

Contributos para a Compreensão da Ansiedade na Profissão de Professor do Ensino Básico: variáveis associadas

▮ Luis Miguel Picado*

Resumo

Este estudo teve como objectivos principais estudar a associação entre algumas variáveis individuais e socio-profissionais e os níveis da ansiedade numa amostra de 150 professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos). Os resultados poderão apontar para uma possível heterogeneidade dos factores que influenciam a ansiedade na profissão de Professor do Ensino Básico, impondo a necessidade de uma avaliação rigorosa dessa situação.

Palavras-chave: Ansiedade. Professores do Ensino Básico. Variáveis individuais e variáveis sócio-profissionais.

Contributions to the Understanding of Anxiety in the Profession of Teachers of Basic Education: variables associated

Abstract

This study had as main objectives to study the association between some individual and socio-professional variables and levels of anxiety in a sample of 150 teachers of basic education (1st, 2nd and 3rd cycles). The results may point to a possible heterogeneity of factors influencing anxiety in the profession of Teacher of Basic Education, imposing the need for a rigorous assessment of the situation.

Keywords: Anxiety. School teachers. Individual variables and variables socio-professional.

* Doutor em Psicologia da Educação, Universidade de Lisboa. *E-mail:* luispicado@gmail.com

Contribución para la Comprensión de la Ansiedad en la Profesión de Profesor de Escuela Primaria: variables asociadas

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo principal estudiar la asociación entre algunas variables individuales y los niveles socio-profesionales de la ansiedad en una muestra de 150 maestros de Escuela Primaria (1^º, 2^º y 3^º ciclos). Los resultados pueden señalar una posible distribución de factores que influyen en la ansiedad en la profesión de Maestro de Escuela Primaria. Se establece la necesidad de una evaluación rigurosa de la situación.

Palabras-clave: Ansiedad. Maestros de escuela Primaria. Las variables individuales y las variables socio-profesionales.

Os desafios que a sociedade coloca e que a escola enfrenta sobretudo ao nível do Ensino Básico, são, cada vez mais exigentes. Ser professor na actualidade implica assumir uma “nova profissão” que, na conjugação das exigências implicadas na sua natureza, metodologia e objectivos se tornou uma actividade potencialmente ansiogénica, seja na sua generalidade (ser professor) seja nos seus aspectos particulares (por exemplo, os problemas de colocação) (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1981; ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO, 1990; ESTEVE, 1988, 1991, 1999).

Perante esta realidade, muitos professores vivem permanentemente ansiosos face ao que lhes é exigido e ao que, através da sua formação e das suas características pessoais, eles realmente podem dar. De facto, a todas as actividades humanas subjaz um suporte emocional que assume um efeito regulador sobre o comportamento e eficácia das acções, integrando-se a ansiedade nesse grupo de emoções. Segundo Vallejo (1991), a ansiedade é uma emoção normal cuja função é activada de tal modo que, face ao perigo, mobiliza uma actividade ou tensão que tem como função estimular a capacidade de resposta de um indivíduo. Contudo, as situações atrás referidas poderão estar associadas ao desenvolvimento de níveis muito elevados da ansiedade que, por se tornarem disfuncionais e incapacitantes, poderão assumir uma dimensão patológica, versando descritivamente

sobre anomalias cuja proporção, intensidade e duração, estão relacionadas com a índole psicológica e biológica (BIONDI, 1988).

Assim, falar da ansiedade na sua forma patológica no contexto docente significa referir um indicador fundamental, que tal como a insatisfação profissional, o stress, o baixo empenhamento profissional, o desejo de abandonar a profissão, traduzem uma realidade actual mais ampla: o conceito de “Mal-Estar Docente” que, em situações de extrema gravidade, é traduzível em estados de exaustão e de depressão (ESTEVE, 1992).

O mal estar docente pode ser caracterizado pelos efeitos negativos que afectam a personalidade do professor, em função das condições psicológicas e sociais em que exerce a sua profissão (ESTEVE, 1991). Esta perspectiva integra diversas noções referidas na literatura sobre a temática para traduzir os efeitos dos factores de mal-estar, onde se encontra a ansiedade. Os diferentes indicadores de mal-estar docente (entre eles a ansiedade) parecem não dizer tanto respeito a este ou aquele professor em particular, o que é comum a todas as profissões dada a existência de sujeitos pouco empenhados e insatisfeitos, mas antes ao próprio ambiente de trabalho e outras condicionantes socio-profissionais (JESUS, 1998). Até mesmo sujeitos com uma vida familiar estável e aparentemente equilibrados antes de entrarem na profissão, desenvolvem no exercício da mesma, mal-estar docente (ABRAHAM, 1993; ALVAREZ et al., 1993).

Segundo Anderson & Iwanicki (1984, apud JESUS, 1998) é no Ensino Básico, sobretudo no 3º ciclo, que o mal-estar docente se acentua. Esta situação deve-se fundamentalmente, às elevadas exigências de relacionamento interpessoal dos alunos deste nível de ensino.

Assim, dado que a ansiedade pode ser indiscutivelmente um indicador de mal-estar e que a profissão docente é, nos dias de hoje, um meio potencialmente ansiogénico, quer no seu sentido mais geral (ser professor na actualidade) quer relativamente a aspectos mais particulares (por exemplo lidar com a alunos difíceis), procurou-se estudar a associação entre algumas variáveis e os níveis da ansiedade na profissão de professor. Foram estudadas: Esquemas Mal Adaptativos Precoces, Estratégias de *Coping*, Tempo de Serviço e Formação Inicial.

