



Universidades Lusíada

Rodrigues, Rosa Isabel da Costa Vicente, 1970-

Impacto do capital psicológico positivo no sofrimento psíquico dos professores do ensino básico e secundário

<http://hdl.handle.net/11067/679>

Metadados

Data de Publicação	2013-12-19
Resumo	O presente estudo tem como objetivo analisar o impacto do capital psicológico positivo no sofrimento psíquico dos professores do ensino básico e Secundário. A amostra consta de 425 docentes do setor público e privado com idades compreendidas entre os 26 e os 62 anos. Para a recolha de dados, foram utilizados o Psychological Capital Questionnaire (Luthans, Avalio, Avey, & Norman, 2007) e a Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (Pais-Ribeiro, Honrado, & Leal, 2004). Os resultados obtidos permite...
Palavras Chave	Psicologia positiva, Professores de ensino primário - Psicologia, Professores de ensino secundário - Psicologia, Ansiedade, Depressão mental, Stress (Psicologia)
Tipo	masterThesis
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULL-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-04-25T15:22:06Z com informação proveniente do Repositório



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação

Mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações

Impacto do capital psicológico positivo no sofrimento psíquico dos professores do ensino básico e secundário

Realizado por:

Rosa Isabel da Costa Vicente Rodrigues

Orientado por:

Prof. Doutor José António Baião Carochinho

Constituição do Júri:

Presidente: Prof.^a Doutora Tânia Gaspar Sintra dos Santos

Orientador: Prof. Doutor José António Baião Carochinho

Arguente: Prof. Doutor João José Silva Pissarra

Dissertação aprovada em: 13 de Dezembro de 2013

Lisboa

2013



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação

Mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações

**Impacto do capital psicológico positivo no sofrimento
psíquico dos professores do ensino básico e
secundário**

Rosa Isabel da Costa Vicente Rodrigues

Lisboa

2013

Rosa Isabel da Costa Vicente Rodrigues

**Impacto do capital psicológico positivo no sofrimento
psíquico dos professores do ensino básico e
secundário**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Lusíada de Lisboa, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia do Trabalho e das Organizações.

Orientador: Prof. Doutor José António Baião Carochinho

Lisboa

2013

Ficha Técnica

Autora Rosa Isabel da Costa Vicente Rodrigues
Orientador Prof. Doutor José António Baião Carochinho
Título Impacto do capital psicológico positivo no sofrimento psíquico dos professores do ensino básico e secundário
Local Lisboa
Ano 2013

Mediateca da Universidade Lusíada de Lisboa - Catalogação na Publicação

RODRIGUES, Rosa Isabel da Costa Vicente, 1970-

Impacto do capital psicológico positivo no sofrimento psíquico dos professores do ensino básico e secundário / Rosa Isabel da Costa Vicente Rodrigues ; orientado por José António Baião Carochinho. - Lisboa : [s.n.], 2013. - Dissertação de Mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações, Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada de Lisboa.

I - CAROCHINHO, José António Baião, 1963-

LCSH

1. Psicologia positiva
2. Professores de ensino primário - Psicologia
3. Professores de ensino secundário - Psicologia
4. Ansiedade
5. Depressão mental
6. Stress (Psicologia)
7. Universidade Lusíada de Lisboa. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Teses
8. Teses - Portugal - Lisboa

1. Positive psychology
2. Elementary school teachers - Psychology
3. High school teachers - Psychology
4. Anxiety
5. Depression, Mental
6. Stress (Psychology)
7. Universidade Lusíada de Lisboa. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Dissertations
8. Dissertations, Academic - Portugal - Lisbon

LCC

1. BF204.6.R63 2013

APRESENTAÇÃO

Título: Impacto do capital psicológico positivo no sofrimento psíquico dos docentes do ensino básico e secundário

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar o impacto do capital psicológico positivo no sofrimento psíquico dos professores do ensino básico e secundário. A amostra consta de 425 docentes do setor público e privado com idades compreendidas entre os 26 e os 62 anos. Para a recolha de dados, foram utilizados o Psychological Capital Questionnaire (Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007) e a Escala de Ansiedade, Depressão e *Stress* (Pais-Ribeiro, Honrado, & Leal, 2004). Os resultados obtidos permitem-nos constatar que o otimismo é a variável com maior impacto positivo sobre o sofrimento psíquico, pois os docentes mais otimistas manifestam níveis menos elevados de ansiedade, depressão e *stress*. Verificou-se, ainda, que a situação profissional atual e a perceção que os docentes têm sobre uma possível situação de desemprego influenciam significativamente os níveis de depressão manifestados. Neste estudo, também, se afirma a existência de uma categoria intermédia entre os otimistas e os pessimistas que a literatura refere como otimistas paradoxais (Lopes, Cunha, & Rego, 2011).

