



Francisca Sofia Baptista da Silva

Número: 28361

O papel da aceitação-rejeição pelo/a superior/a hierárquico/a no *stress* e na perceção de autoeficácia dos/as docentes

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Francisco Machado e da Professora Doutora Carla Peixoto, Instituto Universitário da Maia

Junho, 2018

## **Agradecimentos**

Começo por agradecer ao meu orientador, Professor Doutor Francisco Machado por toda a paciência ao longo dos anos e principalmente neste último ano. Além disso, agradeço-lhe por em momentos de dúvida sempre me ter encaminhado pelo melhor. Sem ele nada disto seria possível.

À minha co-orientadora, Professora Doutora Carla Peixoto e Melo de Carvalho por todas as palavras no momento certo e todo o carinho ao longo dos breves anos que estive presente no meu percurso. Apesar de breves, muito significativos.

A todos/as os/as professores/as que participaram no meu estudo e que permitiram que ele chegasse ao fim e com os resultados que esperávamos. Espero que este estudo possa contribuir para que o seu ambiente e as suas relações interpessoais nas escolas melhorem.

Aos meus pais, por ao longo de vinte e dois anos nunca desistirem, por sempre estarem ao meu lado e darem o que tinham e muitas vezes o que não tinham para que tudo isto fosse possível. Este curso é também um bocadinho deles. E a eles devo tudo, são os pilares da minha vida.

Ao Daniel, por estar sempre presente em todos os momentos e por tantas vezes reforçar o orgulho que sente por mim. Por todas as horas em volta da tese e por acreditar sempre que eu seria capaz mesmo quando eu duvidava. Sem ele este caminho também não teria o mesmo valor. Que me continue a ver conquistar todos os objetivos.

Por fim, à Wiebke e ao Gustavo por ao longo deste ano ouvirem todos os meus desabafos e nunca, mas nunca me deixarem desistir de algo tão importante para mim. Além de amigos são uma fonte de inspiração para mim.

Esta tese é feita de esforço, amizade, amor e muita união.

## Resumo

O presente estudo procurou analisar a relação entre a percepção de aceitação-rejeição relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a, o *stress* e a percepção de autoeficácia de professores/as de 1º, 2º e 3º ciclos e ensino secundário. Sabendo que o/a superior/a hierárquico/a representa uma figura significativa para os/as professores/as, com impacto não só a nível profissional, mas também pessoal, torna-se importante estudar como é que a qualidade da sua relação poderá estar associada a dimensões importantes para o bem-estar, ajustamento psicológico e desempenho dos docentes, nomeadamente, *stress* e percepção de autoeficácia. Para atingir os objetivos propostos nesta investigação, foram aplicados o Questionário de Aceitação-Rejeição do Supervisor (Simão, Machado, & Machado, 2016), a Escala de Autoeficácia Interpessoal para Professores (Moura & Costa, 2016) e a Escala do Stress Percecionado (Trigo, Canudo, Branco, & Silva, 2010), a uma amostra de 205 professores/a a lecionar em diversas regiões do país, maioritariamente no norte do país.. Os resultados indicaram a existência de associações estatisticamente significativas entre a percepção de aceitação-rejeição, o *stress* e o ajustamento psicológico. Verificou-se que os/as professores/as que: (1) se percecionam como aceites pelo/a superior/a hierárquico/a, apresentam níveis mais baixos de *stress*, e uma maior percepção de autoeficácia; (2) têm uma maior percepção de autoeficácia, apresentam menores níveis de *stress*. Estes resultados sugerem que a percepção de aceitação-rejeição em relação ao/à superior/a hierárquico/a em contexto escolar é um fator relevante para os níveis de *stress* e autoeficácia dos professores, dimensões muito importantes para a satisfação no trabalho, eficácia e aprendizagem.

*Palavras-chave:* aceitação-rejeição; *stress*; autoeficácia; professores/as;

***Abstract***

*The present research sought to analyze the relationship between the perceived acceptance-rejection regarding a hierarchical superior, stress and the perception of self-efficacy, of teachers lecturing basic and secondary education. Knowing that the hierarchical superior is depicted as a significant figure for teachers, having an impact not only on a professional level, but also on a personal one, it is important to study how the quality of their relationship may be associated to critical dimensions regarding their well-being, psychological adjustment and teacher's performance, such as stress and perceived self-efficacy. To achieve the objectives proposed in this research, the Supervisor Acceptance-Rejection Questionnaire (Simão, Machado, & Machado, 2016), the Interpersonal Self-Efficacy Scale for Teachers (Moura & Costa, 2016) and the Perceived Stress Scale. The sample consisted of 205 teachers from several regions of Portugal, mostly from the north of the country. Results indicated a significant statistical association between acceptance-rejection perception, stress and psychological adjustment. It has been found that teachers who: (1) perceive themselves as accepted by the hierarchical superior, present lower levels of stress, and a greater perception of self-efficacy; (2) have a higher perception of self-efficacy, have lower levels of stress. These outcomes suggest that perceived acceptance-rejection by a hierarchical superior in the school context is a relevant factor for teacher's levels of stress and self-efficacy, dimensions that are very important for job satisfaction, efficacy and learning.*

*Keywords: acceptance-rejection; stress; self-efficacy; teachers.*

## Índice

Introdução	1
1. Enquadramento teórico	3
1.1. Aceitação-Rejeição Interpessoal	3
1.1.1. Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal	3
1.1.2. Relação professor-superior/a hierárquico/a	9
1.2. Stress	12
1.2.1. Definição do conceito	12
1.2.2. Fontes de stress nos/as professores/as	15
1.3. Autoeficácia	19
1.3.1. Conceito de autoeficácia	19
1.3.2. Fontes de autoeficácia	20
1.3.3. Autoeficácia nos/as professores/as	22
2. Método	25
2.1. Objetivos	25
2.2. Problemas e hipóteses de investigação	25
2.3. Caracterização da amostra	27
2.4. Instrumentos	29
2.4.1. Questionário sociodemográfico	29
2.4.2. Questionário de Aceitação-Rejeição do Supervisor	29
2.4.3. Escala do Stress Percecionado	30
2.4.4. Escala de Autoeficácia Interpessoal para Professores	31
2.5. Procedimentos	32
3. Apresentação e discussão dos resultados	33
3.1. Apresentação dos resultados	33
3.1.1. Estatística descritiva das variáveis	33
3.1.2. Análise correlacional das variáveis em estudo	34
3.2. Discussão	38
Conclusão	41
Referências	44

## Índice de Tabelas

Tabela 1	Caracterização da amostra	27
Tabela 2	Dados demográficos da amostra	28
Tabela 3	Análise Descritiva das Variáveis em Estudo	33
Tabela 4	Correlação entre a Perceção de Aceitação pelo/a Professor/a e o Stress	35
Tabela 5	Correlação entre a Perceção de Aceitação pelo/a Professor/a e a Perceção de Autoeficácia dos/as Professores/as	35
Tabela 6	Correlação entre a Perceção de Autoeficácia e o Stress	36
Tabela 7	Regressão Linear para o Stress	37

## Índice de Figuras

Figura 1	Dimensões das relações interpessoais segundo a IPARTheory	5
----------	---	---

## **Índice de Anexos**

Anexo I	Questionário Sociodemográfico
Anexo II	Consentimento Informado

### **Lista de Abreviaturas**

IPARTheory	Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal
TARQ	<i>Teacher Acceptance-Rejection Questionnaire</i>
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>

## **Introdução**

Construir e sustentar um clima bem-sucedido de aprendizagem escolar tem sido desde há muito considerado uma tarefa crucial dos/as diretores/as das escolas e um motor vital para melhorar a aprendizagem e o sucesso dos/as alunos/as. As tendências atuais em liderança e administração educacional enfatizam a importância das relações sociais dos diretores na formação desses climas de aprendizagem (Price & Moolenaar, 2015).

A literatura tem apontado para a importância das relações entre os/as estudantes e os/as professores/as, como componentes críticos para desenvolver e sustentar climas bem-sucedidos em sala de aula (Mainhard et al., 2011; Spilled et al., 2011, como citado em Price & Moolenaar, 2015). Na última década, pesquisas em todo o mundo expandiram a pesquisa para investigar como os relacionamentos dos/as professores/as moldam o clima escolar, como evidenciado pelo crescimento dos estudos que exploram as relações entre líderes distritais, diretores/as e professores/as (Bakkenes et al., 1999, Coburn e Russell, 2008, Daly e Finnigan, 2009, 2010, Hite et al., 2006, de Lima, 2007, Moolenaar et al., 2011, Penuel et al., 2009, Penuel et al., 2010; Pitts e Spillane, 2009; Price, 2011, 2012, como citado em Price & Moolenaar, 2015). Esta linha de pesquisa sugere que as interações sociais entre os/as professores/as são vitais para os climas produtivos de aprendizagem, tanto em termos de aprendizagem dos/as alunos/as quanto no desenvolvimento profissional dos professores (Price & Moolenaar, 2015).

Os diretores são muito dependentes de seus professores para atingir as metas escolares, pois os professores formam a ponte entre a administração e a sala de aula. De facto, a pesquisa sugere que a liderança afeta indiretamente a aprendizagem dos alunos, por meio de condições escolares como estrutura escolar, cultura escolar e colaboração entre professores/as (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Price, 2015; Price & Moolenaar, 2015).

Além disso, esta relação entre o/a superior/a hierárquico/a pode também influenciar a percepção de autoeficácia, a satisfação com o trabalho, a motivação, o *stress* e, por último, a identidade profissional dos/as professores/as, sendo, por isso, de grande importância na vida destes/as. (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2012; Ghenghesh, 2013; Henson, 2001; Price, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Em suma, é importante que os/as professores/as se percecionem como aceites e

acarinhadados de forma a que o seu desempenho, a sua motivação e a sua perceção de autoeficácia sejam melhores e mais positivas e que os seus níveis de *stress* sejam menores. Assim, espera-se que este estudo possa contribuir para o aumento do conhecimento acerca da importância que a relação entre o/a superior/a hierárquico/a e os/as professoras/as tem na diminuição do *stress* e no aumento da perceção de autoeficácia que por sua vez leva à melhoria de todo o clima escolar.

No que respeita a estrutura, o presente trabalho está dividido em três partes. Na primeira parte apresenta-se a revisão bibliográfica realizada com o objetivo de apresentar as bases teóricas da investigação, nomeadamente no que diz respeito à perceção de aceitação-rejeição interpessoal, *stress* e autoeficácia, dimensões que consideramos fundamentais para a qualidade do clima social dos contextos educativos e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino. Na parte II é apresentada toda a informação metodológica inerente à execução deste o estudo empírico, incluindo os objetivos, os problemas de investigação e as respetivas hipóteses, os participantes, os instrumentos utilizados na recolha de dados e, finalmente, o procedimento de recolha e análise de dados. Na terceira parte são apresentados os resultados e a discussão, onde é feita a comparação entre os resultados obtidos e a literatura já existente. Por último, é feita uma conclusão onde se inclui as potenciais implicações deste estudo na intervenção que pode ser realizada nos contextos educativos com o objetivo de melhorar a sua qualidade e a qualidade do ensino, algumas limitações identificadas na presente investigação e, por fim, algumas sugestões para futuras investigações dentro desta temática.

## **Parte I – Enquadramento teórico**

### **Capítulo 1 – Aceitação-Rejeição Interpessoal**

#### **1.1 Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal (IPARTheory)**

Os estudos acerca da Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal (IPARTheory) iniciaram-se à quase quatro décadas e meia, pelos cientistas sociais do ocidente que acreditavam que o amor parental era essencial para o desenvolvimento saudável, tanto a nível emocional como a nível social. Os fundamentos da Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal (IPARTheory) tiveram influência de vários paradigmas teóricos, sendo que os mais importantes foram a teoria da aprendizagem, a teoria da interação simbólica, a teoria psicanalítica e a teoria da vinculação (Rohner, 2004; Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2005).

Esta teoria baseia-se na evidência da socialização e do desenvolvimento e tenta prever e explicar as causas e consequências da perceção da aceitação e da rejeição por parte de figuras significativas, afirmando que o comportamento do indivíduo tem influências na interação entre si, os outros e o contexto (Rohner, 1980, 1986, 2004; Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005). Esta teoria pode ser dividida em três sub-teorias, sendo elas a sub-teoria da personalidade, a sub-teoria das estratégias de coping e a sub-teoria dos sistemas socioculturais.

Focando em primeiro lugar sobre a sub-teoria da personalidade, a sua formulação começa com uma preposição onde se realça que desde o nascimento da humanidade, o ser humano desenvolveu a necessidade de obter uma resposta emocional positiva das pessoas que considera mais importantes para ele/a. Esta resposta emocional deve ter por base o conforto, o apoio, o cuidado, a preocupação, a nutrição e o amor. Estes comportamentos são os que devem ser tidos em conta, para se poder dizer que os pais são aceitantes, podendo a sua manifestação ser feita através de comportamentos físicos ou verbais. A dimensão do carinho deverá ser vista num *continuum* em que cada um dos constructos, aceitação e rejeição, se situam em polos opostos (Rohner, 1986). Assim, a aceitação refere-se ao carinho que poderá ser manifestado fisicamente e/ou verbalmente. Ao nível das expressões físicas pode-se falar de beijos, abraços, sorrisos, aprovação, entre outros enquanto que a nível verbal pode-se falar de elogios ou comentários positivos à criança (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Por outro lado, a rejeição refere-se à ausência dos sentimentos e comportamentos descritos anteriormente e pela presença de comportamentos físicos e psicológicos que prejudiquem a criança/adolescente. A rejeição pode ser entendida pela combinação de quatro comportamentos, sendo eles: ser frio ou não afetivo, ser hostil ou agressivo (seja através de comportamentos físicos ou verbais), ser indiferente e/ou negligente e, por fim, a rejeição indiferenciada (Rohner, 2015).

A indiferença e/ou negligência refere-se a uma indisponibilidade física e psicológica por parte da pessoa significativa, assim como à falta de interesse e de preocupação, fazendo com que o/a indivíduo/a sinta que as suas necessidades sociais e emocionais não têm importância. A conexão entre a indiferença e a negligência não é tão direta como a hostilidade e a agressão uma vez que uma pessoa pode ser negligente ou ser percebida como tal, mas não ser indiferente (Rohner, 2015).

A rejeição indiferenciada consiste na crença que os indivíduos têm de que os pais não se importam com eles ou não os amam, mesmo não havendo comportamentos de rejeição (Figura 1). Mesmo em famílias aceitantes, por vezes, e ocasionalmente, as crianças sentem algumas dessas emoções e comportamentos de rejeição (Rohner, 2004, 2016; Rohner et al., 2005).