O estudo dos “Esquemas Mal Adaptativos Precoces” (EMP) está subjacente à importância reconhecida aos factores cognitivos para a compreensão e intervenção nas

perturbações da ansiedade. A maioria dos modelos cognitivos valoriza, explícita ou implicitamente, a importância de uma visão de si mesmo desvalorizada ou carecendo das aptidões necessárias para enfrentar com êxito os desafios da vida profissional (BECK; EMERY; GREENBERG, 1985; HEIMBERG; BARLOW, 1991; BANDURA, 1991; EYSENK, 1997). Rijo (1999) destaca que os professores, dadas as constantes dificuldades com que se deparam na sua prática profissional, podem muitas vezes não ser capazes de responder eficazmente. Quando tal se verifica, poderão começar a sentir-se ansiosos ou desmotivados com a sua profissão. Este mal-estar-latente, poderá estar relacionado com o desenvolvimento de EMP relativamente à sua prática profissional, a si próprios e aos outros, que, por sua vez, os impedem ainda mais de lidar de modo eficaz com as situações problemáticas.

Segundo Young (1990), os EMP representam suposições incondicionais, acerca de si mesmo e dos outros, que orientam o processamento de informação ambiental numa forma disfuncional. São verdades *a priori*, implícitas e tomadas como certas. Por outro lado são auto-perpetuadores e, assim, bastante resistentes à mudança. Desenvolvendo-se cedo na vida, geralmente a partir de experiências disfuncionais com os pais, familiares e pares durante os primeiros anos de vida do indivíduo, formam o núcleo do seu auto-conceito, sendo familiares e “confortáveis”. Mais do que o resultado de um acontecimento traumático, eles são causados por padrões contínuos de experiências nocivas do quotidiano que, cumulativamente, fortalecem o esquema. Quando desafiados, a informação será distorcida para manter a validade do esquema. A ameaça da mudança esquemática é demasiado disruptiva para a organização cognitiva nuclear, por isso, os indivíduos desenvolvem processos para manterem os seus esquemas nucleares intactos. Os esquemas são activados por eventos relevantes para o esquema particular, estando ligados a níveis elevados de afecto disruptivo. A sua activação acarreta a experienciação de elevados níveis de afecto negativo.

A partir da sua experiência clínica com casos de distúrbios de personalidade, Young identificou 16 dimensões teóricas que agrupou em seis grandes grupos: Ligação aos Outros, Autonomia Diminuída, Indesejabilidade, Restrição na Auto-Expressão, Restrição na Gratificação e Limites Insuficientes (YOUNG; LINDEMANN, 1992).

Um estudo de Cunha e Gouveia (1999) sobre a ansiedade social e auto-representação, permitiu concluir que os indivíduos com ansiedade social alta (avaliada por escalas de auto-avaliação) se distinguiam dos indivíduos com ansiedade social média e baixa, por obterem pontuações mais elevadas em alguns dos esquemas precoces, embora nenhum deles permita distinguir os indivíduos com ansiedade social média e baixa. Na verdade, este resultado estava de acordo com o esperado, pois a disfuncionalidade só faria esperar pontuações significativas nos indivíduos com ansiedade social alta (evitamento social e medo de avaliação negativa altos). De um modo global os resultados deste estudo mostraram que as dimensões de evitamento social e de medo de avaliação negativa parecem estar associadas a esquemas precoces mal-adaptativos diferentes.

Designam-se estratégias ou “Mecanismos de Coping” as formas que cada sujeito utiliza para lidar com os problemas. Trata-se de esforços intrapsíquicos dirigidos à acção, para lidar (resolver, tolerar, reduzir, minimizar) com as exigências e conflitos externos e internos que excedem os recursos da pessoa. Estes mecanismos implicam uma resposta total do organismo, com o objectivo de resolver ou diminuir o impacto dos mesmos, onde, a uma componente cognitivo-decisória, se aditam componentes de cariz emocional e somática (LAZARUS; FOLKMAM, 1984; LATAACK, 1989; PESTONJEE, 1992). Os mecanismos de *coping* têm assim como objectivo lidar com as exigências adaptativas do meio, evitando os factores de tensão, de uma forma adequada (adaptativa) ou inadequada (BULTHER; HOPE, 1996).

O *coping* pode ser instrumental, quando dirigido à resolução activa do problema com vista a alterar a relação da pessoa com o seu ambiente (confronto, procura de informação, evitamento da impulsividade, etc.) e pode ser paliativo, quando é dirigido à minimização das consequências adversas da situação, nomeadamente o controlo e regulação das consequentes emoções negativas (desabafo e exteriorização de emoções, evitamento e negação, distanciamento do problema ou dos responsáveis, reavaliação positiva, aceitação/rejeição da responsabilidade etc.). O próprio processo mental pode desencadear ou maximizar a reacção na ausência do estímulo: a consciência da activação ansiosa, alertando para a situação percebida como ameaçadora ou a simples percepção, na ausência de activação, pode gerar ou amplificar essa ansiedade, despoletando novos recursos de *coping* (CARDOSO, 1999).

