesa de *Stress* Ocupacional para a Docência” (EPSO-D). Este questionário tem como objectivo conhecer a distribuição do grau de *stress* docente na profissão, as suas potenciais fontes e prevalência de algumas das suas consequências, tendo sido elaborado por meio de um estudo qualitativo exploratório (realização de entrevistas através do uso de uma amostra representativa). Essa construção partiu da compilação e da análise das fontes de *stress* enunciadas pelos 231 docentes das 17 escolas de Portugal Continental determinadas pelo seu significado, importância, frequência e variação.

Depois da análise da informação obtida nas entrevistas e posterior classificação das fontes de *stress* em escala tipo Likert, obtiveram um total de 121 itens, cada um deles com possível classificação em seis classes de resposta, nomeadamente: “Não me causa pressão”, “Causa-me muito pouca pressão”, “Causa-me pouca pressão”, “Causa-me alguma pressão”, “Causa-me muita pressão”, “Causa-me demasiada pressão”. Quando a resposta traduzia ausência de pressão, era-lhe atribuído o valor 1, enquanto que quando significava excessiva pressão, o valor 6 era-lhe atribuído.

Esta versão inicial da escala foi pontuada por uma amostra de 2108 docentes, sendo 1447 do sexo feminino e 661 do sexo masculino. Apesar desta disparidade na distribuição por género, a distribuição por categorias (grupos etários, estado civil, habilitações académicas, anos de serviço, níveis de ensino leccionados e grupo disciplinar a que pertence) é equivalente.

Streiner e Norman (1989), citados por Cardoso *et al.* (2002) referem que, ao construir-se uma escala unidimensional, é importante que todos os itens sejam capazes de captar aspectos diversos do mesmo atributo e não partes distintas pertencentes a traços distintos.

Quer isto dizer que embora as questões devam ser diferentes umas das outras, é desejável que formem um conjunto homogéneo. Desta forma, para ser avaliada a fiabilidade da escala, os autores fizeram uma análise interna dos itens, de acordo com os seguintes critérios:

- ↳ Análise da média dos itens e respectivos desvios-padrão;
- ↳ Determinação do coeficiente de *Alpha de Cronbach*;
- ↳ Determinação da correlação *Split-half* e do coeficiente de *Spearman-Brown*. A fiabilidade foi ainda verificada através dos 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 60 itens. Foram repetidos os estudos de fiabilidade, que levaram à aceitação dos restantes itens. A versão final da escala EPSO-D ficou constituída por 61 itens (anexo 1).

A análise das médias dos itens (situadas entre 4,771 e 2,660) e dos respectivos desvios-padrão (variando entre 1,010 e 1,794) indicam que os itens se encontram bem centrados. Os valores de *Alpha de Cronbach* variam entre 0,962 e 0,964 (estes valores devem-se, provavelmente, às características dos itens da própria escala – todos se referem a fontes de *stress* percebidas pelos sujeitos).

A análise do construto da escala foi avaliada através da análise factorial, procurando conhecer-se 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. Alguns desses factores eram incipientes em termos da variância explicada e não tinham qualquer significado prático, pelo que, tentando maximizar a variância explicada por cada um dos factores principais, foram utilizados procedimentos de análise factorial confirmatória, seleccionando previamente 10 factores. Após rotação *varimax*, foi obtida uma estrutura factorial coerente com a revisão bibliográfica e os resultados de outros estudos realizados em vários países. Devido à ínfima percentagem de variância explicada, o décimo factor, constituído por apenas um item, não foi considerado em termos de cotação e análise.

Desta forma, foi obtida uma estrutura de nove factores, que traduzem as fontes de *stress* percebidas pelos professores que caracterizam a amostra deste estudo e que explicam uma determinada percentagem de variância. Estes dados são apresentados no quadro abaixo.

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

Fontes de <i>stress</i> (factores)	Exemplos de fontes de <i>stress</i> (itens incluídos em cada factor)	Variância explicada
Factor 1 (Estatuto profissional)	Constante mudança de legislação; relação com os encarregados de educação; necessidade de justificar notas negativas; falta de acompanhamento dos pais; preocupação com os resultados dos alunos.	33,1%
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.	5,90%
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 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.	5,67%
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.	3,96%
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.	3,39%
Factor 6 (Disciplina)	Indisciplina dos alunos; barulho na sala de aula; agressividade e violência dos alunos; turmas difíceis; falta de respeito e desconsideração dos alunos.	2,91%
Factor 7 (Rigidez curricular do programa)	Cumprir o programa em função do exame; leccionar muito em pouco tempo; obrigatoriedade dos programas.	2,54%
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.	1,70%
Factor 9 (“Toque de caixa” (ritmo e estrutura do trabalho))	Campinha; andamos sempre de um lado para o outro.	1,66%

3. Procedimentos

Depois de caracterizada a amostra e descritos que estavam os instrumentos de avaliação utilizados, seguimos com a referência aos procedimentos efectuados.

Adaptado que estava o questionário, havia necessidade de efectuar a sua entrega, preenchimento e posterior recolha. Estas tarefas foram desenvolvidas no final do mês de Outubro de 2004, numa acção em que conseguimos reunir um número significativo de professores estagiários nas instalações da FCDEF-UC e também ao longo do mês de Novembro do referido ano (para aqueles que não compareceram nesta primeira abordagem).

A metodologia adoptada teve como base a marcação de uma reunião na FCDEF-UC no dia 29 de Outubro de 2004, para os professores estagiários frequentadores do 4^a e 5^a anos da licenciatura no ano lectivo de 2004/05. Antes de efectuar a entrega do questionário era explicada a sua natureza, os objectivos e o modo de preenchimento, bem como salientada a garantia de anonimato e confidencialidade. Como forma de distinguir os professores estagiários do 4^o e 5^o anos da licenciatura, foi apenas pedido aos respondentes que indicassem no canto superior na primeira página do questionário o respectivo ano de curso. Explicados os pré-requisitos necessários ao preenchimento dos questionários, estes foram entregues aos presentes, sendo devolvidos à medida que terminavam.

Como foi já referido, e para aqueles que não compareceram, houve necessidade de, ao longo do mês de Novembro, contactá-los individual e pessoalmente de forma a podermos ter uma amostra que se aproximasse ao máximo da população. Nestes casos, e para não correr riscos de extravio dos questionários, estes eram-nos devolvidos imediatamente após o seu preenchimento. Ainda assim, houve também necessidade de enviar alguns por colegas de curso intermediários para podermos ter acesso a professores com os quais habitualmente não tínhamos contacto.

O facto de estarmos a contactar com um grupo de pessoas que conhecemos bem ajudou-nos bastante, uma vez que obtivemos a colaboração e cooperação de todos, o que nos simplificou sobremaneira todo este processo, fazendo com que as fases de entrega, preenchimento e recolha decorressem de forma muito célere.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, procedemos à apresentação dos resultados dos inquéritos aplicados aos professores estagiários da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, no ano lectivo 2004/2005. Desta forma, os resultados estão estruturados por cinco tópicos: os quatro primeiros dizem respeito ao Questionário de Opinião a Professores de EF e o quinto tópico é relativo à Escala Portuguesa de *Stress* Ocupacional para a Docência.

Neste sentido, o tópico 1 é referente aos sintomas de *stress* referidos pelos professores estagiários; no tópico 2 estão referidas as manifestações de *stress*; o tópico 3 e 4 dizem respeito, respectivamente, aos problemas do foro somático e psíquico associados ao exercício da profissão. Relativamente ao tópico 5, este encontra-se dividido em duas partes: na primeira parte é efectuada a avaliação da consistência interna de cada um dos factores do EPSO-D, enquanto que na segunda é efectuada a estatística descritiva e as tabelas de frequência relativas a cada um desses mesmos factores.

No tratamento de dados foi usado o programa estatístico SPSS, versão 11.5.