Palavras-chave:

1. Capital psicológico positivo
2. Ansiedade
3. Depressão
4. Stress
5. Professores
6. Ensino básico e secundário
7. Universidade Lusíada de Lisboa. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Teses
8. Teses – Portugal – Lisboa

PRESENTATION

Title: Impact of positive psychological capital on psychological distress of primary and secondary school teachers

Abstract: This study aims to examine impact of positive psychological capital on psychological distress of primary and secondary school teachers. The sample consists of 425 teachers from the public and private sectors, aged between 26 and 62 years. For this purpose, we used the Psychological Capital Questionnaire (Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007) and the scales of Depression, Anxiety and Stress (Pais-Ribeiro, Honrado, & Leal, 2004). Findings show that optimism is the variable with the highest positive impact on psychological distress, because the most optimist teachers show lower levels of Anxiety, Depression and Stress. The current professional situation and perception that teachers have about a possible anticipation of unemployment was also found to be significant influencers on the levels of depression. This study also shows the existence of an intermediate category between the optimists and the pessimists, referenced by literature paradoxical optimists (Lopes, Cunha, & Rego, 2011).

Keywords:

1. Positive psychological capital
2. Anxiety
3. Depression
4. Stress
5. Teachers
6. Primary and secondary school
7. Universidade Lusíada de Lisboa. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Dissertations
8. Dissertations, Academic – Portugal - Lisbon

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação encerra mais um período de aprendizagem e de crescimento pessoal e académico que só foi possível graças ao constante incentivo e reforço recebido por várias pessoas que me ajudaram a ultrapassar barreiras e indicaram o caminho a seguir, pelo que a todas expresso o meu profundo agradecimento.

Em primeiro lugar quero agradecer a todos os professores que aceitaram participar no estudo e que constituem o verdadeiro motivo deste trabalho, trabalho este que só se tornou possível graças à sua cooperação e rapidez de resposta.

Ao Professor Doutor José António Carochinho, orientador da dissertação, agradeço por me ter apresentado a temática do capital psicológico positivo e todo o apoio, incentivo, partilha do saber, sugestões e disponibilidade constantes que foram fundamentais para a execução deste trabalho. Por toda a dedicação e imprescindível ajuda na recolha dos dados, sem a qual este trabalho não teria sido possível. Acima de tudo, obrigada por ter acreditado em mim e por me ter acompanhado nesta *aventura* contra o tempo.

Aos Professores Doutores Fred Luthans, Bruce Avolio e James Avey, pelo importante contributo que deram, ao facultar o PCQ, para que este trabalho se pudesse realizar.

Ao Professor Doutor Aristides Isidoro Ferreira agradeço a cooperação na realização deste projeto e por me fazer acreditar que querer é poder.

A todos os professores do Mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações, em especial ao Prof. Doutor Joaquim Pinto Coelho, Prof. Doutor João Pissarra e Prof^a Doutora Manuela Faia Correia, que partilhando as suas experiências e conhecimentos contribuíram para mais esta etapa da minha formação académica e me ajudaram a *crescer*, a minha gratidão.

À Leonor Carmona, um agradecimento especial pelo companheirismo e pelo incentivo recebido ao longo de todo este percurso, agradeço a força, a ajuda e o apoio incondicional que me dedicou sempre com um sorriso. Às minhas amigas Elisabete Pereira,

Fátima Saraiva, Lúdia Gaspar e Teresa Jerónimo pela amizade e carinho com que me ajudaram a ultrapassar os momentos mais críticos.

À Professora Doutora Margarida Rendeiro, Ana Rita Ribeiro, Diogo Mourão, Inês Magalhães, Catarina Faustino e Rui Pereira a minha gratidão pela preciosa colaboração que muito contribuiu para a realização deste trabalho.

Aos meus pais por toda a ajuda e compreensão e por suportarem tão pacientemente a minha ausência e o tempo que lhes não dei. Por estarem sempre presentes, pelo carinho e ajuda durante todos estes anos, o meu sentido reconhecimento.

Finalmente e mais importante, gostaria de dedicar este trabalho à minha filha, por toda a ajuda que me deu e por me ter dispensado das minhas obrigações de mãe durante o tempo necessário para poder levar este projecto até ao fim e por ser a fonte de inspiração que todos os dias me motiva.

A todos os que me ajudaram a alcançar os objetivos propostos e que não mencionei, sem que contudo os esqueça, um grande OBRIGADO!

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	x
ÍNDICE DE TABELAS	xii
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. CAPITAL PSICOLÓGICO POSITIVO	18
1. Auto-eficácia	20
2. Resiliência	22
3. Otimismo	25
3.1. Otimismo paradoxal	27
4. Esperança	30
CAPÍTULO 2. ANSIEDADE, DEPRESSÃO E STRESS	34
1. Ansiedade	34
2. Depressão	36
3. <i>Stress</i>	38
CAPÍTULO 3. CONSTRANGIMENTOS DA PROFISSÃO DOCENTE E O PAPEL ATENUANTE DO <i>PSYCAP</i>	42
CAPÍTULO 4. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	54
1. Objetivos do estudo	54
2. Metodologia	55
2.1. Participantes	55
2.2. Instrumentos	57
2.2.1. PCQ	57
2.2.2. EADS-21	58
3. Procedimento	59