O “Tempo de Serviço como Professor” corresponde a diferentes etapas da carreira docente, onde diversos factores se entrecruzam associando-se a sentimentos gerais de bem e mal-estar que, não obstante serem mais ou menos sentidos por este ou aquele professor em virtude das suas características pessoais, parecem ser comuns à generalidade dos docentes. Os piores anos de carreira potencialmente associados a altos níveis da ansiedade, poderão ocorrer no início da vida profissional ou porventura quando o fim desta se começa a perspectivar (FULLER; BROWN, 1975). Diversos estudos empíricos comprovam que os professores na fase inicial do percurso profissional apresentam um maior grau de ansiedade, exaustão emocional e de despersonalização (GOLD, 1985; HART, 1987). A ansiedade sentida pelos professores em início de carreira, deve-se fundamentalmente ao “choque com a realidade” a que são sujeitos, dado que a formação inicial dos professores tende a fomentar uma visão idealizada do ensino que não corresponde à situação real da prática quotidiana (VEENMAN, 1984; JESUS, 2000). Para além destes factores, os professores principiantes são os mais vulneráveis às condicionantes potencialmente ansiogénicas, características da profissão docente, tais como: alterações na definição e no processo do papel profissional (novas políticas educativas, novos métodos pedagógicos, novas tarefas); estratégias de coping; problemas do controlo disciplinar; instabilidade na carreira (tipo de vínculo contratual) e distribuição dos professores (colocações); (JESUS, 1996). Também a fase final da carreira é apontada por muitos investigadores como uma fase associada a altos níveis da ansiedade. Na verdade quando os professores atingem os trinta e cinco e os quarenta anos de experiência profissional, poderão fazer um balanço positivo, demonstrando plena maturidade e realização ou, pelo contrário, um balanço negativo marcado pela frustração de não ter, a seu ver, alcançado as metas profissionais desejadas (JESUS, 2000). Os docentes que fazem um balanço negativo pensam abandonar a profissão procurando realizar-se noutras actividades (CAVACO, 1991). A ansiedade pode ser ainda agravada pelos problemas (por exemplo disciplinares) advindos do desinvestimento que caracteriza o período final da carreira, em especial se ele for amargo e agravado por problemas de saúde (CAVACO, 1991, 1993; ALVES, 1994).

Os melhores anos da carreira, potencialmente menos associados a altos níveis da ansiedade, parecem ocorrer por volta dos oito anos de actividade (período de estabilização)

ou até cerca do meio da carreira (HUBERMAN, 1989). Nesta fase muitos professores deixam de ter contratos temporários e alcançam a efectividade, o que lhes dá uma maior segurança face ao futuro e lhes permite estabilizar a vida profissional e familiar. Este é também um período em que os professores caminham para a sua maturidade profissional, tendo passado de um período de entusiasmo e de choque com a realidade para uma fase de maior estabilidade, onde o saber e a experiência acumulados lhes permitem gerir com maior à-vontade as situações e as fontes outrora geradoras de tensão e ansiedade. Jesus (2000) salienta, contudo, que muitos professores não chegam a atingir a fase de estabilidade, em virtude de nunca se identificarem definitivamente com a profissão.

As sucessivas mudanças na função docente, e as profundas modificações no contexto social e nas relações interpessoais ao nível do ensino têm obrigado a repensar a formação de professores. Progressivamente, as preocupações pedagógicas e didácticas têm vindo a aumentar significativamente, contribuindo também para se perceberem os desafios e os problemas que se colocam à profissão docente. Os novos contornos que assumem as mais recentes concepções de educação formal inscrevem-se nos imperativos de mudança de uma sociedade que reclama dos indivíduos, grupos, organizações e instituições; atitudes e comportamentos mais ajustados às dinâmicas sociais que emergem e à complexidade relacional que a modernidade se encarregou de introduzir. Na verdade, a supremacia do papel preventivo da formação inicial é reconhecido relativamente ao da formação contínua (ESTEVE 1988). Contudo, não obstante o enquadramento teórico estabelecido pela LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo), muitos dos princípios não são levados à prática (PATRÍCIO, 1992). A prová-lo o facto das necessidades de formação só surgirem muitos anos depois de iniciada a actividade docente (PATRÍCIO, 1992; JESUS, 2000).

Em suma: o objectivo central desta investigação será investigar a associação entre as variáveis-individuais e socio-profissionais e os níveis da ansiedade na profissão de Docente do Ensino Básico. Efectivamente, o grau de ansiedade sofrido por um indivíduo poderá influenciar o seu desempenho em determinada tarefa ou actividade. Essa tendência permite inferir que podem surgir algumas dificuldades no desempenho de uma tarefa considerada ansiogénica, como é manifestamente a actividade docente (EYSENK, 1982). Esta situação poderá causar extremas dificuldades no desempenho profissional e social dos

professores, restringindo aspectos particularmente agradáveis, tais como: relacionar-se com os alunos e colegas e/ou participar em convívios e na dinâmica das escolas.

A acuidade deste estudo, deve-se ao facto de a profissão docente ser actualmente uma das potencialmente mais geradoras de mal-estar (PUNCH; TUETTEMAN, 1990; ÁLVAREZ, et al., 1993; ALVES, 1994; JESUS, 1996), tendo sido considerada uma profissão de alto risco físico e mental (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1981). Os professores não apresentavam no passado indicadores de mal-estar mais elevados do que outros profissionais (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO, 1990; JESUS, 1998). Situação que se faz sentir em Portugal e nos restantes países da Europa (ESTEVE, 1991).

Por outro lado, também se constatou que a ansiedade, enquanto indicador de mal-estar docente não tem merecido a atenção devida e para além disso, na nossa experiência ao nível da formação de professores, temos constatado que um dos factores que mais determina o mal-estar docente prende-se com a permanente ansiedade vivida face a situações potencialmente problemáticas.

Pensa-se que de um modo geral este trabalho poderá ter um carácter preventivo, constituindo um contributo face à identificação da ansiedade enquanto indicador de mal-estar docente. Na realidade, a ansiedade na sua forma patológica, tal como a grande maioria das perturbações emocionais, ainda é normalmente mal diagnosticada, quer pelos próprios professores, quer pelos profissionais de saúde. Por razões de tipo cultural estas perturbações são vistas como sinais de fraqueza a que é preciso reagir. Assim, o principal modo de as prevenir reside na capacidade de as identificar e diagnosticar, quer por aqueles que delas sofrem ou podem vir a sofrer, quer por parte dos profissionais de saúde.