1. Sintomas de *stress*

1.1 Tabelas de frequência

Item	Nunca		Algumas vezes		Com muita frequência		Não respondeu	
	n	% Válida	n	% Válida	n	% Válida	n	%
	Problemas digestivos	54	57,4	38	40,4	2	2,1	5
Alterações urinárias	86	87,8	10	10,2	2	2,1	1	1,0
Agressividade/irritabilidade	23	23,5	69	70,4	6	6,1	1	1,0
Queda de cabelo	68	69,4	23	23,5	7	7,1	1	1,0
Fadiga	7	7,1	69	70,4	22	22,4	1	1,0
Sudação fácil	41	42,3	50	51,5	6	6,2	2	2,0
Insónias	48	48,5	47	47,5	4	4,0	0	0,0

(Continuação)

Perda de apetite	52	52,5	39	39,4	8	8,1	0	0,0
Aumento exagerado da sede	56	57,1	41	41,8	1	1,0	1	1,0
Problemas da vesícula biliar	96	98,0	2	2,0	0	0,0	1	1,0
Dores de cabeça ao acordar	61	62,2	33	33,7	4	4,1	1	1,0
Dores de cabeça ao deitar	45	45,9	47	48,0	6	6,1	1	1,0
Perda de peso anormal	78	78,8	19	19,2	2	2,0	0	0,0
Medo de enfrentar situações difíceis	46	46,9	46	46,9	6	6,1	1	1,0
Frustração	49	50,0	47	48,0	2	2,0	1	1,0

Tabela 9: Tabela de frequências de cada um dos itens de “sintomas de *stress*”

Da análise dos dados relacionados com os factores equacionados como sintomas de *stress*, considerados neste estudo, constata-se que todos os factores apresentados em questionário foram experimentados pelos professores estagiários de EF que fizeram parte integrante deste estudo.

De todos os factores, o mais sentido pelos respondentes foi a “fadiga”, referido por 91 docentes, ou seja, 92,8% dos respondentes a esta questão, sendo o resultado da soma de sujeitos e de percentagens, respectivamente, das modalidades “algumas vezes” e “com muita frequência”, seguido da “agressividade/irritabilidade” (75=76,5%), sudação fácil (56=57,7%), “dores de cabeça ao deitar” (53=54,1%), “medo de enfrentar situações difíceis” (52=53,0%), “insónias” (51=51,5%), “frustração” (49=50,0%), “perda de apetite” (47=47,5%), “aumento exagerado da sede” (42=42,8%), “problemas digestivos” (40=42,5%), “dores de cabeça ao acordar” (37=37,8%), “queda de cabelo” (30=30,6%), “perda de peso anormal” (21=21,2%), “alterações urinárias” (12=12,3%) e “problemas da vesícula biliar” (2=2,0%).

De realçar que apenas em três itens (“insónias”, “perda de apetite” e “perda de peso anormal”) todos os inquiridos responderam sempre a uma das três modalidades, sendo também de referir que a maioria das respostas se localiza na opção “nunca”, com excepção da “agressividade/irritabilidade”, “fadiga”, “sudação fácil” e “dores de cabeça ao deitar”.

No Anexo 2, podemos encontrar as tabelas de estatística descritiva e de frequência para cada um dos itens do QOPEF, que nos permitiram construir, em resumo, as tabelas 9 a 15.

2. Manifestações de *stress*

2.1. Tabelas de frequência

	Número de observações	%	% Válida	% Acumulada
Nunca	45	45,5	45,9	45,9
Algumas vezes	51	51,5	52,0	98,0
Com muita frequência	2	2,0	2,0	100,0
Não respondeu	1	1,0	1,0	
Total	99	100,0		

Tabela 10: Tabela de frequências da variável “insatisfação profissional”

A maioria dos professores inquiridos (52,0%), de acordo com a tabela 10, afirmou sentir “algumas vezes” insatisfação profissional. Já 45,9% afirmaram “nunca” ter sentido insatisfação profissional, enquanto que dois indivíduos (2,0%) sentiram insatisfação profissional com “muita frequência”. Um dos inquiridos (1,0%) não respondeu a esta questão.

	Número de observações	%	% Válida	% Acumulada
Nunca	86	86,9	87,8	87,8
Algumas vezes	12	12,1	12,2	100,0
Com muita frequência	0	0,0	0,0	
Não respondeu	1	1,0		
Total	99	100,0		

Tabela 11: Tabela de frequências da variável “período(s) de absentismo de mais de uma semana”

A grande maioria dos professores estagiários (86 estagiários, equivalente a 87,8% dos inquiridos) afirma que “nunca teve um período de absentismo superior a uma semana”. Somente 12 docentes (12,2%) afirmaram ter tido “algumas vezes” períodos de absentismo de mais de uma semana. Apenas um indivíduo não respondeu a esta questão.

	Número de observações	%	% Válida	% Acumulada
Nunca	79	79,8	80,6	80,6
Algumas vezes	18	18,2	18,4	99,0
Com muita frequência	1	1,0	1,0	100,0
Não respondeu	1	1,0	100,0	
Total	99	100,0		

Tabela 12: Tabela de frequências da variável “pensar em abandonar a profissão”

Em relação a pensar em abandonar a profissão, e com base na tabela 12, podemos referir que 18 dos inquiridos afirmaram já ter tido esse pensamento “algumas vezes”, o que em percentagem corresponde a 18,4%. Um dos inquiridos (1,0%) afirma pensar em abandonar a profissão “com muita frequência” e outro (1,0%) não respondeu a esta questão. No entanto, a grande maioria dos estagiários (80,6%, correspondente a 79 dos inquiridos) afirmou “nunca” ter pensado em abandonar a profissão.

3. Condições patológicas associadas ao exercício da profissão – foro somático

3.1. Tabelas de frequência

Item	Nunca		Algumas vezes		Com muita frequência		Não respondeu	
	n	% Válida	n	% Válida	n	% Válida	n	%
Dispneia	93	94,9	5	5,1	0	0,0	1	1,0
Lesões musculares	76	77,6	20	20,4	2	2,0	1	1,0
Fracturas	94	95,9	4	4,1	0	0,0	1	1,0
Cefaleias	87	87,9	10	10,1	2	2,0	0	0,0
Conjuntivites	94	95,9	4	4,1	0	0,0	1	1,0
Rinites	95	96,9	3	3,1	0	0,0	1	1,0
Diminuição da capacidade auditiva	96	98,0	2	2,0	0	0,0	1	1,0
Alterações do aparelho fonador	80	81,6	18	18,4	0	0,0	1	1,0
Resfriados e sintomas gripais	57	58,2	38	38,2	3	3,1	1	1,0

Tabela 13: Tabela de frequências de cada um dos itens de “Condições patológicas associadas ao exercício da profissão – foro somático”

A análise dos dados referentes aos factores relacionados com as condições patológicas associadas ao exercício da profissão - foro somático -, permite-nos afirmar que todas as situações foram já experimentadas pelos respondentes.

Os factores mais referidos (por ordem decrescente), fazendo a soma do número de sujeitos e de percentagens, respectivamente, das modalidades “algumas vezes” e “com muita frequência” foram os seguintes: “resfriados e sintomas gripais” (41=41,3%), “lesões musculares” (22=22,4%), “alterações do aparelho fonador” (18=18,4%), “cefaleias” (12=12,1%), “dispneia” (5=5,1%), “fracturas” e “conjuntivites” (4=4,1%), “rinites” (3=3,1%) e “diminuição da capacidade auditiva” (2=2,0%).

Todos os itens obtiveram apenas as respostas “nunca” e “algumas vezes”, à excepção dos factores “lesões musculares”, “cefaleias” e “resfriados e sintomas gripais” que apresentaram duas respostas (“lesões musculares” e “cefaleias”) e três respostas (“resfriados e sintomas gripais”).

O factor “cefaleias” foi o único em que obtivemos respostas por parte de todos os inquiridos, uma vez que estes optaram sempre por uma das três modalidades de resposta.

É de salientar ainda que em todos os itens a opção de resposta mais frequente é a categoria “nunca”.

4. Condições patológicas associadas ao exercício da profissão – foro psíquico

4.1. Tabelas de frequência

Em relação aos dados referentes aos factores relacionados com as condições patológicas ao exercício da profissão (foro psíquico), iremos referir-nos à ansiedade e à depressão.