De acordo com este modelo teórico, pessoa significativa é considerada como alguém com quem o/a indivíduo/a estabelece laços emocionais relativamente duradouros e que são significativos e considerados importantes. Indivíduos/as que se percebem como rejeitados/as, tendem a ser mais ansiosos e inseguros e conseqüentemente mais dependentes, sendo dependência definida, nesta teoria, como o desejo interno e a

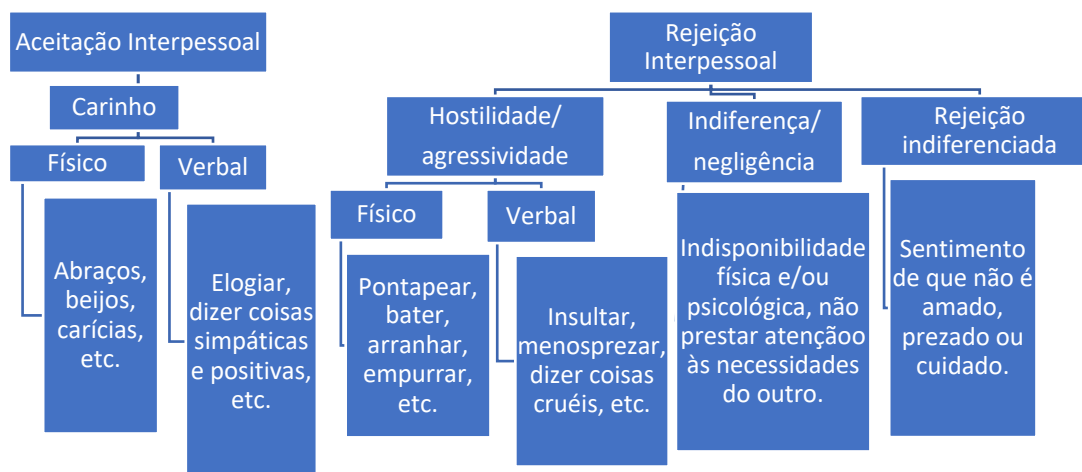


FIGURA 1. DIMENSÕES DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS SEGUNDO A IPARTHEORY (ROHNER, 2016, P.5)

ansiedade para receber apoio emocional, nomeadamente na forma de cuidado, conforto e atenção por parte da/s figura/s significativa/s (Rohner, 2015).

Além de dependente, uma pessoa rejeitada poderá tornar-se hostil, agressiva, ter falta de resposta emocional, dependência imatura ou independência defensiva (continuam a desejar apoio, mas não o reconhecem), baixa autoestima, instabilidade emocional e uma visão negativa do mundo, resultante da intensa dor psicológica que a pessoa sente. Estas sensações têm diversas consequências no futuro uma vez que diminuem a capacidade dos/as adultos/as lidarem com o *stress*. A forma como as pessoas reagem à rejeição depende da forma, da frequência, da duração e da intensidade com que as pessoas se percebem como rejeitadas (Rohner, 2015).

Relativamente à sub-teoria do coping, esta foca-se sobre a tentativa de clarificar como é que alguns indivíduos, que se percebem como rejeitados, são capazes de demonstrar um bom ajustamento psicológicos. Esta sub-teoria é a menos estudada das três, mas para ser entendida na sua plenitude tem de ser pensada numa perspetiva multivariada, tendo esta três elementos: o eu, os outros e o contexto. Isto significa que os comportamentos dos indivíduos resultam de uma interação entre o próprio, os outros e o contexto. As características do eu incluem as representações mentais do/a indivíduo/a, as características internas e biológicas e, por fim, as características externas como a personalidade. As características dos outros dizem respeito à rejeição, à frequência, duração e gravidade da mesma. Por fim, as características do contexto compreendem as outras pessoas significativas para o/a indivíduo/a, conjugadas com a situação sociocultural da pessoa (Rohner, 2015).

Uma hipótese de resposta para a questão central dentro desta sub-teoria centra-se sobre o carácter decisivo da existência de uma pessoa acolhedora e solidária, ou por outras palavras aceitante ou carinhosa, na vida dos indivíduos rejeitados. Outra explicação adiantada pelas investigações realizadas sobre esta temática, poderá estar relacionada com as capacidades sociocognitivas específicas de cada indivíduo, que lhes permite lidar mais eficazmente com a rejeição percebida. Destas capacidades cognitivas, a autodeterminação poderá ser a que mais influencia nesta capacidade de enfrentamento, uma vez que pessoas autodeterminadas acreditam que podem ter controlo na sua vida e não se vêm como estando à mercê das situações com as quais se deparam ao longo do seu percurso de vida. Outra capacidade cognitiva considerada relevante é a despersonalização. Isto é, enquanto que o processo de personalização diz respeito à percepção que os acontecimentos diários estão, seja de que forma for, associados e dirigidos a nós mesmos, levando a que sejam entendidos como rejeição, os indivíduos com a capacidade de despersonalizar, que representa o processo inverso, lidam de forma mais positiva com as situações do dia a dia, na medida em que não é feita a conexão entre as situações desafiadoras e as diferentes dimensões do ego. Ao longo dos anos, a maioria das pessoas tem experiências positivas ou aceitantes, suficientemente fortes para os ajudar a lidar de forma mais eficaz, quer seja emocionalmente, cognitivamente e/ou a nível comportamental, com as consequências negativas da rejeição interpessoal (Rohner, 2015).

Relativamente à sub-teoria dos sistemas socioculturais, a sua enunciação aponta no sentido da necessidade de, na avaliação dos comportamentos e sentimentos de aceitação e de rejeição, termos em conta as interpretações simbólicas e culturais das figuras significativas. Ou seja, a maneira como as figuras significativas demonstram os seus sentimentos, e a forma como se comportam, varia de acordo com o significado cultural que lhe é atribuído (Rohner, 2015; Rohner et al., 2005).

Rohner (2004) encontrou evidências que crianças e jovens que experimentam relações marcadas pela rejeição com os seus pais, tendem a tornar-se adultos com algumas inaptações psicológicas, que se revelam em diversas características como a hostilidade, a agressividade, a dependência, a baixa autoestima, uma alta inadequação aos contextos, um baixo controlo emocional, combinado com uma grande instabilidade emocional e uma visão negativa do mundo em geral. Além disso, são também pessoas tendencialmente mais ansiosas e inseguras, que tendem a sentir raiva e ressentimentos. Adicionalmente, são também pessoas

frequentemente muito dependentes, que procuram insistentemente respostas positivas. Todos estes sentimentos destrutivos levam a uma menor resistência à frustração, o que significa, por sua vez, que estas pessoas apresentam grandes dificuldades em lidar com acontecimentos stressantes.

A perspetiva da Teoria da Aceitação Rejeição Parental propõe como conceito de importância fundamental a representação mental, que, neste caso, se refere à perceção que o/a indivíduo/a tem dos acontecimentos e sentimentos que ocorrem e sentem ao longo da sua vida. Ou seja, as pessoas criam estas perceções no decorrer da sua vida e, mais tarde, quando passam pelos mesmos acontecimentos ou sentimentos já são capazes de os nomear. Assim, estas perceções são construídas a partir de emoções e experiências significativas passadas e atuais. Estas perceções moldam a forma como os indivíduos percebem, interpretam e reagem às novas experiências, incluindo as relações com os outros. Têm também influência sobre como os indivíduos armazenam e se lembram das experiências. Desta forma, pessoas que sofreram rejeição tendem a interpretar e a perceber experiências, situações e relacionamentos de maneira consistente com as representações mentais que possuem, que podem em alguns casos ser distorcidas.

Num estudo feito por Rohner e Britner (2002, como citado em Rohner, 2004) foi sugerido que crianças e adultos que se percecionam como maioritariamente rejeitados tendem a experienciar depressão, podendo envolver-se em abusos de substâncias como drogas e álcool e a terem problemas de comportamento, podendo apresentar comportamentos de risco e disruptivos, incluindo comportamentos violentos e delinquentes. Desta forma, é possível afirmar que uma rejeição percebida relativamente a uma figura significativa pode comprometer, de forma decisiva, o funcionamento socio-emocional saudável. No entanto, e apesar das consequências negativas da rejeição previamente apresentadas, há indivíduos resilientes, que conseguem superar a rejeição e atingir um estado de ajustamento psicológico e comportamental (Rohner, 2004).

Com o contributo da vasta literatura científica realizada dentro da IPARTheory ao longo de quatro décadas, nomeadamente em relação ao papel que diversas figuras significativas têm na saúde mental e desenvolvimento de crianças, adolescentes e adultos, este modelo teórico

evoluiu para passar a contemplar figuras significativas para além das figuras parentais, originalmente abordadas na génese desta perspetiva teórica.

De acordo com esta evolução, a IPARTheory passa a fazer uma distinção clara entre um cuidador e uma outra pessoa significativa. Os cuidadores, podendo não ser os pais biológicos, são as pessoas que têm a responsabilidade de prestar à criança os cuidados primários a médio e longo prazo. As outras pessoas significativas são todas as pessoas com quem se mantem um laço emocional duradouro e que o individuo considera importantes para si. Mais do que as outras figuras significativas, e de forma distintiva por consequência dos seus papéis específicos, as figuras parentais, para além de serem consideradas pessoas significativas, é-lhes conferida uma característica única, sendo os responsáveis pela segurança emocional, ou seja, o bem-estar da criança depende da existência de uma relação de qualidade com os seus pais (Rohner, 2004).

Algumas investigações atestaram que nas diversas relações significativas que os/as indivíduos/as mantêm ao longo da sua vida, a aceitação/rejeição é percecionada de igual forma, como com os seus pais ou cuidadores/as mais próximos. Ou seja, caso exista rejeição por parte destas figuras significativas, o/a individuo/a poderá reagir de igual forma como anteriormente teria reagido se a rejeição acontecesse por parte dos pais e/ou cuidadores.

Um estudo realizado em Portugal com adolescentes revelou que a maioria dos/as alunos/as perceciona o/a professor/a como aceitante e carinhoso/a o que levava a uma maior e melhor interação e um melhor clima de sala de aula e, consequentemente, aumentava o potencial de envolvimento. Para além disso, no caso dos rapazes esta perceção de aceitação estava também relacionada com o apoio e motivação no desenvolvimento da linguagem. Para finalizar, este estudo revelou que quanto mais os/as alunos/as se percecionam como aceitos pelos/as seus/suas professores/as melhor é o seu desempenho académico (Machado, Machado, & Azevedo, 2014).

Outro estudo que comprova a importância da aceitação por parte dos/as professores/as para o ajustamento psicológico foi realizado no Bangladesh com adolescentes. Este comprova que os/as adolescentes que se sentem aceites pelo/a seu/sua professor/a estão mais ajustados psicologicamente (Rohner, Khaleque, Elias, & Sultana, 2010). Além disso, no Kuwait, na Índia e no Mississippi, os/as alunos/as que se percecionam como aceites pelos/as seus/suas professores/as além de revelarem um bom ajustamento psicológico revelam também um bom

autocontrole comportamental e uma conduta escolar adequada (Khan, Haynes, Armstrong, & Rohner, 2010; Parmar & Rohner, 2010; Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010). Na Turquia e no Mississippi, a aceitação por parte do/a professor/a levam a um melhor desempenho académico por parte dos/as alunos/as (Erkman, Caner, Sart, Börkan, & Şahan, 2010; Khan et al., 2010).

Um estudo realizado na Turquia fez a ligação entre a aceitação-rejeição percecionada na infância e a aceitação-rejeição percecionada na idade adulta numa relação de intimidade. Assim, os indivíduos que se percecionaram como rejeitados na infância têm tendência a percecionarem-se como rejeitados na relação de intimidade e vice-versa. Esta perceção de rejeição influencia mais o sexo masculino do que o sexo feminino (Varan, 2005). A aceitação pelo par amoroso está relacionado com um bom ajustamento psicológico, apesar de ser influenciado pela aceitação e/ou rejeição percecionada anteriormente pelos pais (Chyung & Lee, 2008; Khaleque, Rohner, & Laukkala, 2008; Ripoll-Núez & Alvarez, 2008; Rohner, Melendez, & Kraimer-Rickaby, 2008; Rohner, Melendez, et al., 2008; Rohner, Uddin, & Shamsunnaher, 2008; Rohner, Uddin, et al., 2008).

## **1.2. Relação professor-superior/a hierárquico/a**

As avaliações feitas pelos superiores/as hierárquicos/as são muito importantes para os seus subordinados, sendo vistas como precisas e sem qualquer viés, uma vez que o/a seu/sua superior tem mais qualificações para o fazer (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Stubblebine, 2001). No caso específico dos/as professores/as, esta relação pode influenciar a sua perceção de autoeficácia, a sua satisfação com o trabalho, a sua motivação, a forma como experienciam e lidam com *stress* e *burnout*, assim como a sua identidade profissional (Canrinus et al., 2012; Ghenghesh, 2013; Henson, 2001; Price, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Fazendo a ponte com os pressupostos da IPARTheory previamente apresentados, e partindo do pressuposto que os superiores/as hierárquicos/as são pessoas significativas para os/as professores/as, tendo em conta a importância da sua aprovação, assim como de respostas positivas, parece-nos lógico associar a perceção de aceitação pelo superior/a hierárquico/a ao bem-estar psicológico dos/as professores/as. Adicionalmente, e da mesma forma que o/a superior/a hierárquico/a é significativo/a para os/as professores/as, estes últimos são também significativos para os/as alunos/as, desempenhando um papel muito importante no desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos (Caprara et al., 2006; Price, 2015; Rohner,

Khaleque, et al., 2010). Desta forma, os/as professores/as podem ser vistos como um elo de ligação entre a direção e os alunos e, por isso, a relação que os/as professores/as têm com os seus/suas superiores/as hierárquicos/as pode influenciar o clima de sala de aula, a cultura escolar e a relação com os/as outros/as professores/as, sendo por isso esta relação entre diretor e professor/a algo muito importante de ser estudado (Caprara et al., 2006; Price, 2015; Price & Moolenaar, 2015).

Vários são os fatores que motivam os/as professores/as a trabalharem mais para a sua profissão, sendo que os que se revelaram mais significativos foram uma boa relação com os colegas de trabalho, incluindo os/as superiores/as hierárquicos/as e um ambiente agradável na instituição onde lecionam (Ghenghesh, 2013; Price, 2015). Desta forma deve haver uma grande atenção nestes fatores, de forma a que os/as professores/as se sintam motivados e assim estejam mais libertos, confiantes e seguros para realizar o seu trabalho da forma mais eficaz possível.

Os/as superiores/as hierárquicos/as desempenham um papel muito importante na autonomia dos/as professores/as uma vez que, têm o poder de os envolver nas decisões políticas da escola, assim como fazer com que os professores sejam ativos no sentido de tomarem mais iniciativas. Ao aumentarem a autonomia dos professores, os superiores/as hierárquicos/as fazem com que estes lidem de forma mais positiva com a carga de trabalho relacionada com o ensino assim como com as questões mais burocráticas. A autonomia irá ajudar a que os professores lidem mais ativamente com as mudanças no local de trabalho, demonstrando menos frustração. Muitas das alterações são vistas como desnecessárias, como por exemplo as tarefas administrativas, não sendo perceptível a sua utilidade para os processos de aprendizagem dos alunos. Assim, é importante que o/a superior/a hierárquico/a acompanhe os seus/suas professores/as e esteja disponível para os/as esclarecer, tendo este acompanhamento efeitos muito relevantes e positivos ao nível da exaustão emocional (Van Droogenbroeck, Spruyt, & Vanroelen, 2014).