Não se pretende com esta investigação traçar um quadro negro da profissão de professor, vincando somente os aspectos mais negativos da mesma _ é óbvio que poucas ou nenhuma profissões permitem uma tão vasta riqueza de experiências de relacionamento interpessoal _ procura-se contribuir para alertar e ajudar a superar um problema que constitui um dos grandes focos de mal-estar docente e de diminuição da qualidade de vida dos professores.

Concluindo, são as seguintes hipóteses que este trabalho se propõe provar:

- Os Esquemas Mal Adaptativos Precoces revelam-se preditores da ansiedade, especialmente da ansiedade alta.
- O Tempo de Serviço como Professor (pouco e muito tempo) está associado a maiores níveis da ansiedade.
- A Formação Inicial dos Professores não está associada aos baixos níveis da ansiedade.
- As Estratégias de *Coping* eficazes estão associadas a baixos níveis da ansiedade.

Método

Participantes

A amostra, recolhida por conveniência e durante o mês de Fevereiro, é constituída por professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) de diversas escolas dos Distritos de Lisboa e Beja. A amostra é constituída por 150 sujeitos, num total de 101 femininos e 49 masculinos. As idades oscilam entre os 20 e os 61 anos. A média de idades da amostra é de 39, 6 ($dp= 9, 31$) nos participantes femininos e de 35, 4 ($dp= 9$) nos participantes masculinos.

Refira-se que foram recrutados 200 sujeitos, tendo sido excluídos 50 por não responderem correctamente aos questionários. O único critério utilizado para a inclusão dos sujeitos reportou-se ao facto de apenas se considerarem professores com atribuição de turmas, excluindo-se, assim, os docentes que ocupassem cargos de administração sem tempo lectivo efectivo.

Instrumentos

- *Inventário da Ansiedade Estado-Traço*. O Inventário da Ansiedade Estado-Traço (*STAI – State Trait Anxiety Inventory*) (SPIELBERGER, 1983) compreende duas escalas separadas de auto-relato com vista a mensurar duas dimensões distintas da ansiedade, designadas pelo autor como Ansiedade-Estado (STAI-S) e a Ansiedade-Traço (STAI-T). No que diz respeito ao coeficiente de Alfa, constatou-se que este é, por norma, mais elevado na Ansiedade-Estado que na Ansiedade-Traço sempre que é aplicado em condições de stress (SPIELBERGER, 1980). Por outro lado, a medida para amostras normativas apresentou valores-padrão de .92 para a Ansiedade-Estado e de .90 para a Ansiedade Traço (SPIELBERGER, 1980).

- Inventário Depressivo de Beck. O inventário Depressivo de Beck, *Beck Depressive Inventory (BDI)* (BECK et al., 1961) é uma escala de auto-avaliação composta por 21 itens correspondentes a sintomas e atitudes, cuja intensidade varia de 0 a 3. Relativamente à confiabilidade, a versão em língua portuguesa do Inventário de Depressão de Beck, apresentou numa amostra não-clínica de estudantes universitários, resultados semelhantes aos da literatura internacional em populações idênticas, não se verificando diferença em relação à idade e ao nível educacional. A consistência interna da escala foi 0,81 para a amostra total, 0,76 para a subamostra de homens e 0,83 para a de mulheres (valores próximos aos resultados de uma meta-análise), estimando um coeficiente alfa de 0,81 para sujeitos não-psiquiátricos (BECK; STEER; GARBIN, 1988). A comparação entre diferentes estudos mostrou padrões semelhantes nas diferentes culturas. Os resultados desse estudo evidenciaram a validade de construto da versão do BDI em língua portuguesa e foram publicados em Gorenstein, Pompéia e Andrade (1995).

- *Questionário de Esquemas (QE)*. Trata-se da versão traduzida e adaptada por Pinto-Gouveia e M. Robalo (1994), da primeira versão do Schema Questionnaire desenvolvido por Young e Brown (1989). Para cada item existe uma escala de resposta de um a seis pontos (um=Não descreve de maneira nenhuma a minha maneira de ser; seis=Descreve de um modo muitíssimo característico a minha maneira de ser, acontece constantemente). Os 123 itens agrupam-se por 15 esquemas mal adaptativos precoces, considerando-se apenas os itens cuja pontuação for de cinco ou seis, nomeadamente: Dependência Funcional / Incompetência (ex. “Não consigo fazer a minha vida sem a ajuda dos outros”), Sujeição/falta de individuação (ex. “Ponho os interesses dos outros antes dos meus”), Vulnerabilidade ao mal e à doença (ex. “Não consigo deixar de sentir que alguma coisa de mal está para acontecer”), Medo de perder o auto-controlo (ex. “Tenho medo de perder o controlo sobre as minhas acções”), Privação emocional (ex. “Não consigo o amor e atenção suficientes”), Abandono/perda (ex. “Estou destinada(o) a ficar só o resto da minha vida”), Abuso / Desconfiança (ex. “Tenho que me proteger dos ataques e das desconsiderações”), Isolamento social/alienação (ex. “Sinto-me desajustado”), Imperfeição/ desencanto (ex. “Sou fundamentalmente uma pessoa cheia de imperfeições e de defeitos”), Indesejável Socialmente (ex. “Não consigo manter uma conversa interessante”), Incompetência/

fracasso (ex. “Nunca faço as coisas tão bem como os outros”) , Culpa/sanção (ex. “No fundo sou uma má pessoa”), Vergonha/ embaraço (ex. “Sinto-me envergonhada(o) pelos meus defeitos), Modelos de falta de compaixão (ex. “Luto por manter quase tudo numa ordem perfeita”) e Autorização/ limites insuficientes (“Tenho uma dificuldade em aceitar um não por resposta quando quero algumas coisas dos outros”). Segundo Young (1990, 1999), basta a existência de um cinco ou seis para que se possa atribuir a existência do esquema. No entanto, na prática clínica, considera-se a existência dos esquemas de acordo com a quantidade de cincos e de seis em cada esquema e da sua média. Apresenta um alpha de Cronbach entre 0,83 e 0,96 com uma média de 0,90, e uma validade de teste-reteste de 0,50 a 0,82 com uma média de 0,76 (15) (Pinto Gouveia et al., 1997). O estudo que realizamos sobre a precisão do QE permite confirmar uma boa consistência interna com um alpha de Cronbach entre 0,84 e 0,96 com uma média de 0,90.) (PICADO, 2008).