	Número de observações	%	% Válida	% Acumulada
Nunca	16	16,2	16,3	16,3
Algumas vezes	73	73,7	74,5	90,8
Com muita frequência	9	9,1	9,2	100,0
Não respondeu	1	1,0	1,0	
Total	99	100,0		

Tabela 14: Tabela de frequências da variável “ansiedade”

A tabela 14 mostra que 82 inquiridos já vivenciaram situações de ansiedade, 73 dos quais “algumas vezes” (74,5%) e 9 “com muita frequência” (9,2%). Apenas 16 respondentes (16,3%) afirmaram “nunca” ter sentido ansiedade e 1 (1,0%) não respondeu a esta questão.

	Número de observações	%	% Válida	% Acumulada
Nunca	86	86,9	87,8	87,8
Algumas vezes	12	12,1	12,2	100,0
Com muita frequência	0	0,0	0,0	
Não respondeu	1	1,0		
Total	99	100,0		

Tabela 15: Tabela de frequências da variável “depressão”

A depressão “nunca” foi experimentada por 86 dos professores inquiridos (87,8%), enquanto 12 deles afirmaram ter já sentido depressão “algumas vezes” (12,2%). De todos os inquiridos, apenas 1 (1,0%) não respondeu à questão.

5. EPSO-D

A análise descritiva e as tabelas de frequência relativas a cada um dos itens do EPSO-D podem ser visualizadas no Anexo 3. Uma vez que a sua leitura é fácil, não as apresentaremos no corpo do trabalho. Deste modo, neste ponto, apresentaremos apenas os valores do *Alpha de Cronbach* e os *scores* obtidos.

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

Quadro 2 –Valores do *Alpha de Cronbach*

Factor	Número de observações	<i>Alfa de Cronbach</i>	Itens
1	9	0,8878	17,18, 24, 29, 30, 34, 38, 39, 42
2	8	0,8516	50, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61
3	8	0,8691	37, 40, 41, 44, 46, 47, 48, 52
4	7	0,7640	1, 6, 21, 32, 36, 45, 60
5	5	0,6745	5, 7, 8, 14, 53

(Continuação)

6	5	0,7171	2, 4, 35, 49, 51
7	3	0,6112	15, 22, 23
8	3	0,8034	25, 26, 43
9	1	-	31

Como pode ser verificado pelo Quadro 2, os valores de *Alpha de Cronbach* variam entre 0,8878 do factor 1 e 0,6112 do factor 7, o que significa que os 8 factores deste questionário têm uma boa consistência interna, uma vez que são todos superiores a 0,6.

O valor de *Alpha de Cronbach* para o factor 9 não foi calculado, uma vez que temos apenas 1 item, quando são necessários no mínimo dois para o fazer.

Os “outputs” que deram origem ao quadro 2 encontram-se no Anexo 4, assim com a estatística descritiva (nº de observações, valor mínimo, média e desvio padrão) para cada um dos factores deste questionário.

5.2. Estatística descritiva e tabelas de frequência relativas a cada um dos factores de EPSO-D

Factor	Número de itens	Limites de variação	Média	Desvio Padrão
F1 Estatuto profissional	9	10 - 46	28,57	8,296
F2 Conteúdo do trabalho	8	13 - 40	27,65	6,547
F3 Previsibilidade/controlo (definição e clarificação do papel)	8	9 - 41	21,73	6,439
F4 Pressão do tempo	7	12 - 37	26,07	5,204
F5 Segurança profissional	5	7 - 25	16,87	3,445
F6 Disciplina	5	7 - 27	17,20	4,357
F7 Rigidez curricular	3	3 - 15	7,74	2,590

(Continuação)

F8 Natureza emocional do trabalho	3	3 – 17	9,45	3,246
F9 “Toque de caixa” (ritmo e estrutura do trabalho)	1	1 - 6	3,04	1,124

Tabela 16: Tabela de estatística descritiva de cada um dos factores do EPSO-D

Na tabela 16, de acordo com o autor do questionário, estão mencionados os limites de variação para os diferentes factores do EPSO-D, tendo em conta o número de itens que constituem cada factor. O valor mínimo verifica-se quando o sujeito responde a todas as questões na opção 1 (“Não me causa nenhuma pressão”) e o valor máximo quando responde a todas as perguntas na opção 6 (“causa-me demasiada pressão”).

Em relação à média, o factor que apresenta um valor mais elevado é o 1 – “Estatuto profissional” com 28,57. A este factor, e por ordem decrescente, seguem-se o factor 2 – “Conteúdo do trabalho” com 27,65, o factor 4 – “Pressão do tempo” (26,07), o factor 3 – “Previsibilidade/controlo (definição e clarificação do papel)” com 21,73, o factor 6 – “Disciplina” (17,20), o factor 5 – “Segurança Profissional” (16,87), o factor 8 – “Natureza emocional do trabalho” (9,45), o factor 7 – “Rigidez curricular” (7,74) e por último o factor 9 – “Toque de caixa” (ritmo e estrutura do trabalho) com 3,04.

Classes	Número de observações	%
Não me causa pressão (9-13)	4	4,0
Causa-me muito pouca pressão (14-22)	21	21,2
Causa-me pouca pressão (23-31)	35	35,4
Causa-me alguma pressão (32-40)	34	34,3
Causa-me muita pressão (41-49)	5	5,1
Causa-me demasiada pressão (50-54)	0	0

Tabela 17: Tabela de frequências relativa ao factor 1 “Estatuto profissional”

Como é visível na tabela 17, o factor “Estatuto profissional” causa “pouca pressão” à maioria dos professores estagiários (35,4%). Já para 34,3% dos inquiridos, este factor causa “alguma pressão”, enquanto que para 21,2% causa “muito pouca pressão”. Nenhum dos professores estagiários respondeu que o estatuto profissional lhe causava “demasiada pressão”.

Classes	Número de observações	%
Não me causa pressão (8-12)	0	0
Causa-me muito pouca pressão (13-20)	14	14,1
Causa-me pouca pressão (21-28)	37	37,4
Causa-me alguma pressão (29-36)	39	39,4
Causa-me muita pressão (37-44)	9	9,1
Causa-me demasiada pressão (45-48)	0	0

Tabela 18: Tabela de frequências relativa ao factor 2 “Conteúdo de trabalho”

Em relação ao factor “Conteúdo de trabalho”, 39,4% dos inquiridos responderam que lhes causa “alguma pressão”. Já 37,4% diz que lhes causa “pouca pressão”, havendo também 14,1% dos inquiridos para os quais este factor causa “muito pouca pressão”.

Classes	Número de observações	%
Não me causa pressão (8-12)	3	3,0
Causa-me muito pouca pressão (13-20)	16	16,2
Causa-me pouca pressão (21-28)	21	21,2
Causa-me alguma pressão (29-36)	41	41,4
Causa-me muita pressão (37-44)	17	17,2
Causa-me demasiada pressão (45-48)	1	1,0

Tabela 19: Tabela de frequências relativa ao factor 3 “Previsibilidade/controlo (definição e clarificação do papel)”

No que se refere ao factor “Previsibilidade/controlo” (definição e clarificação do papel), a maioria dos inquiridos (41,4%) afirmou causar-lhe “alguma pressão”. 21,2% dos professores estagiários responderam que este factor lhes causa “pouca pressão”.

Classes	Número de observações	%
Não me causa pressão (7-10)	0	0
Causa-me muito pouca pressão (11-17)	6	6,1
Causa-me pouca pressão (18-24)	23	23,2
Causa-me alguma pressão (25-31)	53	53,5

(Continuação)

Causa-me muita pressão (32-38)	17	17,2
Causa-me demasiada pressão (39-42)	0	0

Tabela 20: Tabela de frequências relativa ao factor 4 “Pressão do tempo”

Relativamente ao factor “Pressão do tempo”, 53,5% dos indivíduos responderam que lhes causa “alguma pressão”. Para 23,2% dos inquiridos este factor causa “pouca pressão” e para 17,2 % causa “muita pressão”. Nenhum dos inquiridos afirmou que o factor “pressão do tempo” lhe causava quer “demasiada pressão”, quer “nenhuma pressão”.