Os/as superiores/as hierárquicos/as que demonstram comportamentos mais aceitantes são vistos como pessoas mais confiáveis do que aqueles que demonstram comportamentos mais dominantes ou autoritários. Ou seja, a existência de contacto visual, a inclinação da cabeça, o gesticular, uma distância próxima entre o/a superior/a e o/a professor/a e a orientação do corpo são vistos como comportamentos não-verbais que revelam que podem confiar no/a superior/a

hierárquico/a.

Além disso, os comportamentos aceitantes levam a que os/as superiores/as hierárquicos/as sejam percecionados/as como amigos/as (Patterson, 1983 como citado em Chamberlin, 2000), e como pessoas mais atentas, interessadas, focadas e cuidadosas (Thweatt & Mc.Croskey, 1998). Por outro lado, comportamentos como relaxamento na postura, contacto ocular limitado e poucos gestos de cabeça têm impacto negativo na primeira impressão, dando uma ideia de uma pessoa de pouca confiança. O mesmo estudo revela que é importante que haja confiança no/a superior/a hierárquico/a, por parte dos professores, devendo ser, o primeiro, um parceiro de discussão e reflexão. Além disso, há uma forte associação entre a confiança no/a superior/a hierárquico/a e maiores níveis de adequação e eficácia (Chamberlin, 2009).

Desta forma, é importante que os/as superiores/as hierárquicos/as tenham conhecimento de como os comportamentos não verbais influenciam os seus professores, tentando ao máximo passar uma imagem positiva deles mesmos (Chamberlin, 2009). De acordo com os estudos, consegue-se prever que professores/as que se sintam aceites pelo/a seu/sua superior/a hierárquico/a, sentem-se como parte integrante da instituição de ensino e relacionam-se melhor com os elementos da comunidade educativa, tendo grande impacto a nível da motivação (Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2013, 2014).

Quando é estabelecida uma boa relação, os/as professores/as tendem a investir mais na profissão, adotando novos métodos de ensino, tais como aulas mais dinâmicas e o uso de tecnologia para os alunos de forma a incentivar uma aprendizagem por descoberta. Estes novos métodos podem melhorar a relação professor/a-aluno/a, dar maior interesse aos alunos e consequentemente, aumentar a sua motivação para a aprendizagem. Aumentando o rendimento escolar dos alunos, muito provavelmente aumentará a perceção de autoeficácia dos/as professores/as, bem como a sua motivação (Simão et al., 2016).

Para que haja uma boa integração dos/as professores/as é necessário que haja uma boa qualidade de liderança (Price & Collett, 2012). Assim, diversos estudos acerca dos líderes transformacionais têm sido feitos, demonstrando bons resultados. Um líder transformacional é alguém que ajuda os seus subordinados a mudar as suas rotinas consoante as suas necessidades, a desenvolver soluções criativas para os diversos problemas e a responder de forma adequada a novos desafios que surjam. Os resultados demonstram uma relação positiva entre a liderança

transformacional, a satisfação no trabalho e a motivação o que resulta num melhor desempenho (Nemanich & Keller, 2007). Estas conclusões sublinham a importância dos/as superiores/as hierárquicos/as adotarem formas de liderar os/as professores/as de forma a mante-los motivados e com vontade de melhorar o seu desempenho.

Um estudo realizado em Portugal com professores/as verificou a existência de uma associação estatisticamente significativa positiva entre a perceção de rejeição do/a superior/a hierárquico/a e o nível de desajustamento psicológico. Por outro lado, os profissionais que percecionavam aceitação eram menos dependentes, mais ajustados psicologicamente e mais satisfeitos com o seu trabalho. Além disso, sentiam-se parte integrante da instituição de ensino e percebiam que o seu trabalho tinha um impacto positivo na mesma. Por sua vez, a relação professor/a-aluno/a também melhorava uma vez que estes se sentiam mais capazes, mais motivados e com melhores perceções de autoeficácia (Simão et al., 2016). Outro estudo realizado com educadoras de infância concluiu igualmente uma associação estatisticamente positiva entre a perceção de rejeição e o desajustamento psicológico, afetando o bem-estar pessoal dos profissionais. Além do ajustamento psicológico também a inteligência emocional é influenciada pela perceção de aceitação por parte do/a superior/a hierárquica (Rodrigues, 2017). Além destes dois estudos referidos anteriormente, não há referência a outros estudos que avaliem a variável perceção de aceitação-rejeição do/a superior/a hierárquico/a por parte dos/as professores/a ou educadores/as de infância. Há por isso uma grande necessidade dos estudos nesta área de forma a melhorar o ambiente nas instituições de ensino assim como a motivação e o bem-estar docente.

Concluindo, a qualidade da liderança, a perceção de aceitação por parte do/a superior/a hierárquico/a, o sentimento de pertença e tudo o que deriva disso tem implicações na vida dos professores (Price, 2015; Simão et al., 2016).

## **Capítulo 2 – *Stress***

### **2.1. Definição do conceito**

Ao longo do tempo, diversos autores tentaram definir o conceito de *stress*. O primeiro autor foi Claude Bernard que tentou definir este conceito como um conjunto de ameaças físicas

à integridade de uma pessoa que provocam respostas por parte do organismo para evitar os danos da mesma. De seguida, Walter Cannon investigou os mecanismos de resposta por parte do organismo às modificações que do meio externo que permitem a continuidade do funcionamento do corpo. Por último, o primeiro autor a introduzir o conceito de *stress* foi Hans Selye que se dedicou a esta temática durante 50 anos de estudos (Serra, 1999).

Outro marco importante para este conceito com a descoberta de Moruzzi e Magoun em 1949. Estes autores perceberam que o encéfalo possui um sistema de alarme ou ativação que faz o organismo reagir a determinados estímulos. Por outro lado, Homes e Rahe em 1967 introduziram uma nova perspetiva do tema, isto é, por um lado, descobriram que há acontecimentos que têm uma maior probabilidade de despertar o *stress* nas pessoas, e por outro, que os acontecimentos que provocam *stress* influenciam o estado de saúde geral das pessoas. Também Richard Lazarus na década de 60 introduziu uma nova perspetiva finalizando com dois pressupostos. Este autor define o *stress* como a relação que o/a indivíduo/a estabelece com o meio ambiente e que é percecionada como algo que coloca o seu bem-estar em perigo e que está além do seu alcance (Lazarus & Folkman, 1984). O primeiro refere que não há nenhuma situação que por si só possa ser indutora de *stress* e o segundo ponto diz que o fator que leva um indivíduo a sentir ou não *stress* é a avaliação que o mesmo faz da situação (Serra, 1999). Ou seja, a pessoa e o contexto têm uma relação dinâmica, recíproca e multidimensional uma vez que a perceção sobre o *stress* está relacionada com a forma como a situação é avaliada pelo sujeito (Lazarus & Folkman, 1984).

A teoria de Lazarus inclui uma avaliação primária, uma avaliação secundária, o enfrentamento e, por fim, o apoio social percecionado. A avaliação primária diz respeito à preocupação expressada pelo/a indivíduo/a em relação aos danos, perdas, ameaças ou desafios que a situação lhe poderá causar. A avaliação de danos e perdas referem-se a situações que já ocorreram, a avaliação de ameaça é um dano ou uma perda que ainda não ocorreu, mas que o/a sujeita prevê que irá ocorrer. Por fim, a avaliação de desafio refere-se à oportunidade de evoluir e crescer com base nas dificuldades e obstáculos que aparecem no decorrer de uma tarefa (Lazarus & Folkman, 1984).

A avaliação secundária foca-se nas tarefas ou atitudes que o/a indivíduo/a poderá fazer para superar os obstáculos e evitar danos. Os autores sugeriram que uma avaliação de ameaça

está estritamente associada a recursos de enfrentamento uma vez que estes podem mediar a relação entre eventos causadores de *stress*, como a perda de um familiar, e o desfecho, como a capacidade de perceber que precisa de ajuda e procurar um/a psicólogo/a (Lazarus & Folkman, 1984).

Os recursos de enfrentamento dizem respeito aos fatores pessoais que as pessoas usam para lidar com situações causadoras de *stress*. Estes podem estar disponíveis durante toda a situação ou podem ser obtidos conforme haja necessidade, ou seja, num processo de luto, por exemplo, a pessoa poderá ter estes recursos presentes logo após a morte ou pode ir adquirindo conforme ache necessário à medida que o luto evolui. Aqui os autores inserem o conceito de *coping* que diz respeito ao processo dinâmico utilizado sempre que as pessoas se deparam com situações que envolvem um esforço especial para lidar com elas. A capacidade de lidar com o impacto dos acontecimentos varia de acordo com cada indivíduo/a, mas pode aumentar dependendo do apoio social percebido. Este último poderá ajudar a fortalecer a posição e a capacidade de um/a indivíduo/a de lidar com o fator stressante (Lazarus & Folkman, 1984).

Acredita-se que, ao longo do seu percurso de vida, todos os indivíduos podem experienciar *stress*, no entanto as consequências do *stress* não podem ser medidas de forma direta, mas sim de forma indireta, através das experiências de mal-estar, das incapacidades provocadas pelo *stress*, nas alterações do foro biológico, como as alterações do ritmo cardíaco, nas mudanças físicas e psíquicas que induz e no aumento do consumo de analgésicos e antidepressivos, assim como de tabaco, drogas ou bebidas alcoólicas (Serra, 1999).

No plano das organizações, o *stress* pode refletir-se não só a nível individual, mas também a nível organizacional como, por exemplo, na insatisfação com as tarefas propostas, no baixo envolvimento com as mesmas, nos atrasos do cumprimento de objetivos, nos acidentes com máquinas, nas mudanças repentinas e consecutivas de empregos e, por fim, nos pedidos de reformas antecipados (Serra, 1999).

O *stress* no trabalho, ou *stress* ocupacional, por norma deriva de diversas fontes, como por exemplo, das características do próprio indivíduo tais como a personalidade e a motivação, das características do trabalho, do papel que desempenha na organização que poderá criar alguns conflitos ou criar uma grande responsabilidade nas pessoas, das relações dentro da organização, da carreira profissional, caso haja possibilidade de ascensão ou não, por exemplo

e do clima da organização (Mota-Cardoso, Araújo, Carreira Ramos, Gonçalves, & Ramos, 2002; Serra, 1999).

## **2.2. Fontes de *Stress* nos professores**

As condições de trabalho dos professores mudaram significativamente nos últimos anos, o que exigiu alguma adaptação por parte dos mesmos. Estas mudanças revelam-se num aumento de responsabilidades e de tarefas administrativas o que poderá causar um maior *stress* (Van Droogenbroeck et al., 2014). A isto o autor apelida de intensificação e “desprofissionalização”, uma vez que as tarefas crescentes que lhes são atribuídas não se relacionam com o ensino.

Os professores atualmente passam em média entre seis a oito horas por dia a dar aulas e em contacto com os alunos. Isto leva a um desgaste por parte dos mesmos, podendo o ensino ser entendido como uma atividade que causa bastante *stress* e onde muitas vezes falta algum apoio, sendo que a grande parte dos professores entendem a atividade docente como exigente e stressante (Badawy, 2015; Correia, Gomes, & Moreira, 2010; Evers, Brouwers, & Tomic, 2002; R. Gomes, Montenegro, Peixoto, & Peixoto, 2010; Van Droogenbroeck et al., 2014).

Apesar da elevada carga horária ser um fator amplamente reconhecido na literatura científica da área como uma das principais fontes de stress em professores (Kosir, Tement, Licardo e Habe, 2015, Feltoe, Beamish e Davies, 2016, Chadha, Sood, & Malhotra, 2012; Correia et al., 2010; A. R. Gomes et al., 2006; Kosir, Tement, Licardo, & Habe, 2015; Mota-Cardoso, Ramos, Araújo, Rijo, & Freitas, 1999; Van Droogenbroeck et al., 2014;), existem outros fatores responsáveis pelo *stress*, nomeadamente um grande número de alunos por turma, mau ambiente no contexto escolar, falta de tempo para trocar ideias com os colegas, gestão de comportamentos desadequados dos alunos (Correia et al., 2010; Ferguson, Mang, & Frost, 2017; A. R. Gomes et al., 2006; R. Gomes et al., 2010; Mota-Cardoso, Ramos, Araújo, Rijo, & Freitas, 1999; Kokkinos, 2007; Yu, Wang, Zhai, Dai, & Yang, 2015), um diretor da escola demasiado diretivo, que restringe em demasia a margem de ação dos professores (Badawy, 2015; Bitsadze & Japaridze, 2014; Roeser et al., 2013), a falta de sanções disciplinares para alunos com comportamentos inadequados, e políticas disciplinares inadequadas, tanto da escola, como do ensino em geral (R. Gomes et al., 2010)..

As responsabilidades diárias dos/as professores/as, como por exemplo, a marcação de aulas e testes, os documentos que são necessários preencher e a preparação das aulas são consideradas também importantes fontes de *stress*, uma vez que, como têm de ser feitas diariamente, caso não sejam, o trabalho acumula-se rapidamente. Smith e Bourke (1992, como citado em Feltoe, Beamish, & Davies, 2016) afirmam que a percepção de falta de tempo, devido a tantos documentos para preencher e entregar aos superiores ou aos pais, causa mais *stress* aos professores do que o próprio preenchimento dos mesmos. Numa investigação realizada no Egito, além das fontes de *stress* referidas, foram encontradas outras causas para o *stress* nos/as professores/as, nomeadamente o desemprego, (que leva a que os professores sejam muito competitivos no seu trabalho), currículos e métodos de ensino antiquados e obsoletos (que não são permitidos de serem alterados) que impedem a inovação educativa e a implementação de métodos e modelos de ensino mais eficientes e menos *stressantes* para professores/as e alunos/as, e também falta de apoio por parte dos/as superiores/as hierárquicos/as (Badawy, 2015).

O *stress*, associado a outras sintomatologias poderá reduzir a produtividade dos/as professores/as e, conseqüentemente, a sua satisfação com a profissão assim como o aumento da despersonalização (Buskirk, 2015; Kokkinos, 2007; Lou & Chen, 2016; Roeser et al., 2013). Estudos realizados comparando os/as professores/as portugueses com professores de diversos países, apontam que os/as professores/as portugueses/as apresentam níveis inferiores de satisfação com a profissão, assim como níveis mais altos de desconforto e mal-estar profissional, comparativamente com os/as professores/as de outros países da Europa (Pedro & Peixoto, 2006; Seco, 2000).