CAPÍTULO 5. RESULTADOS	62
1. Análise de dados	62
1.1. Validade de constructo do PCQ	62
1.2. Análise da consistência interna do PCQ	64
1.3. Validade de constructo da EADS-21	64
1.4. Análise da consistência interna da EADS-21	65
2. Estatísticas descritivas e diferenciais	65
3. Associação entre variáveis do PCQ e EADS-21	76
4. Impacto do <i>PsyCap</i> na ansiedade, depressão e <i>stress</i>	77
CAPÍTULO 6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	82
CONCLUSÃO	94
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	120
Anexo 1. PCQ	120
Anexo 2. EADS-21	122
Anexo 3. Questionário de caracterização sócio-demográfica	124
Anexo 4. Proposta de Programa de Formação	126

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Dimensões do <i>PsyCap</i>	20
Figura 2.	Tipos de crenças em relação ao futuro	29
Figura 3.	Região onde os professores lecionam (valores absolutos)	56
Figura 4.	Experiência profissional dos professores (valores absolutos)	57
Figura 5.	Representação pictórica do modelo do PCQ	63
Figura 6.	Representação pictórica do modelo da EADS-21	65
Figura 7.	Ansiedade em função do estado civil	67
Figura 8.	Depressão em função do estado civil	67
Figura 9.	<i>Stress</i> em função do estado civil	68
Figura 10.	Auto-eficácia em função do ciclo em que os professores lecionam	72
Figura 11.	Resiliência em função do ciclo em que os professores lecionam	72
Figura 12.	Otimismo em função do ciclo em que os professores lecionam	72
Figura 13.	Esperança em função do ciclo em que os professores lecionam	72
Figura 14.	Auto-eficácia em função da região em que os professores lecionam	73
Figura 15.	Resiliência em função da região em que os professores lecionam	73
Figura 16.	Otimismo em função da região em que os professores lecionam	74
Figura 17.	Esperança em função da região em que os professores lecionam	74
Figura 18.	Diagrama das análises de regressão relativa ao impacto de algumas variáveis sócio-demográficas no <i>PsyCap</i>	78
Figura 19.	Diagrama das análises de regressão relativa ao impacto de algumas variáveis sócio-demográficas na EADS-21	79
Figura 20.	Ansiedade em função das categorias do otimismo	80
Figura 21.	Depressão em função das categorias do otimismo	80
Figura 22.	<i>Stress</i> em função das categorias do otimismo	80

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.	Distribuição dos inquiridos em função do ciclo em que lecionam (valores absolutos)	56
Tabela 2.	Dimensões da EADS-21	66
Tabela 3.	Dimensões da EADS-21 em função da idade dos inquiridos	66
Tabela 4.	Dimensões da EADS-21 em função do nível de escolaridades dos inquiridos	67
Tabela 5.	Dimensões da EADS-21 em função da situação profissional atual dos inquiridos	69
Tabela 6.	Dimensões da EADS-21 em função da perceção de perda de emprego ...	70
Tabela 7.	Dimensões do <i>PsyCap</i>	70
Tabela 8.	Dimensões do <i>PsyCap</i> em função do nível de escolaridade dos inquiridos	71
Tabela 9.	Dimensões do <i>PsyCap</i> em função da área em os professores lecionam ...	73
Tabela 10.	Dimensões do <i>PsyCap</i> em função do sub-sistema em que os inquiridos lecionam	74
Tabela 11.	Dimensões do <i>PsyCap</i> em função da situação profissional atual dos professores	75
Tabela 12.	Diferença de médias do <i>PsyCap</i> em função da perceção de perda de emprego	75
Tabela 13.	Diferença de médias no sofrimento psíquico dos professores em função do otimismo	76
Tabela 14.	Correlações entre a ansiedade, depressão e <i>stress</i> e o <i>PsyCap</i>	77
Tabela 15.	Categorias do otimismo	79

INTRODUÇÃO

A atividade profissional assume uma importância primordial na vida de uma pessoa, pois além de prover os meios necessários para a sua subsistência, ajuda a definir a sua própria identidade pessoal (Paschoal, Torres, & Porto, 2010). Partindo deste pressuposto, o trabalho é compreendido como uma realidade social que interage com diferentes variáveis pessoais e sociais que influencia as ações das pessoas e o seu lugar na sociedade. Neste âmbito, deve proporcionar estabilidade econômica, conforto e alguma segurança, para que o indivíduo possa perceber algum bem-estar e, conseqüentemente, a sua realização pessoal e profissional (Tolfo & Piccinini, 2007).

Por outro lado, vários estudos (*e.g.*, Almeida, 2000; Esteve, 1999; Johnson, 2005; Rusli, Edimansyah, & Naing, 2008) demonstram que a atividade laboral pode, também, produzir mal-estar e comprometer a saúde física e mental do indivíduo, pois todos os profissionais estão sujeitos a sofrimento psíquico. No entanto, algumas atividades profissionais, pelas suas características particulares, parecem estar mais predispostas para o aparecimento de tal sintomatologia, nomeadamente aquelas onde é necessário o contacto com outras pessoas, como é o caso da profissão docente. A severidade do sofrimento psicológico entre os profissionais de ensino já é, atualmente, considerada por alguns autores (Capelo, Pocinho, & Jesus, 2009; Codo, 1999; Gasparini, Barreto, & Assunção, 2005) como uma das profissões de alto risco.