- Instrumentos para a Avaliação de Variáveis Socio-Profissionais na Profissão Docente. Para avaliar as variáveis socio-profissionais foram feitas questões sobre o tempo de serviço como professor, o tempo de serviço na escola onde actualmente se encontra a leccionar e a formação científica e pedagógica (não profissionalizado e profissionalizado). Foi também utilizada uma sub-escala do instrumento elaborado por Jesus (1996). Assim, a partir deste instrumento foram utilizadas as escalas referentes às estratégias de *coping*. Nesta escala os respondentes devem assinalar numa escala de um a cinco o grau em que utilizam cada uma das estratégias referidas quando se sentem preocupados por causa de situações do trabalho. Cada um dos algarismos significa: 1. Quase nunca; 2. Poucas vezes; Algumas Vezes; 4. Muitas vezes; 5. Quase sempre (JESUS, 1996). As medidas revelaram uma elevada consistência interna, apresentando um coeficiente alfa de Cronbach superior a .70 e uma consistência interna de .71 demonstrando que avaliam, de forma consistente, as variáveis (JESUS, 2000).

Procedimento

Os materiais de análise utilizados foram questionários administrados individualmente e as avaliações não envolveram a construção de novas medidas.

Porforma a se assegurar os princípios éticos na investigação, foi pedido consentimento informado aos sujeitos, tendo-lhes sido facultado um conhecimento exacto do estudo e dos benefícios e riscos associados, de modo a que estes demonstrassem, ou não, a sua vontade de participar no mesmo. Foi garantida a confidencialidade dos dados, permitindo-se também a obtenção de mais informações sobre o estudo (contacto).

Resultados

Dada a elevada correlação entre o STAI Y – 1 (Estado) e o STAI Y – 2 (Traço) (0.74), e como o traço está relacionado com características da personalidade, apenas são apresentados os resultados do STAI Y- 1. Não se verificaram diferenças significativas no STAI Y-1 relativamente ao sexo ($\chi^2 = 4,47$, $gl = 2$), formando-se apenas um único grupo e todos os resultados apontados estão baseados no total dos sujeitos.

Como o objectivo central do estudo foi investigar a associação entre as variáveis e a Ansiedade-Estado, procedeu-se à constituição de três grupos, com base nos resultados do STAI Y- 1 (Estado) recolhidos na amostra. Como critério de selecção foram utilizadas medidas percentílicas. Desta forma, os sujeitos, cujas pontuações se situaram no último percentil, isto é, nos 20% do topo das classificações, foram considerados de ansiedade alta. Os indivíduos cujas pontuações se localizaram nos 20% das pontuações mais baixas formaram o grupo de ansiedade baixa. Os restantes 60% dos indivíduos da amostra formaram o grupo de ansiedade média.

Quadro 1. – Distribuição por grupos de ansiedade constituídos a partir dos resultados obtidos no STAI Y-1.

N	Ans. Alta ≥ 50	Ans. Média	Ans. Baixa ≤ 30
Total (Homens/ Mulheres)	28	85	29

Associação entre as Sub-Escalas do Questionário dos Esquemas e os Níveis da Ansiedade-Estado

Analisámos a capacidade preditora das variáveis de EPMA (Quadro 3), tendo-se constatado que se revelam fortes preditores da ansiedade, especialmente da ansiedade

alta. A análise global ao questionário dos esquemas apresenta percentagens de variância comum explicada pelas variáveis de EPMA de 35% e inclui como preditores significativos da ansiedade alta: dependência funcional/incompetência ($B=0.35$), modelos de falta de compaixão ($B=0.33$), sujeição/ falta de individuação ($B=0.23$) e incompetência/ fracasso ($B=0.21$).

No que diz respeito à dimensão de ansiedade média, as percentagens de variância comum explicada pelas variáveis de EPMA são menores, assumindo valores de 19%. Assim, obtivemos os seguintes valores Beta: modelos de falta de compaixão ($B=0.27$), dependência funcional/incompetência ($B=-0.24$) e abandono/ perda ($B=0.16$). No que diz respeito à dimensão de ansiedade baixa, as percentagens de variância comum explicada pelas variáveis de EPMA assumem valores de 8%. Assim, no caso da perda da ansiedade baixa, obtivemos os seguintes valores Beta: dependência funcional/ incompetência ($B=-0.25$), modelos de falta de compaixão ($B=0.23$) e sujeição/ falta de individuação ($B=0.14$).