Classes	Número de observações	%
Não me causa pressão (5-7)	1	1,0
Causa-me muito pouca pressão (8-12)	10	10,1
Causa-me pouca pressão (13-17)	54	54,5
Causa-me alguma pressão (18-22)	30	30,3
Causa-me muita pressão (23-27)	4	4,0
Causa-me demasiada pressão (28-30)	0	0

Tabela 21: Tabela de frequências relativa ao factor 5 “Segurança profissional”

No que diz respeito ao factor 2 “Segurança profissional”, 54,5% dos professores estagiários responderam que lhes causa “pouca pressão”. Para 30,3% dos inquiridos este factor causa-lhes “alguma pressão”, 10,1% consideram que este factor lhes causa “muito pouca pressão”, ao contrário de 4,0% que consideram que lhes causa “muita pressão”. Nenhum dos respondentes afirmou causar-lhe “demasiada pressão”, enquanto que 1 (1,0%) respondeu não causar-lhe pressão.

Classes	Número de observações	%
Não me causa pressão (5-7)	1	1,0
Causa-me muito pouca pressão (8-12)	14	14,1
Causa-me pouca pressão (13-17)	40	40,4
Causa-me alguma pressão (18-22)	32	32,3

(Continuação)

Causa-me muita pressão (23-27)	12	12,1
Causa-me demasiada pressão (28-30)	0	0

Tabela 22: Tabela de frequências relativa ao factor 6 “Disciplina”

Como é facilmente observável na tabela 22, relativamente ao factor “Disciplina”, a maior percentagem de respostas (40,4%) centra-se na classe “causa-me pouca pressão”, seguida pela classe “causa-me alguma pressão”, apontada por 32,3% dos professores estagiários. 14,1% dos inquiridos considera que este factor lhes causa “muito pouca pressão”.

Classes	Número de observações	%
Não me causa pressão (3-4)	13	13,1
Causa-me muito pouca pressão (5-7)	29	29,3
Causa-me pouca pressão (8-10)	43	43,4
Causa-me alguma pressão (11-13)	13	13,1
Causa-me muita pressão (14-16)	1	1,0
Causa-me demasiada pressão (17-18)	0	0

Tabela 23: Tabela de frequências relativa ao factor 7 “Rigidez curricular”

Como podemos observar pela tabela anterior, no factor “Rigidez curricular” a maioria das respostas centra-se na classe “causa-me pouca pressão”, apontada por 43,4% dos inquiridos, seguida da classe “causa-me muito pouca pressão”, referida por 29,3% dos professores estagiários.

As classes “não me causa pressão” e “causa-me alguma pressão” foram ambas apontadas por 13,1% dos respondentes. Nenhum dos inquiridos afirmou que este factor lhes causava “demasiada pressão”.

Classes	Número de observações	%
Não me causa pressão (3-4)	7	7,1
Causa-me muito pouca pressão (5-7)	19	19,2
Causa-me pouca pressão (8-10)	35	35,4

(Continuação)

Causa-me alguma pressão (11-13)	28	28,3
Causa-me muita pressão (14-16)	9	9,1
Causa-me demasiada pressão (17-18)	1	1,0

Tabela 24: Tabela de frequências relativa ao factor 8 “Natureza emocional do trabalho”

Em relação ao factor “Natureza emocional do trabalho”, 35,4% dos sujeitos consideram que lhes causa “pouca pressão”. Já para 28,3% este factor causa-lhes “alguma pressão”. Em seguida surge a classe “causa-me muito pouca pressão”, com 19,2%, seguida da classe “causa-me muita pressão”, com 9,1% das respostas.

Classes	Número de observações	%
Não me causa pressão (1)	10	10,1
Causa-me muito pouca pressão (2)	20	20,2
Causa-me pouca pressão (3)	34	34,3
Causa-me alguma pressão (4)	27	27,3
Causa-me muita pressão (5)	7	7,1
Causa-me demasiada pressão (6)	1	1,0

Tabela 25: Tabela de frequências relativa ao factor 9 “Toque de caixa (ritmo e estrutura do trabalho)”

A tabela anterior, mostra-nos que relativamente ao factor “Toque de caixa”, a maioria dos inquiridos (34,3%) afirmou que lhes causa “pouca pressão”. Para 27,3%, este factor causa-lhes “alguma pressão”, enquanto que para 20,2%, este factor causa-lhes “muito pouca pressão”. A classe “não me causa pressão” foi referida por 10,1% dos respondentes, enquanto que a classe “causa-me muita pressão” foi apontada por 7,1% dos professores estagiários. Apenas 1,0% dos inquiridos afirmam que este factor lhes causa “demasiada pressão”.

Terminamos, referindo que os valores que nos permitiram construir as tabelas 17 a 25 se encontram no Anexo 5.

CAPÍTULO V - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Depois de realizada a revisão de literatura, a caracterização da amostra, a apresentação e análise dos principais resultados obtidos, iremos agora efectuar a discussão dos mesmos.

Este capítulo será constituído por cinco pontos diferentes de discussão: fontes de *stress*, sintomas de *stress*, manifestações de *stress* e condições patológicas, quer do foro somático quer psíquico, associadas ao exercício da profissão.

1. Fontes de *stress* docente

As fontes de *stress* docente estão repartidas por uma estrutura constituída por 9 factores que, por ordem decrescente de média, como pudemos verificar aquando da apresentação dos resultados, se apresentam da seguinte forma: estatuto profissional, conteúdo de trabalho, pressão do tempo, previsibilidade/controlo (definição e clarificação do papel), disciplina, segurança profissional, natureza emocional do trabalho, rigidez curricular e “toque de caixa” (ritmo e estrutura do trabalho).

Em relação ao **estatuto profissional**, factor relacionado com a constante mudança de legislação, remuneração inadequada, esvaziamento da missão de professor, falta de apoio do Ministério, deficiente apoio e protecção do professor, falta de prestígio social, falta de participação na tomada de decisões, verifica-se um grande equilíbrio entre o número de respostas “causa-me pouca pressão” (35,4%) e causa-me “alguma pressão” (34,3%). Neste sentido, na literatura é possível encontrar vários autores que referem o estatuto profissional como factor causador de *stress*: Kyriacou & Sutcliffe (1978), Sampaio (1982), Biddle (1988), Cruz (1989), Capel (1990), Pithers & Fogarty (1995), Correia (1997), citado por Neves (2004), Jesus (1999) e Ramos (2003). Este último refere mesmo que o item “remuneração inadequada” é o principal factor de insatisfação profissional. Uma possível explicação para o facto deste factor não causar ainda mais pressão nos professores estagiários pode dever-se ao facto deste ser o primeiro ano em que são remunerados.

No que diz respeito ao factor **conteúdo do trabalho**, do qual fazem parte questões como a escassez de estruturas e material de apoio, desadequação da

organização escolar, assistir ao desencanto progressivo dos alunos ao longo do ano, entre outras, a maioria dos inquiridos (39,4%) afirma causar-lhe “alguma pressão”. Estes dados vão de encontro ao que é referido na literatura, sobretudo através dos autores Kyriacou & Sutcliffe (1978), Fraga (1983), Gorell *et al.* (1985), Goupil (1985), Cruz (1989), Alves (1991), Sporcq (1994), citado por Ramos (1999), Correia (1997), citado por Neves (2004), e Ramos (2004).

Relativamente à **previsibilidade/controlo (definição e clarificação do papel)**, relacionado com a necessidade de uma actualização constante devido à mudança de programas, a imprevisibilidade do que acontece durante a aula, a adaptação à profissão, causa “alguma pressão” à maioria dos inquiridos (41,4%). Contudo, devemos referir que na literatura há poucos autores a referirem este factor como causador de *stress*, sendo que apenas Correia (1997), citado por Neves (2004), e Francisco (2001) o fazem. Este último destaca o facto de a adaptação à profissão, sobretudo nos professores estagiários, e por ser o primeiro ano de serviço e em que estão sujeitos a uma avaliação constante, levar a algo que denomina de “choque com a realidade”.