Os diversos fatores que estão na origem do *stress*, podem ser agrupados em dois grupos. Alguns dos fatores como, por exemplo, a gestão dos comportamentos desadequados na sala de aula são tarefas inerentes à profissão e, por isso, dificilmente deixarão de existir, enquanto outros fatores, como por exemplo, a falta de tempo e espaço para a troca de ideias com os/as colegas são passíveis de ser alterados. Assim sendo é nestes últimos que a intervenção se deverá focar (Roeser et al., 2013) uma vez que como fator protetor do *stress* pode-se referir o suporte emocional por parte dos colegas de trabalho, assim como, uma boa autonomia por parte dos/as professores/as (Kosir et al., 2015).

O *stress* nos/as professores/as poderá causar irritabilidade excessiva sem uma causa aparente, cansaço excessivo e exaustão física, angústia e/ou ansiedade constante, estarem sempre a pensar no mesmo assunto e problemas de memória, dificuldades de concentração, baixa autoestima e crenças pessoais irreais (Chadha et al., 2012; R. Gomes et al., 2010; Junior & Lipp, 2008; Lou & Chen, 2016; Yu et al., 2015). Além disso os/as docentes podem também apresentar distúrbios na alimentação, beberem e fumarem excessivamente, dificuldades em acordar ou adormecer e enxaquecas (Gomes et al., 2010). O domínio social é também extremamente afetado uma vez que a insegurança, a instabilidade e a incerteza fazem com que muitas vezes os indivíduos se afastem da sua rede de apoio social, causando discussões e problemas com a sua família e amigos. Desta forma, acaba por acontecer o efeito bola de neve, em que *stress* gera *stress* (Chadha et al., 2012).

Este *stress* é preocupante uma vez que, ao avaliarem as situações como stressantes deviam o seu foco de atenção para o controlo e a proteção das mesmas, perdendo o foco do relacionamento com os alunos e dos processos de motivação e ensino dos mesmos (Boekaerts, 1993, como citado em Roeser et al., 2013). Sabendo que uma boa relação entre o professor e o aluno é uma condição primordial para o sucesso do ensino-aprendizagem, principalmente nos primeiros anos escolares, devemos de ter em atenção as consequências que o *stress* nos/as professores/as poderá causar nos alunos (Junior & Lipp, 2008).

Professores com grandes expectativas e com níveis elevados de organização tendem a ser mais propensos ao *stress*. Níveis mais altos de neuroticismo tendem também a aumentar o *stress* e conseqüentemente um maior esgotamento emocional. Por outro lado, professores com menos determinação e menos perseverança na busca dos objetivos, tendem a ser mais insensíveis, tornando a relação com os seus alunos mais distante de forma a tornarem-se menos vulneráveis ao *stress* (Kokkinos, 2007).

Vários estudos revelam que o sexo feminino apresenta maior níveis de *stress* comparativamente com o sexo masculino (Arora & Nagra 2013; Gomes & Quintão, 2011; Gomes et al., 2010; Martins, Violante, & Gato, 2015) confirmando os dados já recolhidos em investigações anteriores. Este estudo revela igualmente que professores mais novos (idade inferior a 45 anos) apresentam maiores níveis de *stress* assim como maiores intenções de abandono da profissão, o que também é confirmado por estudos anteriores (Correia et al., 2010;

Martins et al., 2015). Por outro lado, uma outra investigação (R. Gomes et al., 2010) revela que os níveis de *stress*, o desejo de abandonar a docência e a exaustão emocional estavam mais presentes em docentes mais velhos. Além disso, quando o número de filhos aumenta, o *stress* tende a diminuir uma vez que estes apresentam uma certa compensação emocional (Martins et al., 2015). Também o par amoroso poderá representar uma compensação emocional e, por isso, professores/as divorciados/as tendem a apresentar maiores níveis de *stress* (Junior & Lipp, 2008). O *stress* elevado nos/as professores/as divorciados/as poderá também ser explicado pelos vários papéis sociais que têm de exercer, principalmente no que diz respeito à vida pessoal (Junior & Lipp, 2008).

Professores/as com menos de vinte anos de experiência profissional tendem a apresentar valores mais elevados de *stress*, o que segundo Ramos (2001) pode ser explicado porque a entrada no mundo de trabalho causa *stress* devido a diversas variáveis como é o caso da insegurança, frustração, desejo de afirmação e, principalmente, um choque com as expectativas do sujeito.

Professores/as que lecionam o 3º ciclo e/ou o 3º ciclo e o ensino secundário apresentam igualmente maiores níveis de *stress* (Chadha et al., 2012; Gomes & Quintão, 2011). Por outro lado, há estudos que afirmam que os/as professores/as do ensino secundário apresentam maiores níveis de esgotamento emocional comparativamente a professores/as do ensino básico uma vez que sentem que são colocados a níveis de exigência e expectativas superiores, relacionados com os exames nacionais (Gouveia, 2010; Rita, Patrão, & Sampaio, 2010).

Os docentes do ensino secundário apresentem uma maior incongruência entre o autoconceito e as expectativas que têm de si, em comparação com os professores do 1º ciclos (Chadha et al., 2012). Os professores que ao longo da sua carreira mudaram frequentemente das escolas, não gostam da cidade onde trabalham e as turmas que lecionam apresentam um número elevado de alunos apresentam elevados níveis de *stress* (Martins et al., 2015). Professores com mais de 35 horas semanais de trabalho (tempo máximo legalmente previsto) apresentam também maiores níveis de *stress*, maiores pressões de tempo e níveis mais elevados de excesso de trabalho (Correia et al., 2010; A. Gomes & Quintão, 2011; R. Gomes et al., 2010). Os professores que lecionam mais de vinte e cinco alunos por turma evidenciaram maiores níveis globais de *stress*. Docentes que se encontram no quadro das escolas apresentam

uma maior vontade de abandonar o trabalho de docente, enquanto que professores a contrato apresentam maiores pressões associadas à carreira, devido à sua situação mais instável (Gomes et al., 2010).

A maioria das fontes de *stress* estão fora do controlo direto dos/as professores/as, uma vez que ocorrem de acordo com as políticas educacionais vigentes. Estas políticas não só regulam o funcionamento da escola como também, definem as estratégias pedagógicas e os conteúdos teóricos a ser trabalhados com os alunos. Sendo que a grande maioria destas políticas são definidas sem o envolvimento dos professores, estas negligenciam os limites, as capacidades, as necessidades e a motivação dos mesmos, condições estas que são essenciais para a saúde mental destes (Junior & Lipp, 2008).

## **Capítulo 3 - Autoeficácia**

### **3.1. Conceito de autoeficácia**

O conceito de autoeficácia surge integrado na Teoria Social Cognitiva de Bandura. Esta teoria defende que as pessoas agem de acordo com três forças: as influências do ambiente, a influência do nosso comportamento e a influência de fatores internos tais como os processos cognitivos, afetivos e biológicos (Bandura, 1977, 2012). Estas influências determinam o que acreditamos sobre nós mesmos e o que acreditamos ser capazes de fazer. Desta forma, e de acordo com Bandura, o ser humano é o agente das suas próprias ações, ou seja, influencia o próprio funcionamento e as circunstâncias da sua vida (Capelo & Pocinho, 2014). Ou seja, o ser humano participa ativamente nas suas mudanças, podendo controlar os eventos e acontecimentos, decidindo que comportamento adotar (Barari & Barari, 2015).

A nossa autoeficácia resulta da interação das três influências descritas anteriormente (Henson, 2001). Bandura definiu a autoeficácia como sendo as crenças que o indivíduo tem das suas capacidades de organizar e executar as ações necessárias para atingir determinados objetivos (Bandura, 1977). Estas crenças são as principais responsáveis pelo nosso comportamento assim como pelas mudanças comportamentais que vão ocorrendo uma vez que estas crenças determinam o que os indivíduos fazem com os conhecimentos e habilidades que possuem. Além disso, nos trabalhos seguintes Bandura defendeu que além dos nossos

comportamentos, estas crenças afetam também a motivação, o sucesso e/ou fracasso, a performance, a autorregulação, o otimismo e/ou pessimismo, o controlo sobre as ações, as decisões, os pensamentos e os sentimentos humanos (Bandura, 1977, 1993, 2012; Pajares, 2003; Ramos, Fernandez, Pontes, & Costa e Silva, 2016).

Tendo em conta a Teoria Social Cognitiva, e tendo em conta que a ação humana é medida através da nossa eficácia, as crenças referidas anteriormente podem influenciar as escolhas, o esforço e a persistência diante das adversidades, uma vez que os indivíduos optam por realizar tarefas que se sintam mais confiantes e que acreditam que têm mais competências e vice-versa. Além disso, têm também influência nos pensamentos e emoções uma vez que poderá promover níveis altos de relaxamento caso haja um alto nível de autoeficácia e níveis de *stress* caso haja um baixo nível de autoeficácia nas tarefas que estão a realizar (Pajares, 1996).

As crenças de autoeficácia estão intrinsecamente ligadas ao comportamento humano, possibilitando muitas vezes a previsão dos comportamentos através do conhecimento das crenças. Algumas pessoas, apesar de capazes de realizar determinadas tarefas, têm uma baixa autoeficácia e por isso não o fazem e vice-versa (Rocha & Ricardo, n.d.). Assim, as crenças funcionam como uma lente que permite que os indivíduos criem diferentes crenças das experiências vivenciadas, ou seja, de acordo com as crenças que os indivíduos têm e expostos a uma mesma situação, esta poderá ser interpretada de diversas formas, promovendo ou não o aumento dos níveis de autoeficácia (Rocha & Ricardo, n.d., 2014).

Na Teoria Social Cognitiva existem também as crenças de eficácia coletiva que dizem respeito ao modo como os membros do grupo vêem as capacidades desse grupo para a realização de determinadas tarefas. Estas crenças são compartilhadas por todos os elementos do grupo. Desta forma, quanto menor for a variação das crenças individuais, mais coesa será a crença revelando uma boa dinâmica na interação dos membros (Bandura, 1993).

### **3.2. Fontes de autoeficácia**

A percepção de autoeficácia vai sendo construída ao longo de toda a vida das pessoas, podendo ser alterada em relação a diferentes situações. Assim, Bandura (1977) determinou a existência de quatro fontes para a formação da percepção da autoeficácia, sendo elas as

experiências positivas, também chamadas de performances passadas, as experiências vicariantes, a persuasão verbal e, por fim, os estados fisiológicos.

As experiências positivas dizem respeito à percepção de mestria que o indivíduo tem relativamente a alguma tarefa, formada a partir de situações anteriores de sucesso ou fracasso. Situações em que o indivíduo obtém sucesso permitem o aumento da percepção de autoeficácia. Pelo contrário, situações em que o indivíduo fracassa promovem a redução do seu sentimento de autoeficácia. Esta poderá ser considerada como a maior fonte de autoeficácia uma vez que permite a formação da percepção de sucesso através de situações passadas (Bandura, 1977; Pajares, 2003; Rocha & Ricardo, n.d.; Simão et al., 2016).

Os/as professores/as ao longo do seu trabalho têm de enfrentar diversos obstáculos (tarefas com uma exigência elevada, comportamentos desajustados dos/as seus/suas alunos/as, encarregados de educação e alunos com problemáticas difíceis de lidar, entre outros) sendo que para que estas sejam ultrapassadas com sucesso devem ser vistas de forma positiva para que assim se tornem experiências passadas de sucesso. Desta forma, isto irá aumentar a percepção de autoeficácia dos mesmos. Mas para que estes obstáculos sejam entendidos como positivos, é necessária alguma experiência e alguma aprendizagem para lidar com os obstáculos (Bandura, 2012).

As experiências vicariantes relacionam-se com experiências de sucesso observadas pelo indivíduo e que foram realizadas por outros indivíduos. Estas experiências acabam por influenciar o seu comportamento. Embora esta fonte seja mais fraca do que a descrita anteriormente, poderá ter grandes influências em pessoas não estão muito convictas das suas capacidades ou possuem pouca experiência na realização da tarefa. Estas experiências têm mais influência nos indivíduos, quanto maior for a identificação social dos mesmos, uma vez que funcionam através da modelagem por pares e das comparações sociais. Nos professores estas comparações sociais podem acontecer com os outros membros da escola, como os colegas ou o seu supervisor (Bandura, 2012; Pajares, 2003; Rocha & Ricardo, n.d.; Simão et al., 2016).

A persuasão verbal diz respeito às mensagens verbais que os indivíduos recebem e que permitem que este tome consciências de que pode ou não realizar determinada tarefa. A persuasão pode ser confundida com os elogios, mas esta diz respeito ao ato de convencer alguém de que é capaz de executar determinada tarefa. Esta fonte tem mais eficácia quanto mais

significativa, credível e confiável a pessoa for para o indivíduo. Esta poderá ser uma fonte muito importante para o aumento da percepção de autoeficácia mas que muitas vezes leva à diminuição da mesma devido às persuasões negativas que existem (Pajares, 2003; Rocha & Ricardo, n.d.; Simão et al., 2016). Considerando a problemática em análise nesta investigação, uma das pessoas significativas que poderá aumentar a percepção de autoeficácia nos/as professores/as será o/a superior/a hierárquico/a através da persuasão verbal positiva, motivando e convencendo os/as professores/as de que são capazes de executar as tarefas que lhes são exigidas (Simão et al., 2016).

Por fim, os estados fisiológicos remetem para as reações emocionais e fisiológicas dos indivíduos, tais como os sintomas de ansiedade e o *stress*, aquando da realização de determinadas ações. Reações como as referidas anteriormente provocam percepções baixas de autoeficácia uma vez que se associam a emoções negativas (Pajares, 2003; Rocha & Ricardo, n.d.; Simão et al., 2016). Quando o tempo passado com os alunos é visto de forma positiva e agradável, esses sentimentos têm o potencial de aumentar a satisfação no trabalho, assim como a percepção de autoeficácia dos/as professores/as (Van Droogenbroeck et al., 2014).

### **3.3. Autoeficácia nos/as professores/as**

As crenças de autoeficácia docente são as capacidades que os/as professores/as acreditam ter para alcançar bons resultados relacionados com a aprendizagem o com os comportamentos dos seus alunos. Além disso, podem também estar relacionadas com o planeamento e a organização das aulas, com serem capazes de ensinar determinadas conteúdos de diferentes modos para que sejam acessíveis a todos os alunos de forma a que todos possam ter sucesso na aprendizagem e, por último, serem capazes de gerir os comportamentos dentro das salas de aula (Araújo & Moura, 2011; Bandura, 1977; Barari & Barari, 2015; Caprara et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Yu et al., 2015).