Quadro 3. – Valor preditivo dos esquemas precoces mal-adaptativos relativamente às três dimensões da ansiedade. Resultados das análises de regressão múltipla: coeficientes padronizados de regressão (Beta) das variáveis que entram na equação de regressão e R2 ajustado

Variáveis	Ansiedade Alta	Ansiedade Média	Ansiedade Baixa
1. Dependência Funcional / Incompetência	0.35	0.24	- 0.25
2. Sujeição / falta de individuação	0.23	0.13	- 0.14
3. Vulnerabilidade ao mal e à doença	0.12		
4. Medo de perder o auto-controlo	0.15		
5. Privação emocional	0.19	0.09	- 0.09
6. Abandono / perda	0.09	0.16	
7. Abuso / desconfiança			
8. Isolamento social / alienação		0.13	- 0.07
9. Imperfeição / desencanto	0.08		
10. Indesejável socialmente		0.08	- 0.07
11. Incompetência / fracasso	0.21	0.13	- 0.11
12. Culpa / sanção	0.15		
13. Vergonha / embaraço	0.13	0.09	- 0.19
14. Modelos de falta de compaixão	0.33	0.27	- 0.23
15. Autorização / limites insuficientes			
R2 ajustado	0.35(*)	0.19(**)	0.8(***)

(*) $F((4,245)=23.189,p<.0000)$ (**) $F((2,643)=30.321,p<.0000)$ (***) $F((3,331)=35.641,p<.0000)$ * $p<.001$ ** $p<.05$

Associação entre as Estratégias de *Coping* e os Níveis da Ansiedade-Estado

Comparou-se a média das diferentes estratégias de *coping* com a alta e baixa ansiedade, realizando-se o teste T de *Student*. Não se verificando qualquer relação significativa nas cinco primeiras estratégias ($T \leq 1.51$), optou-se por apresentar os dados relativos à estratégia que apresentou uma relação significativa $t_{(55)} = 2.85$, $p \leq 0,001$. Constatou-se que os sujeitos com níveis de ansiedade mais baixos utilizavam mais frequentemente o relaxamento como estratégia de *coping* do que aqueles com ansiedade alta.

Quadro 4. – Distribuição dos participantes em função das Estratégias de Coping

Estratégias de <i>COPING</i>	T-Test	Ans ALTA		Ans BAIXA	
		M	DP	M	DP
1.	1.51	3.60	.87	4.00	1.01
2.	-.06	3.53	.99	3.51	1.05
3.	.04	3.72	.85	3.72	.92
4.	-.1	3.00	1.30	2.93	1.33
5.	-.71	3.50	.92	3.31	1.07
6.	2.85	2.57	1.19	2.44	1.12

Estudo da Associação entre o Tempo Serviço na Escola e Tempo Serviço Total e os Níveis da Ansiedade-Estado

Procedeu-se ao agrupamento dos participantes de acordo com os períodos da carreira considerados, segundo a literatura, potencialmente associados a mais e menos ansiedade. Deste modo, a etapa inicial (até cerca dos 8 anos de actividade) e a etapa final da carreira (a partir dos 20 anos de serviço) são apontadas como os períodos associados ao mal-estar. A fase de estabilização (por volta dos 8 anos de serviço até sensivelmente ao meio da carreira) é aquela que é considerada a menos associada ao mal-estar.

Quadros 4 e 5. Distribuição dos participantes em função do tempo de serviço total e tempo de serviço na escola onde actualmente se encontravam a leccionar.

Quadro 4. Tempo total de serviço	Quadro 5. Tempo total na escola
0 – 7 = 51	< 1 = 45
8 – 19 = 45	2 – 4 = 36
20 – 34 = 52	5 – 11 = 34
	12 – 28 = 34
	Não Resp. = 1

Também é de notar uma elevada correlação entre o tempo de serviço total e o tempo de serviço na escola ($r = 0,79$). No que refere ao Tempo de Serviço na Escola, os professores com pouco tempo de serviço (≤ 1) apresentaram um nível mais baixo de ansiedade comparativamente aos professores com mais tempo de serviço (12-28) $\chi^2 = 11,78$, $gl = 3$, $p \leq 0,01$. Relativamente ao Tempo de Serviço Total e apesar do χ^2 não ser significativo ($\chi^2 = 4,48$, $gl = 2$), verificou-se de acordo com os estudos anteriores que as médias de ansiedade mais elevadas se encontravam nos professores com pouco e muito tempo de serviço.

Quadro 6. TSE	Quadro 7. TST	
	Ans. Baixa	Ans. Alta
≤ 1	14	5
2-4	5	8
5-11	7	3
12-28	3	12

	Ans. Baixa	Ans. Alta
0-7	12	9
8-19	10	5
20-34	7	14

Associação entre a Formação Inicial dos Professores e os Níveis da Ansiedade-Estado

Procedeu-se à divisão dos sujeitos mediante dois grupos: não profissionalizados e profissionalizados. Os resultados apontam para o facto de que a situação profissional não está associada aos níveis de ansiedade. Contudo, é importante notar um baixo número de não profissionalizados, o que dificulta a obtenção de qualquer relação estatística significativa, $\chi^2 = 0.15$, $g\text{I} = 1$.

Quadro 8. Distribuição dos participantes em função da Formação Profissional
(Profissionalizados e Não Profissionalizados)

N	Ans. Baixa	Ans. Alta
Prof.	22	20
N.Prof.	6	7

Discussão dos Resultados

De acordo com a hipótese inicial, os Esquemas Mal Adaptativos Precoces e o Tempo de Serviço na Escola (mais tempo de serviço) estão associados a maiores níveis da ansiedade.

No que se refere às estratégias de *coping* (de acordo com a hipótese inicial), constatou-se que os professores que utilizavam o relaxamento mais vezes apresentavam níveis de ansiedade mais baixos do que aqueles que não o utilizavam.

A formação inicial, não obstante o baixo número de professores não profissionalizados, que dificulta a obtenção de qualquer relação estatística significativa, não parece associada aos níveis da ansiedade.