No que se refere ao factor **pressão do tempo**, ao qual pertencem itens como o excesso de horas de trabalho, a vida cronometrada, a falta de tempo, o ter de trabalhar em casa para a escola, a falta de tempo para a vida pessoal, há muitos autores a focarem-no como factor potencial de *stress*. De facto, a grande maioria dos inquiridos (53,5%) afirma que este factor lhes causa “alguma pressão”. De entre os autores encontrados na literatura, podemos destacar os seguintes: Kyriacou & Sutcliffe (1978), Fraga (1983), Biddle (1988), Cruz (1989), Capel (1990), Powell & Enright (1990), Dunham (1992), Ganhão (1993), citado por Ramos (1999), Jesus (1999) e Ruas (2001). Dentro de todos estes itens, aqueles que mais vêm referidos na literatura como causadores de *stress*, são, claramente, o excesso de trabalho e a falta de tempo (ao qual está associado a vida cronometrada), motivada quer pela realização de um trabalho final de curso, quer por tudo o que envolve a intervenção pedagógica na escola.

Em relação ao factor **segurança profissional**, relacionada com o aproveitamento abusivo das rendas das casas, a sobrecarga nos finais de períodos, a obrigatoriedade dos programas, a instabilidade e a insegurança profissional e o facto de não haver uma “morada fixa” na área do ensino, é salientada por 54,5% como causadora de “pouca pressão”. De facto, na literatura, são poucos os autores que fazem referência a este factor enquanto causador de *stress*. Goupil (1985), Alves (1991) e Jesus (1999) são os únicos a mencionarem este factor como causador de *stress* e apenas

relativamente aos itens: instabilidade e insegurança profissional e o facto de não haver um lugar fixo de ensino são referidos.

O facto da única informação encontrada estar relacionada com estes dois factores faz todo o sentido, uma vez que nos primeiros anos de trabalho os professores vão encontrar sérias dificuldades em se fixarem num dado estabelecimento de ensino.

Contudo, a menor percentagem atribuída a este factor como causadora de “alguma pressão” (30,3%) pode estar directamente relacionada com o momento em que o questionário foi aplicado, momento esse em que não há ainda a sobrecarga própria de final de período e a insegurança profissional pode não fazer-se ainda sentir, uma vez que os professores estagiários neste primeiro ano de formação profissional são remunerados e mantêm-se numa zona relativamente perto da sua área de residência.

O factor **disciplina**, onde estão incluídos aspectos como a indisciplina dos alunos, as turmas difíceis, o levar os problemas da escola para casa, é referido como sendo causador de “pouca pressão” para a maioria dos inquiridos (40,4%), embora uma parte deles a considere como causadora de “alguma pressão” (32,3%). Apesar da maioria dos inquiridos referir que a indisciplina causa “pouca pressão”, há na literatura vários autores que afirmam este factor como sendo causador de *stress* nos professores. Entre eles, podemos salientar Kyriacou & Sutcliffe (1978), Needle *et al.* (1980), Goupil (1985), Biddle (1988), Cruz (1989), Capel (1990), Alves (1991), Borg, Riding & Falzon (1991), citados por Neves (2004), Capel (1992), citado por Neves (2004), e Jesus (1997 e 1999).

O facto da maioria dos inquiridos referir que o factor indisciplina lhes causa “pouca pressão” pode dever-se ao facto dos questionários terem sido administrados no início do ano lectivo. Nesse momento, e apesar das aulas de EF serem consideradas mais propícias à ocorrência de problemas de indisciplina, não surgem ainda casos extremos capazes de gerar alguma pressão nos estagiários. Para além disso, não devemos esquecer que pelo facto de estarem a realizar estágio dois anos distintos, ter havido necessidade de repensar a distribuição do número de turmas por estagiário. Nesse sentido, a grande maioria dos “finalistas” tem nas suas mãos apenas uma turma, o que reduz significativamente a probabilidade de encontrar turmas difíceis.

No que diz respeito ao factor **rigidez curricular**, ao qual estão directamente relacionados aspectos como o cumprir do programa em função do exame, o elevado número de horas lectivas seguidas, a larga maioria dos professores (43,4%) respondeu causa-me “pouca pressão” e 29,3% causa-me “muito pouca pressão”. Na revisão da

literatura, apenas Kyriacou & Sutcliffe (1978) falam do elevado número de horas lectivas seguidas, referindo os “reduzidos períodos para relaxar entre lições”. Talvez motivado pelo facto de no final do ano lectivo os alunos não terem necessidade de realizar qualquer exame à disciplina, os professores trabalham de forma menos “*stressante*”, apesar de terem necessidade de cumprir minimamente o planeamento definido *à priori*.

A **natureza emocional do trabalho**, focada pela maioria dos respondentes como causadora de “pouca pressão” (35,4%) e, em seguida, como causadora de “alguma pressão” (28,3%), relaciona-se com a falta de respeito e desconsideração dos alunos, a falta de autonomia do professor e a agressividade e a violência dos alunos. Na revisão da literatura é possível encontrar informação para cada um dos itens, através dos seguintes autores: Kyriacou & Sutcliffe (1978), Needle *et al.* (1980), Fraga (1983), Cruz (1989), Biddle (1988), Wendt & Bain (1989), Capel (1990), Rosado (1990), Alves (1991) e Jesus (1999).

O facto deste factor ser considerado pela maioria dos inquiridos como causador de “pouca pressão”, leva-nos a pensar que questões como o controlo da turma, o bom relacionamento entre professor e aluno não levam a problemas desta índole. Para além disso, o facto da grande maioria dos estagiários ter apenas uma turma, como já referimos anteriormente, pode reflectir os resultados encontrados, uma vez que a probabilidade de encontrar turmas problemáticas que ponham em causa o bom desempenho e respectivo controlo emocional do professor é bastante menor.

Por último, o factor “**toque de caixa**” (**ritmo e estrutura do trabalho**), relacionado com uma necessidade de actualização constante, é tido pela maioria dos inquiridos (34,3%) como causador de “pouca pressão”, não havendo qualquer informação adicional a este respeito, o que reflecte um pouco os resultados obtidos.

2. Sintomas de *stress*

Relativamente aos sintomas de *stress*, os professores estagiários de EF indicam, por ordem decrescente, a fadiga (92,8%), a agressividade/irritabilidade (76,5%), a sudção fácil (57,7%), as dores de cabeça ao deitar (54,1%), o medo de enfrentar situações difíceis (53,0%), as insónias (51,5%), a frustração (50,0%), a perda de apetite (47,0%), o aumento exagerado da sede (42,8%) e os problemas digestivos (42,5%).

Começando pelo sintoma mais fortemente sentido pelos professores estagiários – **a fadiga** -, sentida “algumas vezes” e “muitas vezes” por 92,8% dos inquiridos, podemos afirmar de forma inequívoca que este valor está em consonância com o que os autores descrevem na revisão literária, podendo então ser referidos os seguintes: Selye (1936), Needle *et al.* (1980), Dunham (1981), Albuquerque (1987), citado por Frango (1995), Pythers & Fogarty (1995), Correia (1997), citado por Neves (2004), Serra (2000), Ruas (2001) e Ramos (2003).

A predominância de fadiga nos professores estagiários é facilmente aceitável se atendermos ao facto destes estarem continuamente sujeitos a tarefas, quer na instituição de formação, quer na escola onde realizam a sua prática pedagógica. Para além disso, não devemos esquecer que muitos dos inquiridos, para além destas tarefas, têm ainda compromissos extra-curriculares que lhes consomem bastante tempo.

No que se refere à **agressividade/irritabilidade**, sintoma sentido por 76,5% dos respondentes, os resultados estão, mais uma vez, de acordo com os diversos autores focados na revisão da literatura, como sejam Selye (1936), Needle *et al.* (1980), Dunham (1981), Harris *et al.* (1985), Stora (1990), Sporcq (1994), Pythers & Fogarty (1995), Correia (1997), citado por Neves (2004), Serra (2000) e Ramos (2003).