Nos últimos anos tem-se assistido, a nível mundial, a um aumento progressivo do uso do termo *stress* associado a diferentes domínios e áreas do funcionamento humano. E apesar, dos níveis de *stress* poderem emergir no funcionamento normal do dia-a-dia, aceita-se cada vez mais a ideia de que este problema tende a tornar-se mais significativo quando associado à atividade profissional. Esta situação é particularmente notória na classe docente, uma vez que o ensino constitui uma atividade extremamente exigente, gerando níveis de *stress* superiores a outras profissões (Aronsson, Svensson, & Gustafsson, 2003).

A rapidez com que ocorrem as mudanças sociais, as constantes reformas no ensino, bem como a escassez de recursos, são alguns dos fatores que estão relacionados com o mal-estar dos professores (Ramos, 2001). Quando as situações de *stress* são muito prolongadas, intensas ou frequentes e/ou o indivíduo não possui capacidade de resistência ou adaptação adequada, o stress pode causar várias patologias, tanto a nível físico como psicológico, nomeadamente sintomas ansiogénicos e depressivos (Ursúa & Toro, 2006).

Esteve (1999) refere que com o aumento das responsabilidades e as constantes exigências, o professor se depara com a necessidade de desempenhar vários papéis, muitas vezes contraditórios, que lhe exigem a manutenção do equilíbrio o que nem sempre é possível, levando então ao aparecimento de sofrimento psíquico. De acordo com os resultados de estudos anteriores (e.g., Almeida, 2000; Barlow, 2002; Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves, & Ramos, 2002; Gomide, Salvo, Pinheiro, & Sabbag, 2005; Margis, Picon, Cosner, & Silveira, 2003; Stein, Fuetsch, Muller, Lib, & Wittchen, 2001) o *stress* ocupacional não só exerce um efeito direto, mas também tem um efeito indireto sobre respostas psicológicas específicas, como a ansiedade e a depressão. Na mesma linha, Kyriacou e Sutcliffe (1979) salientam a natureza desgastante desta profissão, apresentando dados de uma investigação realizada com 700 professores ingleses, onde 25% dos participantes descreveram a sua profissão como muito stressante, constatando-se efeitos negativos ao nível do rendimento profissional.

Os possíveis fatores que contribuem para o mal-estar docente e conseqüentemente para o seu sofrimento psicológico, podem ser classificados em: (1) fatores de primeira ordem que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, produzindo tensão associada a sentimentos e emoções negativas; e (2) fatores de segunda ordem que dizem respeito às condições ambientais e ao contexto em que se exerce a docência. Contudo, mesmo perante situações potencialmente problemáticas muitos docentes reagem adaptativamente às dificuldades da profissão e desenvolvem reações positivas que lhes permitem responder favoravelmente perante as adversidades (Esteve, 1991).

Estudos desenvolvidos por Liu, Chang, Fu, Wang e Wang (2012) revelaram que níveis adequados de capital psicológico positivo (*PsyCap*) podem aliviar os sintomas depressivos, estando, ainda, implícito que poderão mediar a associação entre o *stress* ocupacional e a ansiedade.

O propósito desta investigação insere-se nesta problemática, pretendendo-se analisar o impacto do *PsyCap* no sofrimento psíquico dos professores do ensino básico e secundário. Assim, este trabalho encontra-se estruturado em seis capítulos, três dos quais se centram na revisão da literatura. Os três restantes apresentam os dados empíricos decorrentes da investigação e respetiva discussão.

No primeiro capítulo procurou-se fazer um enquadramento da psicologia positiva, tendo sido feita uma revisão teórica centrada no *PsyCap*, procurando descrever os fatores que o constituem (auto-eficácia, resiliência, otimismo e esperança) e as estratégias tendentes ao seu desenvolvimento. Foi, ainda abordado o otimismo paradoxal, que segundo Fredrickson

(2001) desempenha um papel significativo no processo de adaptação dos indivíduos, pois engloba tanto as emoções negativas como as positivas na composição da personalidade. Apresentam-se, também, algumas investigações empíricas que sugerem que o investimento no capital psicológico pode beneficiar simultaneamente os indivíduos e as organizações.

No capítulo dois serão apresentados os fundamentos teóricos da ansiedade, onde serão referidos os seus principais indicadores de incidência na atualidade, bem como a diferenciação conceptual entre este e outros sintomas. Segue-se uma reflexão sobre a problemática do *stress*, referindo a sua relevância e a sua associação à atividade profissional. Por último, será abordada a depressão indicando alguns dos fatores, pessoais, interpessoais, organizacionais e sociais, que contribuem para níveis de prevalência tão elevados, bem como os custos individuais e sociais a ela associados.