Os EPMA revelam-se fortes preditores da ansiedade, em especial da ansiedade alta. A análise global ao questionário dos esquemas inclui como preditores significativos da ansiedade alta: dependência funcional/incompetência, modelos de falta de compaixão, sujeição/ falta de individuação e incompetência/ fracasso. Deste modo, parece significativo verificar que os professores que apresentam pontuações mais elevadas nos seus auto-esquemas revelam maiores níveis da ansiedade.

Estes resultados parecem confirmar a possibilidade de a ansiedade se encontrar associada a esquemas precoces mal adaptativos que os professores precocemente desenvolvem relativamente à prática profissional, a si próprios e aos outros. Professores desmotivados pela perda do reconhecimento do seu estatuto profissional (social, económico), em crise de identidade, hiper-responsabilizados pela diversidade de tarefas que carregam, para as quais os recursos materiais e as condições de trabalho não dão uma resposta efectiva, traídos por uma formação inicial que tende a fomentar um modelo ideal de professor (muitas vezes inatingível), poderão sentir permanentemente grandes dificuldades em lidar com estas experiências nocivas do quotidiano, que, não sendo por si só ansiogénicas, poderão associar-se às constantes interpretações negativas dos acontecimentos, constituindo-se como uma fonte da ansiedade (Young, 1990, 1999) na vida dos professores.

No que diz respeito às Estratégias de *Coping*, destacou-se o relaxamento por ser aquela que está mais associada aos baixos níveis de ansiedade. Este mecanismo de *coping* parece assumir especial importância ao nível do desenvolvimento pessoal dos professores, pois sendo eficaz, reforça a auto-estima e as expectativas positivas de auto-eficácia. Contudo, importa não esquecer que os mecanismos de *coping* – eficazes ou não – influenciam as futuras avaliações do indivíduo em novas situações ansiogénicas (Cardoso, 1999). Com efeito, a forma como os professores elaboram anteriores vivências ansiogénicas poderá tornar-se referência para situações futuras, uma vez que permitirão construir ou melhorar competências de coping que os auxiliarão no futuro. Assim, parece que os professores que não são capazes de desenvolver estratégias de *coping* face a potenciais situações ansiogénicas da profissão, eficazes na resolução ou diminuição do impacto das mesmas, poderão desenvolver ansiedade, dado que não conseguem adaptar-se às permanentes exigências profissionais.

No que se refere ao tempo de serviço, em virtude do actual sistema de colocações e distribuição de professores, os que têm mais tempo de serviço são também naturalmente aqueles que estão há mais tempo a leccionar na mesma escola e conseqüentemente mais perto da família. Na verdade, só estes professores já garantiram a efectividade e a conseqüente possibilidade de permanecerem todos os anos na mesma escola. Os

professores com pouco tempo de serviço têm de submeter-se aos concursos, podendo mudar anualmente de escola e até de região.

De acordo com a literatura, verificou-se que os professores com mais tempo de serviço apresentam níveis mais elevados de ansiedade (CAVACO-1991, 1993; ALVES, 1994; JESUS, 2000). Esta situação poderá estar associada ao desgaste sofrido ao longo dos anos e à fragilidade emocional que a idade avançada faz supor face às exigências de uma profissão extremamente desgastante. A baixa ansiedade dos professores com menos tempo de serviço poderá não ser alheia ao entusiasmo próprio de quem explora uma nova profissão (HUBERMAN, 1989) e obteve colocação num ano em que o desemprego dos professores atingiu proporções catastróficas. É interessante verificar que os professores, cujo tempo de serviço se situa entre os dois e os quatro anos, possivelmente por já terem findado o entusiasmo inicial, apercebendo-se realmente dos desafios profissionais, apresentam níveis mais altos de ansiedade do que aqueles com menos de dois anos (HUBERMAN, 1989). O período de estabilização surge menos associado à ansiedade. Estes resultados estão de acordo com a literatura, apontando esta etapa da carreira como um período em que os professores lidam de modo mais eficaz com as condicionantes ansiogénicas próprias da profissão.

Os resultados parecem apontar para uma inconsistência na associação entre a formação inicial e os níveis da ansiedade. Esta situação parece estar de acordo com a literatura, pois, não obstante a importância da formação inicial ao nível da prevenção do mal-estar docente, esta não goza da qualidade desejada, chegando mesmo a não cumprir devidamente os princípios determinados pela LBSS.

Limitações: A comparação destes resultados com os de outro grupo profissional e com uma população clínica de ansiedade seria extremamente enriquecedora. Por outro lado, seria interessante controlar-se o efeito de depressão e procurar analisar um número significativo de ansiosos puros que viabilizasse um tratamento separado dos mesmos. Assim, não sabemos, ao certo, até que ponto a ansiedade não seria causa ou consequência da depressão.

Conclusões: Não obstante as limitações deste estudo, os resultados, de um modo geral, confirmam as hipóteses iniciais, apontando especialmente para o defendido pelos modelos

da Psicologia Cognitiva: a maneira como o indivíduo interpreta e lida com as situações da vida está associada aos níveis da ansiedade.

Por outro lado, seria extremamente importante estudar a associação entre outras variáveis para além das estudadas e os níveis da ansiedade, nomeadamente, factores: de tipo social (estatuto social, problemas orçamentais, individualização, mitos profissionais); individuais (antecedentes pessoais, expectativas, personalidade); relacionados com a natureza do trabalho (relacionamento desigual, stress, imprevisibilidade e responsabilidade) e organizacionais (pressão do trabalho, remuneração e carreiras, burocratização e indefinição das funções, condições de trabalho).

Há dois aspectos que parecem evidenciar-se nos resultados obtidos: as condicionantes advindas das variáveis estudadas estão associadas a uma maior ou menor vulnerabilidade dos professores face a situações potencialmente ansiogénicas, apontando para a necessidade dos modelos explicativos do mal-estar docente considerarem estes aspectos na génese do mal-estar em geral e da ansiedade em particular.