Relativamente a este sintoma, pensamos que esta situação seja resultado de estarmos perante um ano realmente desgastante, quer física quer psicologicamente, provocado pela avaliação do supervisor e ao desejo forte que existe nos estagiários de corresponder às expectativas e exigências a que vão estar sujeitos durante este processo, pois dependem dessa mesma avaliação para entrar no mercado de trabalho.

A **sudação fácil** é sentida por 57,7% dos inquiridos. Na literatura, Smyth (1994), Correia (1997), citado por Neves (2004), e Ramos (2003) fazem referência a este sintoma de *stress*. Para além da sudação fácil poder ser entendida como sintoma imposto pelas situações de *stress* a que o professor estagiário está continuamente sujeito, este pode ainda ser causado pelo papel activo e elevado número de demonstrações a que o professor recorre em cada aula.

As **dores de cabeça ao deitar** são um sintoma de *stress* apontado por vários autores, entre eles Needle *et al.* (1980), Dunham (1981), Fried (1993), Pythers & Fogarty (1995), Serra (2000) e Ramos (2003). No entanto, o único autor que se refere especificamente às dores de cabeça ao deitar como sintoma de *stress* é Correia (1997), citado por Neves (2004), enquanto os restantes falam apenas de enxaquecas e dores de

cabeça. No nosso estudo, as dores de cabeça ao deitar foram reveladas por 54,1% dos professores, o que pode estar relacionado com o elevado desgaste causado ao longo do dia de trabalho.

O **medo de enfrentar situações difíceis** é sentido por 53,0% dos professores inquiridos. Estes resultados parecem revelar a ideia do professor estagiário ter algum receio em enfrentar situações difíceis que se apresentam, fundamentalmente, em momentos de avaliação do seu desempenho, uma vez que este estará directamente relacionado com a sua classificação final. Os autores focados na revisão da literatura, que corroboram esta opinião são Fraga (1983), Harris *et al.* (1985) e Serra (2000).

As **insónias** são um dos sintomas mencionados frequentemente pelos autores referenciados na revisão de literatura, de entre os quais podemos referir Needle *et al.* (1980), Dunham (1983), Stora (1990), Fried (1993), Sporcq (1994), Pythers & Fogarty (1995), Correia (1997), citado por Neves (2004), Serra (2000) e Ramos (2003). De facto, as insónias são sentidas por 51,5% dos inquiridos, o que está de acordo com o que os autores apresentam ao longo da literatura.

No que diz respeito à **frustração**, um sintoma de *stress* apontado por 50,0% dos professores, os resultados voltam a estar de acordo com os diversos autores abordados ao longo da revisão de literatura, como são os casos de: Dunham (1981), Harris *et al.* (1985), Pythers & Fogarty (1995), Correia (1997), citado por Neves (2004), Jesus (1999), Serra (2000) e Ramos (2003). Neste primeiro ano de formação profissional está sempre presente o desejo de corresponder às expectativas por si e em si depositadas; contudo, há muitas situações em que o esforço despendido não é devidamente recompensado, resultando nesse momento em alguma frustração.

A **perda de apetite** é um dos sintomas que não vem claramente identificado pelos autores na revisão de literatura. Apesar de ser sentido por 47,0% dos inquiridos, este sintoma é referido pelos autores da seguinte forma: Dunham (1981) fala-nos de perda de peso como sintoma de *stress*, Sporcq (1994) fala-nos de perturbações metabólicas, enquanto que Frango (1995) nos apresenta uma alteração do comportamento alimentar como sintoma de *stress*.

O sintoma **aumento exagerado da sede**, referido por 42,8% dos inquiridos, é apenas referenciado na revisão de literatura por Smyth (1994), se bem que de forma “camuflada”, uma vez que nos fala em boca seca como sintoma de *stress*. De facto, se tivermos em linha de conta toda a verbalização que é feita ao longo das aulas, juntando

ao *stress* que há em algumas delas (sobretudo nas que são alvo de avaliação), é natural e compreensível a necessidade de hidratação no seu final.

Os **problemas digestivos** são sentidos numa percentagem muito semelhante (42,5%) ao sintoma anterior. Os autores focados na revisão de literatura, entre eles Needle *et al.* (1980), Fried (1993), Andrew & Mathews (1994) e Sporcq (1994) referem os problemas digestivos como sintoma de *stress*.

Na discussão de resultados, relativamente aos sintomas de *stress*, decidimos não focar alguns deles, como sejam as dores de cabeça ao acordar, a queda de cabelo, os problemas da vesícula biliar, a perda de peso anormal e as alterações urinárias, uma vez que não encontramos quaisquer referências aquando da revisão da literatura.

3. Manifestações de *stress*

No que diz respeito às manifestações de *stress*, a insatisfação profissional é, sem dúvida, o factor mais vivenciado pelos inquiridos, encontrando-se em seguida o pensar em abandonar a profissão, enquanto que os períodos de absentismo de mais de uma semana sobressaem pela quantidade elevada de respostas na opção “nunca”.

Relativamente à **insatisfação profissional**, os dados obtidos (52,0% na categoria “algumas vezes”, 45,9% na opção “nunca”, 2,0% na “com muita frequência” e 1,0% na “não respondeu”) estão de acordo com a revisão de literatura, embora não se apresentem de forma muito significativa. Apesar de ser o primeiro ano de serviço para os inquiridos, é de realçar a quantidade elevada de docentes que sentem já insatisfação profissional.

De entre os autores que referem a insatisfação profissional como manifestação de *stress*, podemos destacar os seguintes: Kyriacou & Sutcliffe (1978), Dunham (1981), Neves *et al.* (1983), Amiel (1984), Kyriacou & Pratt (1985), Alves (1991), Correia (1997), citado por Neves (2004), e Ramos (2003).

Em relação aos **períodos de absentismo de mais de uma semana**, enquanto que os autores focados na revisão de literatura os referem como manifestação de *stress* bastante frequente, os dados obtidos neste estudo estão um pouco em desacordo com eles. De facto, no estudo por nós desenvolvido, 87,8% dos inquiridos responderam que

“nunca” se refugiaram em períodos de absentismo como fuga ao *stress* provocado pela sua condição de docente pela primeira vez. Contudo, autores como Kyriacou & Sutcliffe (1978), Dunham (1981), Fraga (1983), Neves *et al.* (1983), Amiel (1984), Harris *et al.* (1985), Kyriacou & Pratt (1985), Pithers & Fogarty (1995), Correia (1997), citado por Neves (2004), e Ramos (2003), referem os períodos de absentismo de mais de uma semana como tendo sido já experimentados por muitos docentes.

O facto dos valores encontrados no nosso estudo estarem um pouco em desacordo com a revisão de literatura pode dever-se à simples razão dos questionários terem sido aplicados no início do ano lectivo, momento em que não há ainda grandes focos de *stress*, capazes de motivar este tipo de manifestação.

No que se refere **ao pensar em abandonar a profissão**, a maioria dos inquiridos (80,6%) afirmou “nunca” ter pensado nessa possibilidade, apesar de na literatura esta manifestação de *stress* ser bastante referida pelos autores, como por exemplo, Kyriacou & Sutcliffe (1978), Dunham (1981), Amiel (1984), Kyriacou & Pratt (1985), Correia (1997), citado por Neves (2004), e Ramos (2003).

Mais uma vez, é possível encontrar uma certa discrepância nos resultados obtidos. Uma possível explicação para esta situação pode resumir-se ao anteriormente focado relativamente aos períodos de absentismo de mais de uma semana; contudo, há já uma percentagem razoável de indivíduos (18,4% que respondem na opção “algumas vezes” e 1,0% na categoria “com muita frequência”) que afirmam ter já pensado em abandonar a profissão, o que é claramente revelador da consciência e noção clara da impossibilidade em alcançar um lugar disponível no mercado de trabalho, fundamentalmente na área do ensino.

4. Condições patológicas associadas ao exercício da profissão – foro somático

Os problemas do foro somático mais relevantes, de acordo com os inquiridos, são os resfriados e sintomas gripais (41,3%) e, numa percentagem mais reduzida, as lesões musculares frequentes (22,4%), as alterações do aparelho fonador (18,4%) e as cefaleias (12,1%).