As crenças de autoeficácia dos professores podem influenciar a realização de um/a aluno/a em várias vertentes. Os/as professores/as com altas percepções de autoeficácia tendem a ser mais motivadores, fazendo alterações curriculares nas suas aulas de forma a torna-las mais interativas, a criarem novos métodos de ensino de forma a incentivarem a autonomia dos alunos e a gerirem melhor os conflitos na sala de aula. Crenças positivas de autoeficácia por parte dos/as professores/as levam a uma atitude mais positiva dos/as alunos/as perante a escola. Além

disso, poderá também aumentar a percepção de eficácia do/a aluno/a, fazendo com que este se envolva mais nas tarefas escolares (Barari & Barari, 2015; Capelo & Pocinho, 2014; Caprara et al., 2006; Holzberger, Philipp, & Kunter, 2013).

Para além disso, uma forte percepção de autoeficácia dos/as professores/as promove um maior compromisso com a profissão e relações mais colaborativas com os colegas e com os pais o que gera um melhor ambiente no trabalho, o que irá estimular, por consequência, a aprendizagem. Estes/as professores/as valorizam a contribuição dos outros membros tais como o/a diretor/a, os colegas, os funcionários, os alunos e os pais na escola, vendo-a como um sistema capaz de ter sucesso na sua missão de ensinar os alunos. Isto aumenta a sua satisfação não só no decorrer do seu trabalho mas também em relação à escolha da sua profissão (Capelo & Pocinho, 2014; Caprara et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Além disso, professores/as com alta percepção de autoeficácia apresentam estratégias mais eficazes no decorrer da sua profissão estando mais predispostos a experimentar novas técnicas e métodos de ensino e, por isso, posteriormente sofrem um menor desgaste e sentem-se menos stressados (Evers et al., 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Por outro lado, uma baixa percepção de autoeficácia pode provocar um maior aumento do desgaste no trabalho, uma percepção negativa em relação ao local de trabalho e, conseqüentemente, uma maior probabilidade de um abandono precoce da profissão docente (Yu et al., 2015).

Num estudo realizado por Pedro (2011), a maioria dos/as professores/as revelou sentir-se satisfeito em relação à sua profissão docente, o que poderá indicar, de acordo com o que foi referido anteriormente, que a maioria dos/as professores tem uma percepção de autoeficácia positiva.

Por outro lado, um estudo realizado com educadores/as de infância revelou que os/as educadores/as com mais anos de experiência revelavam uma menor percepção de autoeficácia. Isto pode ser explicado pela rápida evolução da ciência o que faz com que os/as educadores/as que estão a exercer há mais tempo achem que não conseguem acompanhar a evolução e, por isso, são menos capazes de desempenhar um bom papel. Adicionalmente, uma maior percepção de autoeficácia é um preditor de uma melhor aprendizagem e maior aquisição de conteúdos por parte dos/as alunos/as (Guo, Piasta, Justice, & Kaderavek, 2010).

Apesar de todos estes estudos, as políticas atuais ainda se centram muito nos incentivos

monetários para tentar promover um maior envolvimento dos/as professores/as com a sua profissão. Assim, é dada muito pouca importância aos efeitos que as crenças de autoeficácia possam ter nesta classe docente e, por isso, são disponibilizados poucos recursos para uma intervenção nesta área (Caprara et al., 2006).

As crenças de autoeficácia partilhadas pelos/as professores/as podem ser um contributo muito importante para um bom ambiente profissional, aumentando assim a probabilidade de maior sucesso educativo dos alunos e um maior bem-estar psicológico dos docentes (Capelo & Pocinho, 2014; Holzberger et al., 2013).

A autoeficácia poderá também ser relacionada com a inteligência emocional, sendo que esta última tem efeito direto, positivo e significativo na autoeficácia docente, o que vem reforçar e realçar que se a inteligência emocional for trabalhada com os docentes, estes poderão aumentar as suas perceções de autoeficácia e, conseqüentemente, ter resultados muito positivos na sua profissão, assim como na sua satisfação com o trabalho. Concomitantemente, a literatura científica comprovou também que pessoas com níveis mais altos de inteligência emocional são menos propensas a apresentar níveis altos de *stress*, (Barari & Barari, 2015). Sendo que o *stress* está presente na vida da maioria dos/as docentes, e tendo em conta que a inteligência emocional poderá ser um fator protetor do mesmo, é de extrema importância capacitar os docentes de inteligência emocional, tornando-os profissionais capazes de ultrapassar os obstáculos e os desafios que lhes provocam *stress*. Conseqüentemente, além da diminuição do *stress*, e de acordo com o estudo referido anteriormente, haveria também um aumento significativo da perceção de autoeficácia.

## Parte II – Método

### 1. Objetivos

Tendo por base a literatura anteriormente referida assim como a relativa escassez de estudos na área, este estudo tem como objetivo geral perceber como a percepção de aceitação-rejeição por parte do/a superior/a hierárquico/a se relaciona com o *stress* e a percepção de autoeficácia nos/as professores/as. Como objetivo específico procuramos perceber a relação entre o *stress* e a percepção de autoeficácia nos/as professores/as assim como perceber se o sexo dos participantes marca alguma diferença em termos das variáveis em estudo.

### 2. Problemas e Hipóteses de Investigação

**Problema 1:** Será que a percepção de aceitação/rejeição por parte do/a superior/a hierárquico/a está associada aos níveis de *stress* dos/as professores/as?

**Hipótese 1:** A percepção de aceitação por parte do/a superior/a hierárquico/a está associada a menores níveis de *stress* dos/as professores.

A percepção de aceitação por parte do/a superior/a hierárquico/a produz um sentimento de bem-estar e pertença no local de trabalho uma vez que este último é visto como uma pessoa significativa para os/as docentes. Qualquer pessoa que se sinta aceite estará mais motivada e predisposta para a realização das tarefas. Desta forma, a realização das mesmas, mesmo com todas as exigências, provavelmente irá causar um menor *stress* nos/as docentes.

Esta hipótese é suportada por diversos autores que afirmam que a percepção de aceitação tem influências na satisfação com o trabalho, na motivação, no *stress* e Burnout e na identidade profissional (Canrinus et al., 2012; Ghenghesh, 2013). Adicionalmente, alguns dos fatores apontados pelos profissionais para um aumento do *stress* são uma elevada carga horária, um mau ambiente escolar e falta de tempo ou indisponibilidade para a troca de ideias com os colegas (Correia et al., 2010; Ferguson, Mang, & Frost, 2017; Gomes et al., 2006; Gomes et al., 2010; Kokkinos, 2007; Mota-Cardoso., Ramos, Araújo, Rijo, & Freitas, 1999). Uma boa relação com o/a superior/a hierárquico/a permite que os assuntos, muitas vezes causadores de *stress*, sejam discutidos e partilhados. Desta forma, alguns dos fatores que causam o *stress* seriam diminuídos e/ou eliminados.

**Problema 2:** Será que a percepção de aceitação/rejeição por parte do/a superior/a hierárquico/a está associado à percepção de autoeficácia dos/as professores/as?

**Hipótese 2:** A percepção de aceitação por parte do/a superior/a hierárquico/a está associada a uma maior percepção de autoeficácia dos/as professores.

A percepção de autoeficácia diz respeito às capacidades que os/as docentes acreditam ter para o exercício da sua profissão tais como, as capacidades para transmitirem os conteúdos aos seus alunos ou até mesmo para gerirem os comportamentos dos mesmos, na sala de aula (Araújo & Moura, 2011; Bandura, 1977; Barari & Barari, 2015; Caprara et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Uma vez que estas percepções são influenciadas por diversos fatores, como por exemplo por fatores ambientais, estas podem ser influenciadas pela relação existente entre o/a docente e o/a superior/a hierárquico/a. Desta forma, é importante que haja uma boa relação entre os mesmos, sendo que a percepção de aceitação torna o docente mais motivado/a e, por isso, mais predisposta à realização das tarefas. Por sua vez, uma forte percepção de autoeficácia promove um maior compromisso com a profissão e melhores relações com os colegas, incluindo o/a superior/a hierárquico/a (Capelo & Pocinho, 2014; Caprara et al., 2006).

**Problema 3:** Será que existe uma relação entre a percepção de autoeficácia dos/as professores/as e o *stress*?

**Hipótese 3:** Níveis altos percepção de autoeficácia estão associados a níveis mais baixos de *stress*.

Níveis altos de autoeficácia resultam numa maior motivação e predisposição para o exercício da profissão. Professores/as motivados são professores/as que vêm os desafios do dia a dia de forma mais positiva. Desta forma, estes acontecimentos não são vistos como geradores de *stress* mas sim como obstáculos que devem ser ultrapassados.

Existem quatro fontes para a formação da percepção de autoeficácia, sendo que uma delas são as experiências positivas (Pajares, 2003; Rocha & Ricardo, n.d.; Simão et al., 2016). As experiências vivenciadas ao longo da profissão causadoras de *stress* não são entendidas como experiências positivas causando por isso, uma visão negativa das suas capacidades, uma vez que situações em que o indivíduo sente que fracassou promovem uma redução do seu sentimento de autoeficácia (Pajares, 2003; Rocha & Ricardo, n.d.; Simão et al., 2016).

### 3. Caracterização da amostra

Participaram neste estudo 205 professores que lecionam em Portugal sendo 163 (79.5%) do sexo feminino e 42 (20.5%) do sexo masculino. A maioria dos professores leciona no distrito do Porto (54.1%), seguido de Braga (14.1%), Lisboa (6.8%), Viana do Castelo (4.4%), Faro (3.4%), Setúbal (2.4%), Guarda e Leiria (2.0%), Évora, Vila Real, Viseu e Coimbra (1.5%), Portalegre, arquipélago dos Açores e arquipélago da Madeira (1.0%) e Aveiro, Bragança, Castelo Branco e Santarém com (0.5%). Destes professores 167 (81.5%) leciona em escolas públicas, 32 (15.6%) em escolas privadas e 6 (2.9%) em ambas as escolas. Estes dados podem ser analisados de forma mais detalhada na tabela respetiva, correspondente à tabela número 1.

Tabela 1

*Caracterização da Amostra*

	N	%
Sexo	205	100
Feminino	163	79.5
Masculino	42	20.5
Distrito onde lecionam	205	100
Porto	111	54.1
Braga	29	14.1
Lisboa	14	6.8
Viana do Castelo	9	4.4
Faro	7	3.4
Setúbal	5	2.4
Guarda	4	2.0
Leiria	4	2.0
Évora	3	1.5
Vila Real	3	1.5
Viseu	3	1.5
Coimbra	3	1.5
Outros	10	4,8
Tipo de escola onde lecionam	205	100
Pública	167	81.5
Privada	32	15.6
Ambas	6	2.9

A média de idades é de 46.22 anos, estando compreendidas entre 22 e 65 anos (DP= 9.76) sendo que 16.6% são solteiros/as, 63.9% são casados/as, 16.1% são divorciados/as, 3.4% são viúvos/as. No que respeita à habilitações literárias, 1.0% tem apenas o diploma ou

bacharelato, 50.7% têm licenciatura, 13.2% têm pós-graduação, 33.2% têm mestrado e 2.0% têm doutoramento.

Tabela 2

*Dados demográficos da amostra*

	N	%
Estado Civil	205	100
Solteiro/a	34	16.6
Casado/a	131	63.9
Divorciado/a	33	16.1
Viúvo/a	7	3.4
Habilitações literárias	205	100
Diploma ou bacharelato	2	1.0
Licenciatura	104	50.7
Pós-graduação	27	13.2
Mestrado	68	33.2
Doutoramento	4	2.0

Relativamente ao número de anos de serviço, lecionam em média 21.59 anos estando estes compreendidos entre 1 e 42 anos (DP= 10.58). A média de alunos é de 70.9 estando compreendido o número de alunos entre 3 e 350 por professor/a (DP=59.28) e o número médio de turmas é 3.55 estando compreendido entre 1 turma e 27 (DP= 3.50). Por fim, relativamente ao número de horas semanais que dedica ao seu trabalho em média cada professor/a dedica 36.33 horas estando estes valores compreendidos entre 4 e 100 horas (DP= 14.00).

De todos os professores, 82 (40%) leciona no 1º ciclo, 52 (25,4%) leciona no 2º ciclo, 66 (32,2%) leciona no 3º ciclo e 54 (26,3%) leciona no ensino secundário. Dos valores referidos anteriormente, 20 lecionam juntamente o 2º e 3º ciclos, 20 lecionam o 3º ciclo e ensino secundário e 3 professores/as lecionam o 2º e 3º ciclos e ensino secundário. Dos/as professores/as que lecionam no 2º, 3º ciclos e ensino secundário, 24.9% são diretores/as de turma e 43.4% têm outras funções além de professor/a e/ou diretor/a de turma. Destas funções, 25.4% são funções de coordenação, 3.9% são atividades extracurriculares e 14.1% são atividades administrativas.

## **4. Instrumentos**

### **4.1. Questionário Sociodemográfico**

Esta investigação iniciou-se com a construção de um questionário sociodemográfico (Anexo I) para recolher informações importantes e essenciais para a investigação. Este questionário continha questões tais como o sexo, a idade, o estado civil, as habilitações literárias, o número de anos de serviço, o distrito onde leciona, os níveis de ensino que leciona, as disciplinas que leciona, o número de turmas e o número de alunos totais, se tem alguma direção de turma ou não, se exerce outras funções além das disciplinas que leciona, o tipo de instituição que leciona, ou seja, se é pública ou privada e, por fim, o número de horas semanais que dedica ao seu trabalho, ou seja horas letivas e não letivas. A maioria das questões eram de natureza fechada e, por isso, os/as participantes só podiam escolher uma opção de entre as várias possíveis (“Sexo: masculino e feminino”). Por outro lado, existiam também algumas de natureza aberta, permitindo que os/as participantes escrevessem de forma livre (“Se leciona no 2º e 3º ciclos ou ensino secundário, indique a(s) disciplina(s) que leciona atualmente”).

### **4.2. Questionário de Aceitação-Rejeição do Supervisor (Machado, Machado, & Simão, 2016)**

Este questionário pretende avaliar a perceção de aceitação/rejeição dos/as professores/as na relação com o/a seu/sua superior/a hierárquico/a. Este questionário resultou da adaptação da versão curta do Teacher Acceptance-Rejection Questionnaire (TARQ, Rohner, 2005). Este questionário é composto por 24 itens estando dividido em quatro subescalas. A primeira subescala é a aceitação/carinho e é composta por 8 itens avaliando os níveis de aceitação/carinho tanto a nível físico, como por exemplo, os sorrisos, como a nível verbal, como por exemplo, os elogios. A segunda subescala é a hostilidade/agressão, composta por 6 itens e avalia os níveis de hostilidade/ agressão manifestados, tanto a nível verbal, como por exemplo, os insultos, como a nível físico, como por exemplo, comportamentos agressivos. A terceira subescala é a indiferença/negligência composta também por 6 itens, e que se relaciona com a indisponibilidade tanto física como psicológica por parte do/a superior/a hierárquico/a (“Está muito ocupado/a para responder às minhas questões”). A última subescala é a rejeição indiferenciada, composta por 4 itens e que diz respeito ao sentimento de se sentir desejado ou querido (“Faz-me sentir desejado/a e útil”). Além disso, é composta também por uma escala

global, sendo a escala de rejeição resultando da soma da subescala hostilidade/agressão, indiferença/negligência e rejeição indiferenciada (Rohner & Khaleque, 2005-livro).