O capítulo três – *Constrangimentos da profissão docente e o papel atenuante do PsyCap* - apresenta os principais fatores que condicionam a profissão docente e contribuem para o seu mal-estar, bem como as consequências decorrentes do mesmo. Será, ainda, apresentada uma perspetiva integradora do bem-estar docente, onde serão analisadas as inter-relações ocorridas entre as situações indutoras de ansiedade, depressão e *stress* e as estratégias de resposta que podem contribuir para superar as adversidades. Apresenta-se também, uma síntese dos estudos desenvolvidos em Portugal nesta área, verificando-se que os docentes portugueses, no geral, percecionam níveis significativos muito elevados de *stress* na sua atividade profissional.

O quarto capítulo é dedicado ao enquadramento metodológico, debruçando-se sobre o esclarecimento dos objetivos, hipóteses, material e métodos que motivaram esta investigação. Na consecução deste trabalho será aplicada uma metodologia quantitativa que entendemos ser a mais adequada à operacionalização deste estudo.

O capítulo cinco, ocupar-se-á do tratamento, análise e interpretação dos dados obtidos. E no capítulo seis, serão discutidos os resultados, referenciando a literatura mais relevante nesta área. Finalmente, na conclusão, refletimos de forma crítica, sobre o trabalho desenvolvido ao longo dos vários capítulos, apontando alguns dos seus limites e perspetivando outras questões de investigação.

CAPÍTULO 1

CAPITAL PSICOLÓGICO POSITIVO

A psicologia enquanto ciência que estuda o comportamento humano emergiu alicerçada em dois objetivos fundamentais: reparar e prevenir a ocorrência de problemas e reforçar as forças e os aspectos positivos das pessoas (Luthans, 2002). No entanto, à medida que foi evoluindo enquanto área de estudo e de aplicação, a psicologia foi-se focalizando tendencialmente nos défices humanos, nas fraquezas e nos aspectos negativos (Palma, Cunha, & Lopes, 2007).

Recentemente, autores como Martin Seligman (2005), têm vindo a criticar esta visão acentuadamente negativa da psicologia, alertando para a necessidade de redirecionar esta ciência também para o lado positivo. É neste enquadramento que se assiste ao surgimento de uma nova corrente dentro da psicologia, conhecida por psicologia positiva, centrada no estudo das forças, das virtudes e dos aspectos mais positivos da vida, com vista ao desenvolvimento da auto-realização e do significado de vida das pessoas já saudáveis e felizes (Seligman & Csikzentmihalyi, 2000). A psicologia positiva implica, assim, uma viragem no campo da psicologia, privilegiando o estudo da benevolência, da excelência ou da autenticidade, que considera como componentes tão determinantes para a vida como a doença, a desordem ou a angústia (Cunha, Rego, & Cunha, 2007; Peterson & Seligman, 2003).

Ancorada na psicologia positiva emergem dois grandes movimentos que procuram estudar e elevar a positividade em contexto organizacional: o *Positive Organizational Scholarship* (POS) e o *Positive Organizational Behavior* (POB) (Seligman, 2005; Lopes, Cunha, & Palma, 2006), sendo neste último que a noção de *PsyCap* tem as suas raízes. Neste sentido, é primordial conhecer cada um destes conceitos que estão na origem da teoria e investigação sobre o *PsyCap* (Luthans, 2002).

O POS baseado no trabalho de investigadores da Universidade de Michigan, defende que as características organizacionais positivas podem melhorar a sobrevivência e a eficácia organizacional em tempos de crise e em condições adversas (Luthans & Youssef, 2004). Para Luthans, Youssef e Avolio (2007), o POS procura compreender os processos e os estados positivos no contexto organizacional, assim como as dinâmicas e os resultados a eles associados.

O POB, por sua vez, estuda as forças e capacidades psicológicas positivas dos recursos humanos, que possam ser medidas, desenvolvidas e geridas, no sentido da melhoria do desempenho organizacional (Luthans, Avolio, Walumbwa, & Li, 2005). Luthans e Youssef

(2004), afirmam que o POB analisa os estados psicológicos que podem resultar numa melhoria da performance da organização.