Referências

- ABRAHAM, A. La personalidad de los profesores. In: BARROSO, J.; ABRIL, F. (Ed.). *El rol docente: un enfoque psicosocial*. Sevilla: Muñoz Moya y Monraveta, 1993.
- ÁLVAREZ, C. et al. *Revisión teórica del burnout o desgaste profesional en trabajadores de la docencia*. Caesura, v. 2, n. 2, p. 47-65, 1993.
- ALVES, F. C. Burnout docente: a fadiga-exaustão dos professores “queimados” ou professores desgastados. *O Professor*, Porto, n. 39, p. 15-19, 1994.
- BANDURA, A. Self-efficacy conception of anxiety. In: SHWARZER, R.; WICKLUND, R. (Ed.). *Anxiety and self-focused attention*. London: Harwood Academic Publishers, 1991.
- BECK, A. et al. An inventory for measuring depression. *Arch Gen. Psychiatry*, Chicago, IL, n. 4, p. 561-571, 1961.
- BECK, A. T.; EMERY.; GREENBERG, M. *Anxiety disorders and phobias: a cognitive perspective*. New York: Basic Books, 1985.
- BECK, A. T.; STEER, R. A.; GARBIN, M. G. Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: twenty-five years of evaluation. *Clinical Psychology Review*, n. 8, p. 77-100, 1988.
- BIONDI, M. *Psicologia y terapeutica de la ansiedad en la practica medica*. Roma: Wyeth, 1988.

- BUTLER, G.; HOPE, T. *Manage your mind*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- CARDOSO, R. M. *O stress na profissão docente: como prevenir, como manejar*. Dossier Rumos. Porto. Porto, 1999.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Profissão de professor*. Porto: Porto, 1991.
- CAVACO, M. H. *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema, 1993.
- CUNHA, M.; GOUVEIA, P. Ansiedade social e auto-representação: contributo dos esquemas precoces mal-adaptativos e dos esquemas cognitivos interpessoais, *Psicologica*, n. 21, p. 5-25, 1999.
- ESTEVE, J. M. Le malaise des enseignants. In : CONGRES DE L` ASSOCIATION INTERNATIONALE DE RECHERCHE SUR LA PERSONNE DE L` ENSEIGNANT, 5., 1988, Aveiro. Actes... Aveiro, PT : Universidade de Aveiro, 1988.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Profissão professor*. Porto, PT: Porto, 1991.
- ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher, 1992.
- EYSENCK. M. W. *Anxiety and cognition: a unified theory*. Hove, UK: Psychology Press, 1997.
- FERRY, G. *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod, 1987.
- FULLER, F.; BROWN, O. Becoming a teacher. In: RYAN, K. (Ed.). *A teacher education*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975. v. 2.
- GORENSTEIN, C.; POMPÉIA, S.; ANDRADE, L. Scores of Brazilian university students on the Beck Depression Inventory and the State-Trait Anxiety Inventory. *Psychological Reports* 77, p. 635-641, 1995.
- HEIMBERG, R. G.; BARLOW, D. H. New developments In cognitive-behavior therapy for social phobia. *J. Clin. Psychiatry*, n. 52, p. 21-30, 1991.
- HUBERMAN, M. *La vie des enseignants*. Paris: Delachaux & Nestlé, 1989.
- JESUS, S. N. *Bem-estar dos professores e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto, 1998.
- _____. *Motivação e formação de professores*. Coimbra, PT: Quarteto, 2000.
- _____. *A motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante, 1996.
- LATAACK, J. Work, stress, and careers: A preventive approach to maintaining organizational health. In M. Arthur, & D. Hall (Ed.), *Handbook of career theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

- LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. *Stress, appraisal and coping*. New York; Springer, 1984.
- NÓVOA, A. Os professores: quem são? donde vêm? para onde vão?. In: STOER, S. (Ed.). *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa*. Porto, PT: Afrontamento, 1990.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Genève: Bureau International du Travail des Enseignants, 1981.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. *L`enseignant aujourd`hui : foctions, statut, politiques*. Paris, 1990.
- PATRÍCIO, M. F. *A Formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lisboa: Texto, 1992.
- PESTONJEE, D. M. *Stress and coping: the Indian experience*. New Delhi: Sage, 1992.
- PORTUGAL. Lei nº. 46, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, Lisboa, n. 237, 14 out. 1986. Série 1.
- PUNCH, K. F.; TUETTEMANN, E. Correlates of psychological distress among secondary school teachers. *British Educational Research Journal*, London, n. 16, p. 369-382, 1990.
- RIJO, D. B. Pensar os pensamentos. In: CARDOSO, R. (Ed.). *O stress na profissão docente: como prevenir, como manejar*. Porto: Porto, 1999.
- SPIELBERGER, C. D. *Manual for the state-trait anxiety inventory (From Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, 1983.
- _____. *Tensão e ansiedade*. São Paulo: Ed. Harper & Row, 1980.
- VALLEJO, J. R. *Introduction a la psicopatologia y la psiquiatria*. Barcelona: Masson-Salvat Medicina, 1991.
- VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teacher. *Review of educational Research*, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.
- YOUNG, J. *Cognitive therapy for personality disorders: a schema-focused approach*. Sarasota, FL: Professional Resource Exchange, 1990.
- YOUNG, J.; LINDEMANN, M. An intergrative schema-focused model for personality disorders. *Journal of cognitive psychotherapy: An International Quarterly*, n. 6, p. 11-23, 1992.

Recebido em: 09/06/2010

Aceito para publicação em: 28/07/2010