Este questionário é de autorresposta pelo que deve ser respondido pelos docentes de acordo com o que sentem em relação ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a. Os itens são avaliados de acordo com uma escala de Likert, variando de 1 a 4 pontos (1= Quase sempre é verdade; 2= Algumas vezes é verdade; 3= Raramente é verdade; 4= Quase nunca é verdade). Quando a pontuação total é igual ou superior a 60 pontos (ponto médio), significa que a experiência de rejeição dos docentes relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a é superior à sua experiência de aceitação.

De acordo com a análise psicométrica realizada por Simão (2016) este instrumento revelou índices de consistência interna (alfa de Cronbach) entre o bom e o muito bom, de .93 para a subescala de aceitação/carinho, .82 para a subescala da hostilidade e para a subescala da indiferença e, por fim, .79 para a subescala da rejeição indiferenciada. O fator global revelou um índice de .87 sendo também valores adequados. No presente estudo este instrumento revelou valores de consistência interna entre bom e muito bom, sendo os Alfas de Cronbach de .94 para a subescala de aceitação/carinho, .90 para a subescala da hostilidade, .88 para a subescala da indiferença e, finalmente, .91 para a subescala da rejeição indiferenciada. O fator global revelou um índice de .71 revelando uma fiabilidade aceitável.

#### **4.3. Escala do Stress Percebido (Trigo et al., 2010)**

Este questionário pretende avaliar a percepção de *stress* global. É um instrumento de autorrelato, devendo ser preenchido de acordo com o que se sente no último mês, não se referindo a uma situação específica (“No último mês, com que frequência se sentiu nervoso e em *stress*?”). Existem três versões deste instrumento, sendo que a versão que foi utilizada foi a de 10 itens, existindo uma de 14 itens e uma de 4 itens. Assim, este instrumento é constituído por 10 itens sendo que as respostas estão de acordo com uma escala de Likert entre 0 e 4 pontos (0= nunca; 1= quase nunca; 2= algumas vezes; 3= frequentemente; 4= muito frequentemente). Os resultados totais oscilam entre 0 e 40 pontos, sendo que alguns itens (4, 5, 7 e 8) deverão ser invertidos uma vez que dizem respeito a situações positivas (Trigo et al., 2010). Quanto mais elevados forem os valores, maiores serão os níveis de *stress*.

De acordo com Trigo, Canudo, Branco e Silva (2010) o coeficiente de Alfa foi de .87 revelando uma boa consistência interna, não sendo necessário reformular ou eliminar nenhum item.

No presente estudo o coeficiente de Alfa revela uma boa consistência interna de ,92, não exigindo a reformulação ou eliminação de qualquer item.

#### **4.4. Escala de Autoeficácia Interpessoal para Professores (Moura & Costa, 2016)**

Esta escala pretende avaliar a percepção autoeficácia dos/as professores/as, ou seja, a confiança que os/as professores/as têm nas suas próprias capacidades. É constituída por 24 itens estando divididos em três subescalas. A primeira subescala é a “Percepção de Autoeficácia na Gestão da Turma” sendo constituída por 14 itens e que pretende medir a percepção autoeficácia que os/as professores/as têm na gestão dos comportamentos dos alunos na sala de aula. A segunda subescala é a “Percepção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas” composto por 5 itens e que avalia a confiança que os/as professores/as têm nas suas próprias capacidades em obter apoio por parte dos/as colegas quando necessário. Por fim, a subescala “Percepção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores”, constituído também por 5 itens e que pretende avaliar a confiança que os/as professores/as têm nas suas próprias capacidades em obter apoio por parte dos superiores quando necessitam.

A consistência interna foi avaliada por Moura e Costa (2016), tendo obtido valores adequados de alfa de Cronbach entre .91 e .93. A análise individual dos itens permitiu perceber que a eliminação do item 10 produz um aumento do alfa de Cronbach na primeira subescala de .91 para .94.

No presente estudo a primeira subescala “Percepção de Autoeficácia na Gestão da Turma” apresenta um Alfa de Cronbach de .88 (sem o item 10 sobe para .93), a segunda subescala “Percepção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas” apresenta um Alfa de Cronbach de .92 e a terceira subescala “Percepção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores” apresenta um Alfa de Cronbach de .94. Todos estes alfas revelam que os itens têm uma consistência interna adequada.

## 5. Procedimentos

O protocolo de recolha dos dados era composto pelos instrumentos mencionados no ponto anterior, sendo que foi preenchido pelos participantes numa plataforma online devidamente preparada para o efeito. A recolha de dados ocorreu entre Janeiro e Abril de 2018.

Antes de iniciarem o preenchimento do protocolo os/as participantes tinham acesso ao consentimento informado (Anexo II) onde explicava os objetivos da investigação assim como as questões éticas de confidencialidade, voluntariedade e anonimato dos dados que seriam fornecidos. Após o consentimento e a aceitação da participação, os/as participantes respondiam aos questionários presentes.

Para o recrutamento de participantes recorreu-se a diferentes estratégias para conseguir o maior número possível de participantes. Inicialmente recorreu-se às redes sociais tais como o Facebook e o Instagram para divulgar o estudo. De seguida, e através do e-mail de contactos pessoais da investigadora do estudo e dos seus orientadores foi pedido que divulgassem com o maior número de colegas possíveis. Por fim, e também através do e-mail foi divulgado o estudo por todos os sindicatos de professores/as de todo o país que constavam na Internet para que estes o divulgassem a todos os seus associados.

Terminada a recolha dos dados, recorreu-se ao programa SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 24.0) para realizar a análise da estatística descritiva e da estatística inferencial.

### Parte III – Apresentação e discussão dos resultados

#### 1. Apresentação dos resultados

##### 1.1. Estatística descritiva das variáveis

A apresentação dos resultados irá ser iniciada pela apresentação das estatísticas descritivas das variáveis em estudo e posteriormente serão explanadas as associações entre as mesmas.

Assim, e tendo em conta que a população apresenta uma distribuição normal, foram utilizados testes paramétricos tais como, o teste de correlação de Pearson para relacionar as variáveis.

Tabela 3

*Análise Descritiva das Variáveis em Estudo*

	Mínimo	Máximo	Ponto Médio	Média	Desvio Padrão
Aceitação/Carinho	8	32	16	24.26	6.767
Hostilidade/Agressividade	6	23	12	8.94	3.990
Negligencia/Indiferença	6	24	12	12.73	4.903
Rejeição Indiferenciada	4	16	8	6.47	3.271
Rejeição Total	24	93	60	43.87	16.986
Perceção de Autoeficácia na Gestão da Turma	36	82	42	65.75	9.054
Perceção de autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas	11	30	15	26.01	4.332
Perceção de autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores	5	30	15	23.31	6.157
Escala de Perceção do Stress	10	40	20	27.22	7.439

No que respeita à variável aceitação-rejeição por parte do/a superior/a hierárquica, a média da pontuação total é de 43.87 (DP=16.99, Máx=93.00, Min=24.00), inferior ao valor médio de 60.00 o que revela que os/as professores/as, em média, se percecionam como aceites pelo seu/sua superior/a hierárquico/a. Isto é corroborado pelas subescalas tais como carinho que apresenta uma média de 24.26 (DP=6.77, Máx=32.00, Min=8.00), acima do ponto médio e as subescalas de hostilidade com média de 8.94 (DP=3.99, Máx=23.00, Min=6.00), a subescala indiferença com média de 12.73 (DP=4.90, Máx=24.00, Min=6.00) e a subescala de rejeição indiferenciada com média de 6.47 (DP=3.27, Máx=16.00, Min=4.00) abaixo do ponto médio.

No que respeita a variável do *stress* este apresenta uma média de 27.22 (DP=7.44, Máx=40.00, Min=10.00) o que revela que a maioria dos/as professores/as percebem que sentem *stress* no seu dia a dia uma vez que a média está acima do ponto médio (20.00).

Por fim, e relativamente à subescala de percepção de autoeficácia na gestão da turma esta apresenta uma média de 65.75 (DP=9.05, Máx=82.00, Min=36.00), a subescala de percepção de autoeficácia em obter apoio por parte dos colegas apresenta uma média de 26.01 (DP=4.33 Máx=30.00, Min=11.00) e a subescala percepção de autoeficácia em obter apoio por parte dos superiores apresenta uma média de 23.31 (DP=6.16, Máx=30.00, Min=5.00). Como todas estas subescalas apresentam valores acima do valor médio podemos afirmar que os/as professores/as têm percepção positivas da sua autoeficácia, ou seja, sentem-se capazes de gerir a turma e de pedir apoio e suporte tanto aos seus colegas como aos seus superiores.

## 1.2. Análise correlacional das variáveis em estudo

Para dar resposta aos vários problemas do presente estudo utilizou-se o teste de correlação de Pearson. Desta forma, para responder ao primeiro problema de investigação, correlacionou-se a percepção de aceitação-rejeição por parte do/a superior/a hierárquico/a com os níveis de *stress* dos professores que se encontra representada na tabela 4.

Tabela 4

*Correlação entre a Percepção de Aceitação pelo/a Professor/a e o Stress*

		<i>Stress</i>
Aceitação/Carinho	Correlação de Pearson	-.38**
Hostilidade/Agressividade	Correlação de Pearson	.38**
Negligência/Indiferença	Correlação de Pearson	.37**
Rejeição Indiferenciada	Correlação de Pearson	.41**
Rejeição Total	Correlação de Pearson	.42**

Note. \*\* . $p \leq .01$ , \* . $p \leq .05$

Desta forma, foi possível verificar que existe uma correlação positiva, estatisticamente significativa entre as duas variáveis ( $r=.42$ ,  $p < .01$ ) revelando que quanto maiores os níveis de rejeição, maiores serão os níveis de *stress*. Isto é confirmado pela subescala carinho que

apresenta uma correlação negativa e estatisticamente significativa ( $r=-.38$ ,  $p<.01$ ) e também pelas restantes subescalas que apresentam correlações positivas e estatisticamente significativas como é o caso da subescala hostilidade ( $r=.38$ ,  $p<.01$ ), a subescala indiferença ( $r=.37$ ,  $p<.01$ ) e a subescala rejeição indiferenciada ( $r=.41$ ,  $p<.01$ ). Assim sabemos que os/as professores/as que se percebem como aceites pelos/as seus/as superiores/as hierárquicas apresentam níveis mais baixos de *stress*.

De forma a dar resposta ao segundo problema relacionou-se a percepção de aceitação/rejeição do/a superior/a hierárquico/a com a percepção de autoeficácia dos/as professores/as, representado na tabela 5.

Tabela 5

*Correlação entre a Percepção de Aceitação pelo/a Professor/a e a Percepção de Autoeficácia dos/as Professores/as*

			Gestão da Turma	Apoio por Parte dos Colegas	Apoio por Parte dos Superiores
Aceitação/Carinho	Correlação Pearson	de	.229**	.418**	.624**
Hostilidade/Agressividade	Correlação Pearson	de	-.221**	-.383**	-.453**
Negligência/Indiferença	Correlação Pearson	de	-.227**	-.408**	-.565**
Rejeição Indiferenciada	Correlação Pearson	de	-.245**	-.404**	-.509**
Rejeição Total	Correlação Pearson	de	-.256**	-.452**	-.616**

*Note.* \*\*  $p \leq .01$ , \*  $p \leq .05$ . Gestão de Turma = Percepção de Autoeficácia na Gestão da Turma; Apoio por Parte dos Colegas = Percepção de autoeficácia em Obter Apoio por parte dos Colegas; Apoio por Parte dos Superiores = Percepção de autoeficácia em Obter Apoio por parte dos Superiores.

Foi possível verificar uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre todas as subescalas de autoeficácia, ou seja, na subescala da percepção de autoeficácia na gestão da turma ( $r=-.26$ ,  $p<.01$ ), na subescala percepção de autoeficácia em obter apoio por parte dos colegas ( $r=-.45$ ,  $p<.01$ ) e na subescala percepção de autoeficácia em obter apoio por parte dos superiores ( $r=-.62$ ,  $p<.01$ ) com a variável rejeição. Podemos confirmar isso com as subescalas de rejeição. Uma maior percepção de hostilidade revela uma menor percepção de autoeficácia na gestão da turma ( $r=-.22$ ,  $p<.01$ ), na percepção de autoeficácia em obter apoio por parte dos

colegas ( $r=-.38$ ,  $p<.01$ ) na percepção de autoeficácia em obter apoio por parte dos superiores ( $r=-.45$ ,  $p<.01$ ). Da mesma forma, uma maior percepção de indiferença revela uma menor percepção de autoeficácia na gestão da turma ( $r=-.23$ ,  $p<.01$ ), na percepção de autoeficácia em obter apoio por parte dos colegas ( $r=-.41$ ,  $p<.01$ ) na percepção de autoeficácia em obter apoio por parte dos superiores ( $r=-.57$ ,  $p<.01$ ). Por último, uma maior percepção de rejeição indiferenciada revela uma menor percepção de autoeficácia na gestão da turma ( $r=-.25$ ,  $p<.01$ ), na percepção de autoeficácia em obter apoio por parte dos colegas ( $r=-.40$ ,  $p<.01$ ) na percepção de autoeficácia em obter apoio por parte dos superiores ( $r=-.51$ ,  $p<.01$ ). Isto significa que, professores/as que se sentem rejeitados/as têm percepções mais negativas da sua autoeficácia.

Por outro lado, professores/as que se sintam aceites (subescala carinho) têm maiores níveis de percepção de autoeficácia na gestão da turma ( $r=.23$ ,  $p<.01$ ), na percepção de autoeficácia em obter apoio por parte dos colegas ( $r=.42$ ,  $p<.01$ ) e na percepção de autoeficácia em obter apoio por parte dos superiores ( $r=.62$ ,  $p<.01$ ).

Finalmente, e de forma a dar resposta ao terceiro problema relacionou-se a percepção de autoeficácia com o *stress* representado na tabela 6.

Tabela 6

*Correlação entre a Percepção de Autoeficácia e o Stress*

		<i>Stress</i>
Percepção de Autoeficácia na Gestão da Turma	Correlação de Pearson	-.421**
Percepção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas	Correlação de Pearson	-.413**
Percepção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores	Correlação de Pearson	-.410**

*Note.* \*\*.  $p\leq,01$ , \*  $p\leq,05$

As subescalas percepção de autoeficácia na gestão da turma ( $r=-.42$ ,  $p<.01$ ), percepção de autoeficácia em obter apoio por parte dos colegas ( $r=-.41$ ,  $p<.01$ ) e percepção de autoeficácia em obter apoio por parte dos superiores ( $r=-.41$ ,  $p<.01$ ) apresentam correlações negativas e

estatisticamente significativas com a escala *stress* o que nos revela que professores/as com níveis altos de autoeficácia apresentam baixos níveis de *stress*.