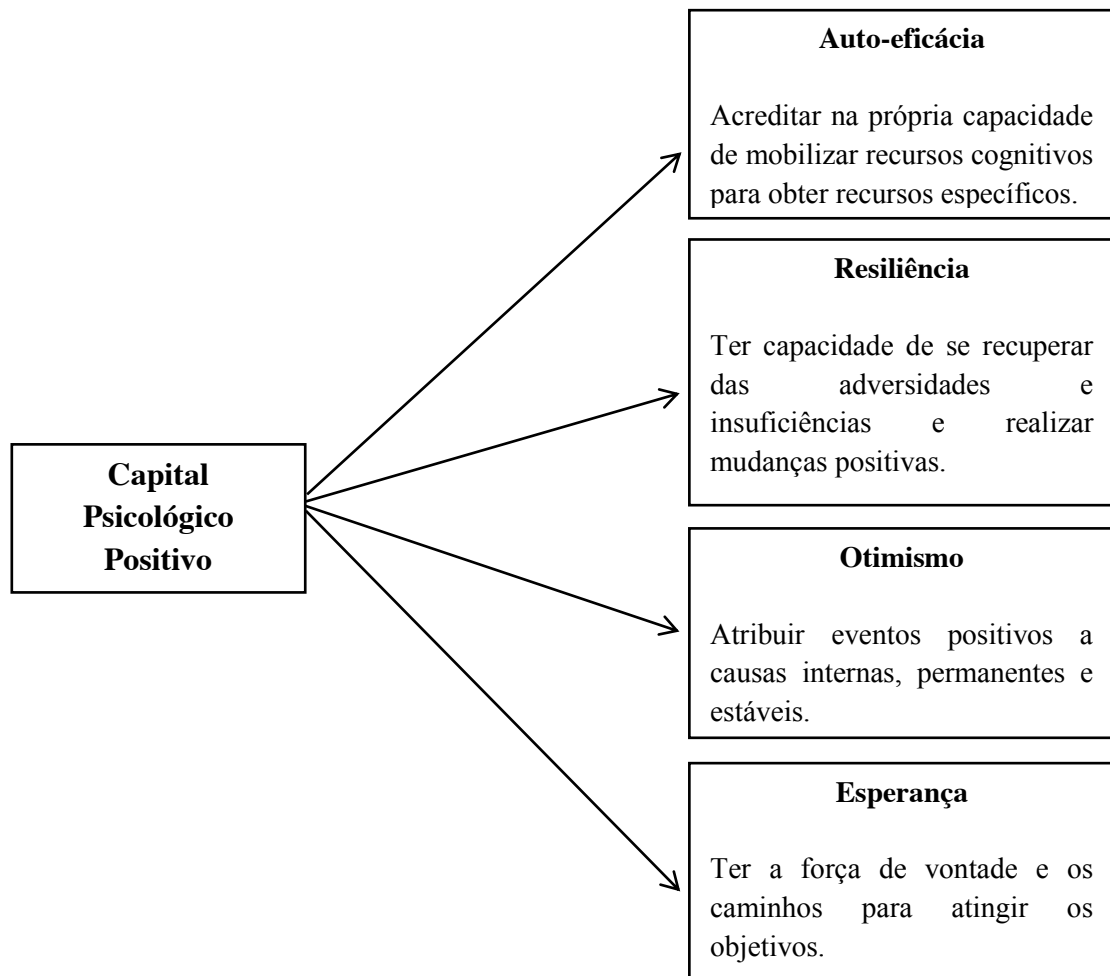
As duas abordagens, embora complementares, apresentam diferenças conceptuais, que se prendem com o facto de o POS lidar com componentes que não são suscetíveis de serem desenvolvidas e podem não ter impacto na performance organizacional, enquanto que para o POB estes dois critérios são essenciais. Conceptualmente, talvez o critério mais diferenciador, no âmbito da psicologia positiva e da positividade organizacional, seja o da abertura ao desenvolvimento, defendido pelo POB que se centra a um nível individual (micro) enquanto o POS se centra ao nível organizacional (macro) (Luthans et al., 2007).

Várias investigações (e.g., Avey, Luthans, & Youssef, 2010; Luthans, Avey, Avolio, & Peterson, 2010; Marujo, Neto, Caetano, & Rivero, 2007; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) na área do comportamento organizacional positivo demonstram que um indivíduo se fortalece quando o foco centralizado em modificar o que está errado, se altera e se centra em reforçar o que está certo. Segundo Cunha e colaboradores (2007) esta corrente, contrariamente às correntes da psicologia que lhe antecedem, não se foca apenas nas patologias e nos aspetos negativos do ser humano, mas procura antes identificar as qualidades e as forças dos indivíduos com o objetivo de as melhorar e fortalecer. Na mesma linha, Sheldon e King (2001), entendem este movimento como uma tentativa de levar os psicólogos contemporâneos a adotarem uma visão mais aberta e capaz de considerar os potenciais, as motivações (intrínseca e extrínseca) e as capacidades humanas.

Assumindo como pilares a psicologia positiva e o POB, Luthans e Youssef (2007) desenvolvem um novo paradigma e propõem o constructo do *PsyCap*. Posteriormente, sistematizam-no conceptualmente tendo em conta os critérios de inclusão do POB: (1) ser positivo, (2) ser único, (3) ter uma base teórica e empírica, (4) ser mensurável, (5) ser um estado, logo aberto ao desenvolvimento, e (6) ter impacto no desempenho. Tendo por base estes critérios, e após validação empírica, foram identificadas as capacidades de auto-eficácia, resiliência, otimismo e esperança, como sendo as principais facilitadoras da harmonia pró-ativa e do reforço de comportamentos e atitudes que incitam o envolvimento com o trabalho, o compromisso com os outros e com a organização (Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007).

As quatro componentes do *PsyCap*, embora aparentem algumas semelhanças, foram validadas como constructos conceptual e empiricamente independentes (Figura 1).

Figura 1. Dimensões do *PsyCap*



(Adaptado de Luthans e Youssef, 2004)

1. Auto-eficácia

Largamente estudada por Albert Bandura (1995), a auto-eficácia é considerada o alicerce mais importante da positividade. Este conceito prende-se com a convicção de um indivíduo sobre a própria capacidade de mobilizar a sua motivação, os seus recursos cognitivos e os cursos de ação necessários à execução bem-sucedida de uma tarefa específica num determinado contexto (Luthans, 2002).