Os **resfriados e sintomas gripais** são, sem sombra de dúvida, as condições patológicas dentro do foro somático mais experimentadas, de acordo com os vários autores ao longo da revisão literária, como são: Correia (1997), citado por Neves

(2004), e Ramos (2003). Pensamos que estes dados resultam dos contornos especiais que envolvem a disciplina de EF, contornos esses que não se podem dissociar do facto desta ser muitas vezes leccionada em condições precárias (frio, chuva, calor, etc.) e que contribuem de forma favorável para o surgimento de resfriados e sintomas gripais.

Relativamente às **lesões musculares frequentes**, apontadas por 22,4% dos inquiridos, podemos afirmar que estas são decorrentes da natureza da actividade docente em EF, sobretudo devido à necessidade constante de recorrer a demonstrações de diferentes exercícios, sem muitas vezes ter sido realizado um aquecimento prévio. Para além disso, não devemos esquecer que muitos dos inquiridos participam em actividades extra-curriculares, o que contribui, e em muito, para a aquisição/agravamento dessas lesões. Como se não bastasse, essas lesões têm maior probabilidade de ocorrência em indivíduos cujo período de repouso é bastante reduzido, como é o caso dos professores estagiários. Também na literatura, alguns autores como Neves *et al.* (1993) e Ramos (2003) fazem referência a este tipo de sintomatologia como característica da actividade docente.

No que diz respeito às **alterações do aparelho fonador**, entendidas como frequentes em outros estudos, podem estar directamente relacionadas com a aglomeração de turmas pelos espaços físicos que a escola dispõe, o que resulta numa necessidade de aumentar o tom de voz, podendo provocar alterações do aparelho fonador. Daí, a necessidade de reconsiderar a tipologia das instalações desportivas, como referem Vilela & Constantino (1989). Os dados do nosso estudo estão de acordo com os encontrados na literatura: Neves *et al.* (1993), Correia (1997), citado por Neves (2004), e Ramos (2003), embora não de forma tão significativa como os anteriormente referidos.

Também de forma menos significativa encontramos as **cefaleias**, referidas por 12,1% dos inquiridos. Na revisão literária, apenas encontramos um autor que se remete especificamente para este tipo de sintomatologia: Pines (1993), citado por Serra (2000).

Os restantes problemas do foro somático (diminuição da capacidade auditiva, dispneia, rinites, fracturas e conjuntivites) não foram referidas na discussão de resultados pelo facto de muitos professores não referirem esta sintomatologia, para além de também não ser feita muita referência a elas na revisão de literatura (excepção feita à diminuição da capacidade auditiva, embora seja apenas referida por apenas 2,0% dos inquiridos).

5. Condições patológicas associadas ao exercício da profissão – foro psíquico

No que concerne aos problemas do foro psíquico, a ansiedade e a depressão são ambas sentidas pelos professores estagiários, embora de forma mais vincada no que diz respeito à ansiedade (tal como acontece na revisão literária).

No estudo por nós efectuado, 83,7% (74,5% “algumas vezes” e 9,2% “com muita frequência”) dos inquiridos afirmaram já ter passado por situações de **ansiedade**. Estes resultados vão de encontro ao que é referido na revisão de literatura, coincidindo com a opinião de vários autores: Selye (1936), Kyriacou & Sutcliffe (1978), Needle *et al.* (1980), Fraga (1983), Harris *et al.* (1985), Fernandes (1989), citado por Ruas (2001), Capel (1992), citado por Neves (2004), Capel (1993), Fried (1993), Sporcq (1994), Correia (1997), citado por Neves (2004), Serra (2000), Francisco (2001) e Ramos (2003).

No que se refere à **depressão**, os resultados encontrados são menos evidentes, uma vez que apenas 12,2% dos inquiridos afirmaram já ter experimentado esta sintomatologia. Contudo, na revisão de literatura, muitos autores afirmam que a depressão está claramente ligada às condições patológicas do foro psíquico associadas ao *stress*: Kyriacou & Sutcliffe (1978), Needle *et al.* (1980), Kyriacou (1987), Fried (1993), Neves *et al.* (1993), Pines (1993), citado por Serra (2000), Sporcq (1994), Correia (1997), citado por Neves (2004), Serra (2000) e Ramos (2003).

Pensamos que a diferença entre os resultados obtidos relativamente à ansiedade e à depressão, pode ser explicado pelo simples facto dos questionários terem sido aplicados no início do ano lectivo, onde ainda não há espaço para surgirem sintomas de *stress* acumulados, como também já referimos anteriormente. Daí, facilmente se depreende que seja ainda um pouco precoce o sentimento de depressão, uma vez que para tal suceder é necessário haver vários factores de *stress* que se acumulem dia após dia, de forma intensa e contínua.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Logo no início do estudo, foram definidos alguns objectivos que nos propúnhamos alcançar:

- Identificar o nível de *stress* docente nos professores estagiários de EF da FCDEF-UC, no ano lectivo 2004/2005, para além de conhecermos as suas principais fontes;

- Dar a conhecer a opinião dos professores estagiários de EF relativamente aos principais sintomas de *stress* sentidos, quais as suas manifestações e condições patológicas associadas ao exercício da profissão (quer no que diz respeito ao foro somático, quer psicológico).

Tomando como base estes pressupostos, aplicámos dois questionários aos professores estagiários da FCDEF-UC do ano lectivo 2004/2005: o Questionário de Opinião a Professores de Educação Física (QOPEF) e a Escala Portuguesa de *Stress* Ocupacional para a Docência (EPSO-D).

Realizada que está a revisão de literatura, a caracterização da amostra, a apresentação dos resultados e a respectiva discussão, partiremos agora para as principais **conclusões** obtidas:

1. Relativamente às **fontes de stress**, os inquiridos apontam, por ordem decrescente de média, o estatuto profissional, o conteúdo do trabalho, a pressão do tempo, a previsibilidade/controlado (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).

2. No que se refere aos **sintomas de stress**, os professores estagiários indicam, também por ordem decrescente de frequência, a fadiga, a agressividade/irritabilidade, a sudorese fácil, as dores de cabeça ao deitar, o medo de enfrentar situações difíceis, as insónias, a frustração, a perda de apetite, o aumento exagerado da sede e os problemas digestivos.

3. Em relação às **manifestações de stress**, os professores estagiários, indicam, primeiramente, a insatisfação profissional, seguida do pensar em abandonar a profissão e, ainda com menor expressão, os períodos de absentismo de mais de uma semana. Estas duas últimas manifestações de *stress* experimentadas pelos inquiridos são, relativamente à insatisfação profissional, apontadas com bastante menor relevo.

4. No que diz respeito às **condições patológicas associadas ao exercício profissão – foro somático** -, o principal problema referido pelos respondentes é, claramente, os resfriados e sintomas gripais. Por ordem decrescente de frequência surgem ainda as lesões musculares frequentes, as alterações do aparelho fonador e as cefaleias, a dispneia, as fracturas, as conjuntivites, as rinites e a diminuição da capacidade auditiva.

5. Quanto às **condições patológicas associadas ao exercício da profissão – foro psíquico** -, é possível concluir que apesar de tanto a ansiedade e depressão serem condições patológicas experimentadas pelos professores estagiários, a ansiedade é apontada com bastante maior expressão que a depressão.

Apresentadas que estão as principais conclusões do nosso estudo, não queríamos dá-lo por concluído sem, antes, fazermos referência a algumas **sugestões/recomendações** para futuros estudos neste âmbito:

- Em primeiro lugar, procurar administrar o questionário numa fase mais adiantada no ano lectivo (ex.: fim do 1º período/início do 2º período), em que os professores estagiários possam ter já vivenciado situações de diferentes índoles;

- Procurar diferenciar o estudo entre estagiários que têm apenas uma turma para leccionar e aqueles que têm duas turmas;

- Procurar diferenciar o nível de *stress* dos professores estagiários que leccionam no ensino básico dos que o fazem para o ensino secundário e, ainda, para aqueles que leccionam quer básico quer secundário;

- Realizar este estudo em diferentes cidades do país, de forma a averiguar se o *stress* associado às grandes cidades, em antítese com a forma calma com que se vive em cidades de menores dimensões, apresenta alguma influência na *performance* dos professores estagiários;

- Diferenciar o estudo entre professores estagiários que pratiquem actividades extra-curriculares e aqueles que se resumem à actividade docente, uma vez que esta situação pode ser causa para um acréscimo de *stress*;
- Estudar o nível de *stress* nos professores estagiários por sexo: masculino e feminino;
- Estudar o nível de *stress* por intervalos de idades ou tendo como base os anos de serviço já tidos numa fase anterior ao ano de estágio pedagógico.