Tendo em conta os resultados obtidos nas análises correlacionais, e sendo que nesses resultados se obtiveram valores de correlação elevados, decidimos fazer uma análise de regressão linear de forma a se tentar perceber a existência de preditores entre as variáveis em estudo. O objetivo desta análise foi reforçar as associações encontradas na análise correlacional entre as variáveis em estudo.

Tabela 7

*Regressão Linear para o Stress*

	$\Delta R^2$	$\Delta R^2$	B	S. Error	$\beta$	t	p
	.137	.266					
Aceitação/Carinho			-.231	.086	<b>-.210</b>	-2.686	.008
Perceção de Autoeficácia na Gestão da Turma			-.215	.060	<b>-.262</b>	-3.570	.000
Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas			-.266	.133	<b>-.155</b>	-2.008	.046
Perceção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores			-.080	.107	<b>-.066</b>	-.747	.456

Desta forma, realizou-se uma análise de regressão linear para se testar os efeitos das variáveis preditoras (carinho, perceção de autoeficácia na gestão da turma, perceção de autoeficácia em obter apoio por parte dos colegas e perceção de autoeficácia em obter apoio por parte dos superiores), no *stress*, que apresentam um contributo significativo  $F(1, 203) = 33,464$ ,  $p \leq .001$  explicando 28,1% da variância total ( $R^2 = .281$ ), contribuindo individualmente com 26,6% da variância para o modelo ( $R^2_{adjusted} = .266$ ). Assim, foi possível verificar, que as variáveis que apresentam um efeito preditor para o *stress* são o carinho com um contributo negativo ( $\beta = -.210$ ), a perceção de autoeficácia na gestão da turma com um contributo negativo ( $\beta = -.262$ ) e a perceção de autoeficácia em obter apoio por parte dos colegas com um contributo negativo ( $\beta = -.115$ ). Isto significa que os fatores (carinho, perceção de autoeficácia na gestão da turma, perceção de autoeficácia em obter apoio por parte dos colegas) influenciam o nível

de stress apresentado pelos/as professores/as, ou seja, a percepção que os/as professores/as têm de ser aceites pelo/a seu/sua superior/a hierárquico/a têm, a percepção de serem capazes de gerir a turma na sala de aula e a percepção de serem capazes de pedir apoio e suporte aos/às seus/suas colegas de profissão tem uma influência importante e direta sobre os níveis de *stress* apresentados pelos/as professores/as.

## 2. Discussão

Este capítulo serve para a apresentação e contextualização dos resultados obtidos ao longo da investigação, analisando a relação entre as variáveis tais como a percepção de aceitação/rejeição por parte do/a superior/a hierárquico/a, a percepção de autoeficácia na Gestão da Turma, a Percepção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Colegas, a Percepção de Autoeficácia em Obter Apoio por Parte dos Superiores e por fim, o *stress*.

Relativamente à primeira hipótese formulada, e tendo em conta os resultados apresentados, verifica-se a existência de uma correlação positiva e estatisticamente significativa. Desta forma, confirma-se que quanto mais aceites os/as professores/as se sentem pelo seu/sua superior/a hierárquico/a, menores níveis de *stress* apresentam e vice-versa. Assim, não se rejeita a primeira hipótese. Isto é confirmado pela subescala “carinho/aceitação” que apresenta uma correlação negativa e estatisticamente significativa e pelas subescalas “hostilidade/agressividade”, “indiferença/negligência” e “rejeição indiferenciada” que apresentam correlações positivas e estatisticamente significativas. Os/as superiores/as hierárquicos/as são pessoas significativas para os/as professores/as e, por isso, a sua aprovação e as suas avaliações são de extrema importância para os/as professores/as (Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2014; Stubblebine, 2001). De acordo com a IPARTheory realça que desde o nascimento, o ser humano desenvolve a necessidade de obter uma resposta emocional positiva, ou seja, aceitação por parte das pessoas significativas. Estas respostas devem ser baseadas no conforto, no apoio, no cuidado, na preocupação e no carinho (Rohner, 2004, 2016; Rohner et al., 2005). Desta forma, sendo o/a superior/a hierárquico/a uma pessoa significativa para os/as professores/as, estes necessitam de se sentir aceites. Vários autores afirmam que uma relação de aceitação entre os/as superiores/as e os professores/as influencia a diversos níveis tais como o aumento da percepção de autoeficácia, da satisfação com o trabalho, da motivação, uma melhor identidade profissional e, por fim, a diminuição do *stress*, sendo por isso uma variável muito

importante na vida dos/as professores/as (Canrinus et al., 2012; Ghenghesh, 2013; Henson, 2001; Price, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

No que concerne à segunda hipótese, verificou-se a existência de uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a percepção de rejeição por parte do/a superior/a hierárquico/a e as subescalas de autoeficácia. Isto significa que os/as professores/as que se percecionem como aceites pelo/a superior/a hierárquico/a têm uma maior percepção de autoeficácia, ou seja, sentem-se mais capazes de exercer a sua profissão e de ultrapassar os obstáculos inerentes à mesma. Portanto, a segunda hipótese apresentada não é rejeitada. Isto é confirmado pelas subescalas “percepção de autoeficácia na gestão da turma”, “percepção de autoeficácia em obter apoio por parte dos colegas” e “percepção de autoeficácia em obter apoio por parte dos superiores” que apresentam correlações negativas e estatisticamente significativas em relação às subescalas de rejeição (“hostilidade/agressividade”, “negligência/indiferença” e “rejeição indiferenciada”). A subescala “carinho/aceitação” apresenta correlações positivas e estatisticamente significativas confirmando o que foi referido anteriormente. De acordo com Rohner (2015), indivíduos que se sentem rejeitados por alguma pessoa significativa tendem a ser mais ansiosos e inseguros. Isto afetará a sua percepção de autoeficácia uma vez que esta diz respeito às capacidades que os/as professores/as percecionam ter para transmitir os conteúdos e controlar os comportamentos de forma a que os seus alunos alcancem o maior sucesso possível (Araújo & Moura, 2011; Bandura, 1977; Barari & Barari, 2015; Caprara et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Yu et al., 2015). Por sua vez, esta percepção de autoeficácia influencia o modo como estes/a profissionais se sentem no exercício de docência, ou seja, mais competentes, mais autónomos, esforçados e persistentes nas atividades de ensino. Além disso, poderá também afetar nas situações de conflito, podendo estes encara-las negativamente, como uma ameaça, ou positivamente, como uma possibilidade de evoluir e superar (Araújo & Moura, 2011; Bandura, 1977, 2012; Caprara et al., 2006; Holzberger et al., 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2014). Assim, é essencial que os/as professores/as se sintam aceites na sua relação com o/a superior/a hierárquico/a de forma a evitar que a percepção de rejeição afete negativamente a sua percepção de autoeficácia.

Na terceira hipótese, verificou-se a existência de uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre as subescalas de autoeficácia (“percepção de autoeficácia na gestão da turma”, “percepção de autoeficácia em obter apoio por parte dos colegas” e “percepção de autoeficácia em obter apoio por parte dos superiores”) e o *stress*. Assim, professores que

apresentam níveis mais altos de percepção de autoeficácia apresentam níveis mais baixos de *stress* e vice-versa. Professores/as com uma forte percepção de autoeficácia têm um maior compromisso e envolvimento com a profissão, relações mais positivas e colaborativas com os elementos intervenientes do sistema escolar, gerando um melhor ambiente no trabalho e aumentando a sua satisfação no trabalho que desenvolvem (Capelo & Pocinho, 2014; Caprara et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Além disso, estes/as professores/as apresentam também estratégias mais eficazes no ensino, sofrendo um menor desgaste e, conseqüentemente, menos *stress* (Evers et al., 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Por outro lado, uma baixa percepção de autoeficácia poderá causar um aumento do desgaste no trabalho, uma percepção negativa em relação ao local de trabalho e, conseqüentemente, mais *stress* e uma maior probabilidade de um abandono precoce da profissão docente (Yu et al., 2015).

Os resultados obtidos foram reforçados pelas análises de regressão uma vez que a variável carinho explica 14% do *stress* no sentido inverso, juntamente com a percepção de autoeficácia que explica 26,6% também no sentido inverso. Isto significa que estas variáveis não são preditoras de *stress* mas, por outro lado, funcionam como fatores protetores do mesmo.

## **Conclusão**

O presente estudo debruçou-se sobre a análise da relação entre a percepção de aceitação-rejeição pelo/a superior/a hierárquico/a, o *stress* e a percepção de autoeficácia de professores/as de 1º, 2º e 3º ciclos e ensino secundário. O interesse por estas variáveis surgiu a partir da análise da literatura e da investigação na área existente e da constatação de que a mesma era escassa principalmente em Portugal.

Os resultados da investigação foram todos de acordo com a literatura já existente, constatando-se que a percepção de aceitação-rejeição dos/as professores/as relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a está relacionada com os níveis de *stress* e com a sua percepção de autoeficácia. Foi possível apurar uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis de aceitação-rejeição e os níveis de *stress*, sendo que os/as professores/as que se sentiam mais aceites por parte do/a seu/sua superior/a hierárquico/a apresentavam menores níveis de *stress*. Além disso, foi também possível apurar uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis de aceitação-rejeição e a percepção de autoeficácia, sendo que os/as professores/as que se percecionavam como aceites tinham também uma maior percepção de autoeficácia em relação às suas capacidades de relação com os seus colegas e de controlo dos comportamentos na sala de aula. Por fim, foi também possível concluir que existe uma associação estatisticamente significativa entre os níveis de *stress* e a percepção de autoeficácia, o que indicou que os/as professores/as que apresentavam menores níveis de *stress* apresentavam uma maior percepção de autoeficácia. Concluindo, entende-se que a forma como os/as professores/as se vêem como profissionais e o quão são capazes de executar as suas tarefas, assim como os seus níveis de *stress* estão relacionados com a qualidade da relação que mantêm com o/a seu/sua superior/a hierárquico/a.

Ao longo do tempo a profissão docente foi sofrendo variadas alterações que na maioria das vezes não são acompanhadas de formações necessárias ou de adaptações que ajudariam a minimizar o impacto dessas mesmas alterações. Atualmente a profissão docente é vista como uma das mais stressantes, primeiro porque além das horas e das tarefas letivas que os/as professores/as têm há também uma variedade de trabalhos burocráticos que estão ao encargo deles e que por diversas vezes fazem com que deixem de ter tempo para si e para a sua família. Além disso, a forma como os/as alunos/as vêm a escola e a figura do/a professor/a foi-se alterando, sendo que atualmente a maioria dos alunos desvaloriza a importância da escola assim como a autoridade que o/a professor/a tem na sala de aula, tendo uma variedade de

comportamentos desadequados e exigindo que por diversas vezes os/as professores/as alterem as dinâmicas na sala de aula. Todas estas alterações são vistas pelos/as professores/as como uma fonte de *stress*. Mas para que isto seja ultrapassado é importante que haja um apoio externo, não só da família, mas principalmente dos/as colegas de profissão que poderão ser um elemento chave para ultrapassarem estas dificuldades, uma vez que neste estudo foi possível perceber que uma boa relação com os/as colegas/as de trabalho poderá ser um preditor da diminuição do *stress* e do aumento da perceção de autoeficácia. Assim, é importante fomentar nas escolas uma maior relação de confiança e de apoio por parte dos/as colegas. Para isto, o/a diretor/a da escola poderá promover convívios entre os colaboradores docentes e não docentes para que estes se possam conhecer melhor e possam criar uma relação que lhes permita obter o apoio quando necessário. O/a psicólogo/a escolar e da educação poderá desempenhar um papel de extrema importância, estimulando a criação de programas de intervenção e atividades que fomentem uma melhoria na qualidade das relações interpessoais em contexto educativo, assim como de ambiente colaborativos e apoiando nas relações interpessoais que ocorrem no contexto escolar. Além disso o/a diretor/a deverá também ter uma relação com base na aceitação e no carinho para com os/as professores/as, dando-lhes feedback do trabalho que estão a desenvolver, sendo comunicativo, estando presente no dia-a-dia, estando disposto a ajudar quando assim lhe for pedido, elogiando quando algo de positivo for realizado, estar disponível para ouvir sugestões ou críticas, mas principalmente, estar disposto a mudar o ambiente escolar para um ambiente mais positivo e mais envolvido em aceitação. O/a diretor/a poderá também criar normas, metas e valores comuns a todos os elementos da escola para que assim todos sintam que em conjunto são capazes de executar as ações que poderão levar à mudança. Por último, o/a diretor/a poderá também pedir ao/a psicólogo/a escolar e da educação para que sejam feitas formações no âmbito da inteligência emocional uma vez que os estudos comprovam que ajuda na diminuição do *stress* e no aumento da perceção de autoeficácia.

Este estudo apresenta algumas limitações, que devem ser tidas em conta na interpretação dos resultados. Inicialmente deve ser tido em conta que todos os instrumentos utilizados são de autorrelato. Assim, o efeito da desejabilidade social poderá ter levado alguns participantes a responderem de acordo com aquilo que seria de esperar. Como segunda limitação considera-se o facto de a amostra não apresentar uma homogeneidade entre o número de participantes do sexo masculino e do sexo feminino, sendo o último muito superior. Por fim, a terceira dificuldade apresentada deveu-se ao número de participantes uma vez que a recolha

de dados apenas foi realizada online, não foi possível obter um número tão grande quanto o desejável uma vez que houve um grande número de pessoas que visitou o questionário, mas não o concluiu.

Para investigações futuras e tendo em conta que a temática da aceitação/rejeição por parte do/a superior/a hierárquico/a ainda é pouco estudada no nosso país, seria interessante além de aumentar o número de participantes da amostra. Com as variáveis desta investigação poderá ser feita uma comparação entre os participantes do sexo masculino e feminino, entre as regiões onde lecionam, que muitas vezes apresentam problemáticas e necessidades diferentes, entre as disciplinas que lecionam uma vez que estas claramente apresentam exigências e métodos de ensino diferentes e, por último, além da utilização de questionários de autorrelato, recorrer também à observação para ser possível eliminar algumas questões relacionadas com a desejabilidade social.