Estudos desenvolvidos por Cunha e colaboradores (2007) e Luthans e Youssef (2004) defendem que as pessoas auto-eficazes ou auto-confiantes, normalmente, fazem escolhas positivas, esforçam-se mais por alcançar os seus objetivos, selecionam tarefas desafiantes, são

mais perseverantes, apresentam mais pensamentos positivos e ajustam-se mais adequadamente às situações indutoras de *stress*. Na mesma linha, Luthans (2002) afirma que as vantagens do desempenho decorrentes da auto-eficácia são superiores às que resultam de processos como a definição de objetivos, transmissão de *feedback* ou modificação do comportamento organizacional.

Snyder e Lopez (2009) consideram que uma auto-avaliação positiva conduz a elevada expectativa de eficácia pessoal, pelo que a definem como a probabilidade (estimada por alguém), de conseguir realizar uma determinada tarefa. Bandura e Locke (2003) asseveram que a auto-eficácia está ligada à crença que os sujeitos têm de que as suas capacidades são capazes de produzir os efeitos que eles desejam. Defendem, ainda, que a auto-eficácia é um padrão de pensamento humano aprendido e não geneticamente herdado. Segundo os autores, indivíduos auto-eficazes ou confiantes caracterizam-se por estabelecerem para si próprios objetivos elevados e tarefas difíceis; abraçarem os desafios; serem fortemente auto-motivados; investirem os esforços necessários para atingir os seus objetivos e, em face de obstáculos, serem perseverantes. Estas características estão na base do desenvolvimento do *PsyCap*, na medida em que este está largamente relacionado com a perceção que cada um faz de si próprio, do que acredita ser capaz de fazer e do que acredita ser capaz de se vir a tornar (Luthans et al., 2007). Contudo, Sweetman, Luthans, Avey e Luthans (2011) constataram que a auto-confiança está diretamente relacionada com as áreas nas quais o indivíduo tem mais experiência ou mestria, e que a perceção de auto-eficácia é específica de alguns domínios da vida e não é extensível a todas as áreas de atividade. Constataram, igualmente, que a auto-eficácia pode ser desenvolvida e que é fortemente influenciada por diversos fatores, entre os quais as avaliações externas de terceiros. De facto, enquanto para indivíduos com baixos níveis de confiança, o ceticismo, o *feedback* negativo, a crítica social e o fracasso têm efeitos devastadores, os mesmos fatores têm pouco impacto em indivíduos com elevados níveis de auto-eficácia e confiança.

Pesquisas realizadas nos últimos anos (*e.g.*, Gallagher, Jakicic, Napolitano, & Marcus, 2006; Pajares, 1996; Rodrigues & Barrera, 2007), têm encontrado relações positivas entre a auto-eficácia e diferentes domínios da vida, como sejam o desempenho académico, a participação política e até a adoção de exercício e de dieta em programas de emagrecimento. Paralelamente foram encontradas relações negativas entre a auto-eficácia e a ansiedade (Snyder & Lopez, 2009). Em contexto laboral, essa relação positiva tem sido corroborada por aspetos como o desempenho e os resultados organizacionais (Luthans, 2002), o que sustenta o interesse em encontrar formas de desenvolver a auto-eficácia, com vista à melhoria da

performance individual e coletiva. Neste âmbito, Luthans e colaboradores (2007), apontam quatro estratégias preferenciais para, em contexto de trabalho, promover a auto-eficácia dos colaboradores organizacionais nomeadamente: (1) a vivência de experiências de sucesso (domínio da tarefa); (2) a aprendizagem por modelação; (3) a persuasão social e (4) a promoção do bem-estar psicológico.

As experiências de sucesso no desempenho de uma tarefa aumentam a confiança na realização da mesma, pelo que são consideradas uma fonte de grande influência na construção de crenças de auto-eficácia. No entanto, para que os sujeitos alcancem este sucesso necessitam de ter objetivos que sejam estimulantes, mas também alcançáveis, concretos, específicos e próximos. A formação e a aprendizagem indireta, também, contribuem para o aumento da auto-eficácia. Todavia, existem situações em que as experiências são muito dispendiosas ou arriscadas, pelo que o indivíduo pode observar uma pessoa experiente a atuar e a lidar com uma situação realista. Deste modo, poderá ver como agir em determinados contextos e avaliar as suas capacidades tendo como termo de comparação o desempenho de outros com os quais encontra semelhanças ou se identifica, sendo que, quanto maior o grau de semelhança assumida, maior a influência do modelo. Outra forma de consolidar as crenças de auto-eficácia é através da persuasão social, ou seja, quando as pessoas que são significativas para o sujeito acreditam nas suas capacidades e o expressam direta ou indiretamente. O bem-estar psicológico está associado a reações emocionais ou fisiológicas que parecem particularmente importantes para lidar com elementos potenciadores de *stress* (Bandura, 1997).