BIBLIOGRAFIA

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 do ensino 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 do secundário do distrito de Bragança. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVIII, (1), 29-60.

Amiel, R. (1984). *Psicopatologia del Malestar de los Enseñantes*. Madrid: Narcea.

Albuquerque, A.; & Graça, A. (2000). A aula planeada, a percepção da aula realizada e a aula observada. *Revista Horizonte*, XVI, (91), 34-39.

Biddle, B. J. (1988). Teacher roles. In M. Doukin (Ed.), *The International Encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 625-634). Oxford: Pergamon Press.

Brenner, S. O.; Sorbom, D.; & Wallius, E. (1985). The stress chain: A longitudinal confirmatory study of teacher *stress*, coping and social support. *Journal Occupational Psychology*, 58, 1-13.

Brito, M. (1989). A indisciplina nas aulas de Educação Física: Uma análise do problema. *Revista Horizonte*, V (30), 208-212.

Brown, G. W. (1993). The role of life events in the aetiology of depressive and anxiety disorders (pp. 23-50). In *STRESS – From Synapse to Syndrome*, S. C. Stanford e P. Salmon (eds.). Hartcourt Brace & Company: Academic Press.

Capel, S. (1990). Causes of stress and burnout and changes in British Physical education Teachers. In R. Telama, L. Lakso, M. Pierón, J. Ruoppila, & V. Vihko (Eds),

Physical Education and Life-Long Physical Activity (p. 272-281). Jyväskylä : The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health.

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

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.

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. C.; Januário, C.; Dinis, A.; Bom, L.; Jacinto, J.: & Onofre, M. S. (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.; & Sousa, J. (1998). *Socialização profissional de professores de educação Física – Relatório final de Projecto financiado pelo Instituto de Inovação Educacional*. Lisboa: 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, 3-11.

Cruz, J. F. A. (1989). *Stress e crenças irracionais nos professores*. In J. Cruz; R. Gonçalves; & P. Machado (Eds.), *Psicologia e Educação: Investigação e Intervenção* (pp. 315-325). Porto: Edições Afrontamento.

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

- Dunham, J. (1983). Coping with stress in school. *Special education*, 1 (2), 6-9.
- Dunham, J. (1984). *Stress in teaching*. London: Croom Helm.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching* (2nd Edition). London: Routledge.
- Farber, B.A. (1984). Stress and Burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77, 325–331.
- Ferreira, C. (2001). *A prática pedagógica na variante de Educação Física: a perspectiva dos professores orientadores e dos alunos estagiários, na E.S.E. Jean Piaget de Viseu*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Fimian, M.J. (1984). The development of an instrument to measure occupational stress in teachers: The Teacher Stress Inventory. *Journal of Occupational Stress*, 54 (4), 277-293.
- Fisher, S. (1986). *Development and structure of the body image: Vols. 1 & 2*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Fraga, B. (1983). O stress no professor. *Escola*, 29, 25-26.
- Francisco, C. (2001). *Contributos da supervisão para o sucesso do desempenho do aluno no estágio*. 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. Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra.
- Fried, R. (1993). The role of respiration in stress and stress control: Towarda theory of stress as a hypoxic phenomenon. In *Stress Managment*, Leher, P.M.; Woolfolk R.L. (Eds.) pp. 301-332. Guilford.

Gaya, A. (1993). Apontamentos do módulo Pedagogia do Desporto do III Curso de Mestrado em Ciências do Desporto – Área de especialização em crianças e jovens, na FCDEF/UP. Porto: Universidade do Porto.

Gorrell, J.; & Porter, J. (1985). An analysis of perceived stress in elementary and secondary student teachers and full-time teachers. *Journal of Experimental Education*, 54 (1), 11-14.

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.

Jesus, S.N. (1992). Motivação e *stress* em professores estagiários: Um estudo longitudinal exploratório. *Revista Portuguesa da Educação*, 5 (1), pp. 117-127.

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

Jesus, S.N. (1999). Como prevenir e resolver o *stress* dos professores e a indisciplina dos alunos? Cadernos do CRIAP, Edições Asa.

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

Kennedy, E.F. (1982). Discipline in physical education setting. *The Physical Educator*, 39 (2), 91-94.

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

Kyriacou, C.; & Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 61-63.

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

Kyriacou, C.; & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress. Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167. Lazarus, R.; & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

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

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), 20-24.

Mendes, F. (1995). Os comportamentos de indisciplina dos alunos em função do tipo de objectivos e da matéria de ensino. *Revista Ludens*, 15 (3), 49-55.

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.

Needle, R.; Griffin, T., Svendsen, R. & Berney, C. (1980). Teacher stress : Sources and consequences. *The Journal of School Health*, 50 (2), 96-99.

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.*, 13, 51-59.

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

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

Pereira, A.M.S. (1991). *Coping, auto-conceito e ansiedade social: Sua relação com o rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra.

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

Pires, P. (2000). O valor social e formativo da Educação Física e do Desporto. *Revista Horizonte*, XVI, (95), 3-5.

Pithers, R.T.; & Fogarty, G.J. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3-14.

Powell, T.J.; & Enright, S.J. (1990). *Anxiety and stress management*. London: Routledge.

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

Ramos, S. (1999). Satisfação/insatisfação profissional e *stress* profissional nos Professores de Educação Física de Coimbra. Projecto de dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Ramos, S. (2002) *Satisfação/insatisfação 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.

Ramos, S. (2004). A importância atribuída à disciplina de Educação Física – Um estudo descritivo sobre a opinião dos alunos da cidade de Coimbra. *Revista Horizonte*, XIX, (101), 21-23.

- Rocha, L. (1996a). Não há Educação sem Educação Física. *Boletim da S.P.E.F.*, 14, 81-92.
- Rocha, L. (1996b). Não há educação sem Educação Física: Educação Física e Educação Cívica, *Boletim da S.P.E.F.*, 13, 41-46.
- Rosado, A. (1990). A disciplina nas classes de Educação Física. *Revista Horizonte*, VII (38), 47-55.
- 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.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *American Journal of Psychiatry*, 147; 598-611.
- Sampaio, J.S. (1982). Emprego e condições de trabalho dos professores. *O Professor*, 37, 5-17.
- Santos, E. (1999). Em defesa da Educação Física. *Revista Horizonte*, XV (89), 3-5.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32-36.
- Serra, A. V. (1988). Um estudo sobre *coping*: O Inventário de Resolução de Problemas. *Revista Psiquiatria Clínica*, 9 (4), 301-316.
- 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. (1999). *Stress em profissionais de saúde – Um programa de reabilitação*. *Psiquiatria clínica*, Coimbra, 20 (1), Jan./Mar., 51-61.
- Serra, A.V. (2000). A vulnerabilidade ao *stress*. *Psiquiatria Clínica*, Coimbra, 21 (4), Out./Dez., 261-278.

Serra, A.V.; Firmino, H.; Mira, M.; Silva, M.; & Fernandes, M. (1989). Estados de tensão emocional, solidão e sentimentos depressivos na população em geral. *Psiquiatria Clínica*, Coimbra, 10 (3), 149-155.

Smyth, J. (1994). *Dinámica de la relajación*. Gerona: Tijal.

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

Stora, J.B. (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 F.K. Judd; & D.R. Lipsitt (Eds.) *Handbook of studies on general hospital psiquiatry*. New York.

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

White, R. (1985). Strategies of adaptation: An attempt at systematic description. In Alan Monat & Richard Lazarus (Eds.), *Stress and Coping, an Anthology*, 121-143.