## Referências

- Araújo, M., & Moura, O. (2011). Estrutura factorial da general self-efficacy scale (escala de auto-eficácia geral) numa amostra de professores portugueses. *Laboratório de Psicologia*, 9(1), 95–105. <https://doi.org/10.14417/lp.638>
- Arora, S., & Nagra, V. (2013). Occupational stress and health among teacher educators. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 2(8), 1–13.
- Badawy, S. (2015). Egyptian Teachers ' Burnout: The Role of Work Environment Characteristics and Job Stress. *Journal of Business and Management Sciences*, 3(4), 101–110. <https://doi.org/10.12691/jbms-3-4-1>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–212.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Barari, R., & Barari, E. (2015). Mediating Role of Teachers Self-Efficacy in the Relationship between Primary Teachers Emotional Intelligence and Job Burnout in Babol, 2(1), 46–63.
- Bitsadze, M., & Japaridze, M. (2014). Personal and Social Aspects of Teacher Burnout in Georgia, (2004).
- Buskirk, T. (2015). *An investigation on stress and burnout in the profession of child life*. Ohio University.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijgaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115–132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>

- Capelo, R., & Pocinho, M. (2014). Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. *Educar Em Revista*, *1*(54), 175–184. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37870>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, *44*(6), 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Chadha, M., Sood, K., & Malhotra, S. (2012). Effects of Organisational Stress on Quality of Life of Primary and Secondary School Teachers, *15*(2), 2–6.
- Chamberlin, C. R. (2009). Nonverbal behaviors and initial impressions of trustworthiness in teacher-supervisor relationships. *Communication Education*, *49*(4), 352–364. <https://doi.org/10.1080/03634520009379223>
- Chyung, Y. J., & Lee, J. (2008). Intimate partner acceptance, remembered parental acceptance in childhood, and psychological adjustment among Korean college Students in ongoing intimate relationships. *Cross-Cultural Research*, *42*(1), 77–86. <https://doi.org/10.1177/10693971107309857>
- Correia, T., Gomes, R., & Moreira, S. (2010). Stresse ocupacional em professores do ensino básico: Um estudo sobre as diferenças pessoais e profissionais. *Actas Do VII Simpósio Nacional de Investigação Em Psicologia*, 1477–1493. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/10502>
- Erkman, F., Caner, A., Sart, Z. H., Börkan, B., & Şahan, K. (2010). Influence of perceived teacher acceptance, self-concept, and school attitude on the academic achievement of school-age children in Turkey. *Cross-Cultural Research*, *44*(3), 295–309. <https://doi.org/10.1177/1069397110366670>
- Evers, W., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *The British Journal of Educational Psychology*, *72*(Pt 2), 227–243. <https://doi.org/10.1348/000709902158865>

- Feltoe, G., Beamish, W., & Davies, M. (2016). Secondary school teacher stress and coping : insights from Queensland , Australia. *International Journal of Arts and Sciences*, 9(1944–6934), 597–608.
- Ferguson, K., Mang, C., & Frost, L. (2017). Teacher Stress and Social Support Usage, 26(2), 62–86.
- Ghenghesh, P. (2013). Job Satisfaction and Motivation - What Makes Teachers Tick? *British Journal Of Education, Society & Behavioural Science*, 3(4), 456–466. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.656>
- Gomes, A. P. R., & Quintão, S. dos R. (2011). Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores. *Análise Psicológica*, 29(2), 335–344.
- Gomes, A., & Quintão, S. (2011). Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores. *Análise Psicológica*, 29(2), 335–344.
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67–93.
- Gomes, R., Montenegro, N., Peixoto, A. M., & Peixoto, A. R. (2010). Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587–597. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000300019>
- Gouveia, C. (2010). *Burnout , ansiedade e depressão nos professores*. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers’ self-efficacy, classroom quality, and children’s language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094–1103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.005>
- Henson, R. (2001). *Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas*. Texas A&M University, College Station, Texas.

- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Junior, E., & Lipp, M. (2008). Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia Em Estudo, 13*(4), 847–857. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000400023>
- Khaleque, A., Rohner, R. P., & Laukkala, H. (2008). Intimate partner acceptance, parental acceptance, behavioral control, and psychological adjustment among finnish adults in ongoing attachment relationships. *Cross-Cultural Research, 42*(1), 35–45. <https://doi.org/10.1177/10693971107309755>
- Khan, S., Haynes, L., Armstrong, A., & Rohner, R. P. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, academic achievement, and school conduct of middle school students in the Mississippi Delta region of the United States. *Cross-Cultural Research, 44*(3), 283–294. <https://doi.org/10.1177/10693971110368030>
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 229–243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>
- Kosir, K., Tement, S., Licardo, M., & Habe, K. (2015). Two sides of the same coin ? The role of rumination and reflection in elementary school teachers' classroom stress and burnout. *Katja Ko, 47*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.006>
- Lazarus, R. (1999). *Stress and emotional: A new synthesis*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lou, Y., & Chen, L. (2016). A Study of the English Teachers' Burnout in a Local Comprehensive University in China. *Creative Education, 7*(7), 646–654. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.74067>
- Machado, F., Machado, M., & Azevedo, M. (2014). Percepção de aceitação-rejeição pelo

- professor, processos de sala de aula e desempenho académico. *Atas Do I Congresso Internacional Envolvimento Dos Alunos Na Escola: Perspetivas Da Psicologia e Educação*, 565–577.
- Machado, F., Machado, M., & Dias, A. (n.d.). *O sonho vocacional-pais, professores e a construção de carreira*. Instituto Universitário da Maia.
- Martins, C., Violante, E., & Gato, F. (2015). Stress na profissão docente: um estudo exploratório numa escola secundária, *48*, 135–155.
- Mota-Cardoso, R., Araújo, A. Carreira Ramos, R., Gonçalves, G. & Ramos, M. (2002). *O Stress nos Professores Portugueses – Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Moura, O., & Costa, C. (2016). Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale : Estudo de adaptação e validação da versão Portuguesa, *1*, 87–99. <https://doi.org/10.14417/ap.1070>
- Nemanich, L. A., & Keller, R. T. (2007). Transformational leadership in an acquisition: A field study of employees. *Leadership Quarterly*, *18*(1), 49–68. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.11.003>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, *66*(4), 543–578.
- Pajares, F. (2003). Self-Efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, *19*, 139–159. <https://doi.org/10.1080/10573560390143085>
- Parmar, P., & Rohner, R. P. (2010). Perceived Teacher and Parental Acceptance and Behavioral Control, School Conduct, and Psychological Adjustment Among School-Going Adolescents in India. *Cross-Cultural Research*, *44*(3), 253–268. <https://doi.org/10.1177/1069397110367613>
- Pedro, N. (2011). Autoeficácia e satisfação profissional dos professores: Colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, *XVIII*(1), 23–47.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e

- 3.º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 24(2), 247–262. <https://doi.org/10.14417/ap.167>
- Price, H. E. (2015). Principals' social interactions with teachers. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 116–139. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0023>
- Price, H. E., & Collett, J. L. (2012). The role of exchange and emotion on commitment: A study of teachers. *Social Science Research*, 41(6), 1469–1479. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.05.016>
- Price, H. E., & Moolenaar, N. M. (2015). Principal-teacher relationships: foregrounding the international importance of principals' social relationships for school learning climates. *Journal of Educational Administration*, 53(1), JEA-11-2014-0134. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2014-0134>
- Ramos, M., Fernandez, A., Pontes, F., & Costa e Silva, S. (2016). Caracterização das pesquisas sobre eficácia coletiva docente na perspetiva da teoria social cognitiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1), 91–99. <https://doi.org/10.1590/0102-37722016012227091099>
- Ripoll-Núñez, K., & Alvarez, C. (2008). Perceived intimate partner acceptance, remembered parental acceptance, and psychological adjustment among Colombian and Puerto Rican youths and adults. *Cross-Cultural Research*, 42(1), 23–34. <https://doi.org/10.1177/1069397107309859>
- Rita, J. S., Patrão, I., & Sampaio, D. (2010). Burnout , Stress Profissional e Ajustamento Emocional em Professores Portugueses do Ensino Básico e Secundário. *Stress: The International Journal on the Biology of Stress*, 1151–1161. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.12/1531>
- Rocha, D. M., & Ricardo, E. C. (n.d.). Crenças de autoeficácia e a formação docente em física moderna e contemporânea : uma relação atuante nas práticas dos professores.
- Rocha, D. M., & Ricardo, E. C. (2014). As crenças de autoeficácia de professores de Física : um instrumento para aferição das crenças de autoeficácia ligadas a Física Moderna e Contemporânea. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 31(2), 333–364.

- Rodrigues, V. (2017). *Inteligência emocional e ajustamento psicológico de educadoras de infância: o papel da percepção de aceitação-rejeição pelo/a superior/a hierárquico/a*. Instituto Universitário da Maia.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ... Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 787–804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Rohner, R. P. (1986). *The Warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc. (Available from Rohner Research Publications).
- Rohner, R. P. (2004). The Parental “Acceptance-Rejection Syndrome”: Universal Correlates of Perceived Rejection. *American Psychologist, 59*(8), 830–840. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.830>
- Rohner, R. P. (2015). Introduction to interpersonal acceptance- rejection theory (IPARTHEORY), methods, evidence, and implications. *University of Connecticut, 6*, 1–51. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1055>
- Rohner, R. P. (2016). *Introduction to Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory) and Evidence*. *Online Readings in Psychology and Culture* (Vol. 6). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1055>
- Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2008). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (4aed.). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2005). Parental Acceptance-Rejection: Theory, Methods, Cross-Cultural Evidence, and Implications. *Ethos, 33*(3), 299–334. <https://doi.org/10.1525/eth.2005.33.3.299>
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2012). *Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications*.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., Elias, M. S., & Sultana, S. (2010). The relationship between perceived teacher and parental acceptance, school conduct, and the psychological

- adjustment of Bangladeshi adolescents. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 239–252.  
<https://doi.org/10.1177/1069397110366900>
- Rohner, R. P., Melendez, T., & Kraimer-Rickaby, L. (2008). Intimate partner acceptance, parental acceptance in childhood, and psychological adjustment among American adults in ongoing attachment relationships. *Cross-Cultural Research*, 42(1), 13–22.  
<https://doi.org/10.1177/1069397107309750>
- Rohner, R. P., Parmar, P., & Ibrahim, M. (2010). Perceived Teachers' Acceptance, Parental Acceptance, Behavioral Control, School Conduct, and Psychological Adjustment Among School-Age Children in Kuwait. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 269–282.  
<https://doi.org/10.1177/1069397110366935>
- Rohner, R. P., Uddin, M. K., & Shamsunnaher, M. (2008). Intimate Partner Acceptance, Parental Acceptance in Childhood, and psychological adjustment among Japanese Adults. *Cross-Cultural Research*, 42(1), 87–97.  
<https://doi.org/10.1177/1069397107310594>
- Seco, G. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Universidade de Coimbra.
- Serra, A. (2011). *O stress na vida de todos os dias*. Lisboa: Adriano Vaz Serra.
- Simão, A., Machado, F., & Machado, M. (2016). A percepção da aceitação-rejeição, ajustamento psicológico e autoeficácia dos professores.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 62, 199–209.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.004>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>

- Stubblebine, P. C. (2001). Perception and acceptance of evaluations by supervisors and peers. *Current Psychology, 20*(1), 85–94. <https://doi.org/10.1007/s12144-001-1005-4>
- Thweatt, K., & Mc.Croskey, J. (1998). The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. *Communication Education, 3*48–358.
- Trigo, M., Canudo, N., Branco, F., & Silva, D. (2010). Estudo das propriedades psicométricas da perceived stress scale (pss) na população portuguesa, *10*, 353–378.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education, 43*(November 2017), 99–109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- Varan, A. (2005). Relation between perceived parental acceptance and intimate partner acceptance in Turkey: does history repeat itself? *Ethos, 33*(3), 414–426. <https://doi.org/10.1525/eth.2005.33.3.414>
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The Effect of Work Stress on Job Burnout Among Teachers: The Mediating Role of Self-efficacy. *Social Indicators Research, 122*(3), 701–708. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0716-5>

## **Anexos**

## Anexo I. Questionário sociodemográfico

- 1) Sexo  
 Feminino  
 Masculino
- 2) Idade: \_\_\_\_\_
- 3) Estado Civil  
 Solteiro/a  
 Casado/a  
 Divorciado/a  
 Viúvo/a
- 4) Habilitações literárias  
 Diploma/Bacharelato  
 Licenciatura  
 Pós-graduação  
 Mestrado  
 Doutoramento  
 Outra: \_\_\_\_\_
- 5) Número de anos de serviço (incluindo o ano letivo atual):  
\_\_\_\_\_
- 6) Distrito(s) onde leciona:  
\_\_\_\_\_
- 7) Nível(eis) de ensino que leciona atualmente  
 1º Ciclo  
  
 2º ciclo  
  
 3º ciclo  
  
 Ensino Secundário

O PAPEL DA ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO PELO/A SUPERIOR/A HIERÁRQUICO/A NO *STRESS* E NA PERCEÇÃO DE AUTOEFICÁCIA DOS/AS DOCENTES

8) Se leciona no 2º, 3º ciclos ou ensino secundário, indique a(s) disciplina(s) que leciona atualmente:

---

---

9) Se leciona no 2º, 3º ciclos ou ensino secundário, indique o número de turmas que leciona atualmente:

---

10) Número total de alunos da(s) turma(s) que leciona atualmente:

---

11) Se leciona no 2º, 3º ciclos ou ensino secundário, tem alguma direção de turma?

Sim

Não

12) Exerce outras funções na instituição atual para além de professor/a ou diretor/a de turma?

Sim

Não

13) Se respondeu sim à questão anterior, quais são as funções que exerce?

---

---

14) Tipo de instituição em que está a exercer atualmente (pública, privada ou ambas):

Pública

Privada

Ambas

15) Número de horas semanais (média) que dedica ao seu trabalho:

---

## **Anexo II. Consentimento Informado**

### **CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, Francisca Sofia Baptista da Silva, como estudante do Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação do Instituto Universitário da Maia (ISMAI), estou a desenvolver uma investigação sob a orientação do Prof. Doutor Francisco Machado e da Prof. Doutora Carla Peixoto e Melo de Carvalho, no âmbito da minha tese de mestrado. Esta investigação tem como principal objetivo perceber como a perceção de aceitação por parte do/a seu/sua superior/a se relaciona com o stress e a perceção de autoeficácia dos professores.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a sua participação na presente investigação, através da resposta a um conjunto de questões relacionadas com o seu trabalho, as funções que exerce no mesmo, assim como com a forma como se relaciona com os seus pares e, em especial, com a pessoa que assume o papel de seu/sua superior/a, ou superior/a hierárquico/a, no seu local de trabalho

A participação é totalmente voluntária e livre de custos ou prejuízos, e a qualquer momento tem o direito de se recusar a prosseguir com a participação nesta investigação, sem qualquer tipo de consequência. É também importante ter o conhecimento que os dados recolhidos são confidenciais e anónimos, respeitando o Código Ético da Ordem dos Psicólogos Portugueses e, sendo utilizados unicamente para efeitos de análise estatística inerentes à realização da investigação. Esta confidencialidade estende-se, naturalmente à identidade da instituição de ensino onde trabalha, não sendo as instituições de ensino referidas ou nomeadas em qualquer parte ou momento da investigação.

Agradecemos, desde já, a sua atenção e disponibilidade.

Francisca Sofia Baptista da Silva, Mestranda em Psicologia Escolar e da Educação, Instituto Universitário da Maia (ISMAI)

Orientador: Francisco Machado

Co-Orientadora: Carla Peixoto