Segundo Bandura (1995), as crenças de auto-eficácia são construídas a partir do processamento cognitivo de fontes multidimensionais de informação. Neste âmbito, apresentam-se como potentes preditores do comportamento humano, porque é mais provável que os indivíduos realizem aquilo que acreditam ser capazes de fazer do que aquilo em que se acham menos competentes.

2. Resiliência

A resiliência refere-se à capacidade que o sujeito possui de retomar o seu estado inicial após uma situação de grande *stress* ou adversidade, ou seja, é a habilidade para recuperar de situações conflituosas, adversas ou fracassos, mantendo o equilíbrio e a responsabilidade. Segundo Job (2003) resulta do balanço que ocorre entre a tensão dos fatores de risco e a capacidade para os enfrentar (fatores de proteção). As pessoas com elevados níveis de

resiliência são mais criativas, adaptam-se mais facilmente às mudanças e são mais perseverantes quando enfrentam situações adversas (Luthans et al., 2005). Assim, Coutu (2002) identificou três características próprias das pessoas resilientes: (1) aceitação da realidade como ela é; (2) crença profunda num conjunto de valores que dão significado à vida; e (3) capacidade de improvisar.

Tendo em consideração que atualmente os indivíduos se deparam com riscos e incertezas associados a questões como mudanças tecnológicas, *downsizing*, equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, *stress* e *burnout*, a resiliência torna-se cada vez mais um elemento essencial que pode transformar essas ameaças em oportunidades de crescimento, desenvolvimento e adaptação à mudança, tanto ao nível individual como ao nível organizacional (Carochinho, 2009).

A resiliência marca, assim, a diferença entre aqueles que conseguem recuperar depois das dificuldades, e aqueles que são incapazes de reagir (Luthans et al., 2010). Contudo, não se limita a uma capacidade que se expressa, apenas, em tempos de adversidade, envolve também uma componente de pró-atividade que transforma os momentos adversos em oportunidades de crescimento individual (Luthans, Vogelgesang, & Lester, 2006).

Masten e Reed (2002) definem a resiliência como um fenómeno caracterizado por padrões de comportamento adaptativo em contexto de risco e de forte contrariedade. Assim, descreve os indivíduos resilientes como sendo mais suscetíveis de apresentarem emoções positivas e com maior capacidade de recuperação após circunstâncias negativas, especialmente quando são capazes de identificar as ameaças. A autora identifica um conjunto de características pessoais que promovem a resiliência individual, entre as quais: a fé, a perspetiva positiva da vida, a estabilidade emocional, a existência de auto-perceções positivas e o humor. Estas características de adaptação desenvolvem-se a partir da convergência de determinados fatores individuais (*e.g.*, percepção de auto-eficácia, capacidade de resolução de problemas) e ambientais (*e.g.*, papel da família, meio envolvente).

Sweetman e colaboradores (2011) alegam que as pessoas resilientes não apresentam apenas uma manifesta capacidade de superação de situações complexas, mas também uma evidente habilidade em prosperarem e serem bem-sucedidas nessas condições. Na mesma linha, Luthans e colaboradores (2005) consideram que, em contexto profissional, os indivíduos mais resilientes revelam uma maior capacidade de adaptação às mudanças organizacionais, são mais construtivos e perseverantes quando se deparam com dificuldades e problemas.

No âmbito do capital psicológico, a resiliência não é entendida apenas como uma estratégia de *coping* para lidar com tempos difíceis ou uma capacidade reativa, mas sim uma componente de crescimento pessoal e de aumento da resistência, que se desenvolve através do confronto com adversidades e obstáculos. A investigação realizada até ao momento tem encontrado uma relação positiva entre a resiliência e o compromisso organizacional afetivo (Luthans, Norman, Avolio, & Avey, 2008), o bem-estar (Avey et al., 2010) e a produtividade (Luthans, Avey, Clapp-Smith, & Li, 2008). A resiliência dos trabalhadores está também positivamente relacionada com a satisfação que sentem no trabalho, com o compromisso e com a felicidade (Youssef & Luthans, 2007). Além disso, parece ser um dos fatores fundamentais para que os indivíduos sejam perseverantes face a problemas e consigam encontrar soluções inovadoras para os mesmos (Luthans et al., 2007).

A resiliência, outrora entendida como um raro traço de personalidade, é afinal um estado e pode ser desenvolvida (Avey, Luthans, & Jensen, 2009), pois é uma capacidade psicológica dinâmica, maleável e passível de ser ampliada através da formação ou de outro tipo de intervenções (Luthans et al., 2010). Segundo Luthans e colaboradores (2007), o conceito de resiliência tem uma importância considerável no atual contexto de trabalho, devido ao aumento da competitividade e mudança constante. Hoje em dia, os gestores percebem que as suas organizações necessitam de colaboradores que consigam prosperar no caos, aprender pró-ativamente e crescer através de dificuldades.

Nas suas investigações, Luthans, Avey, Avolio, Norman e Combs (2006) referem uma relação positiva entre resiliência e a performance no local de trabalho, indicando que a resiliência produz ganhos significativos no desempenho dos indivíduos, nomeadamente ao nível da satisfação face ao trabalho, aumento do compromisso com a organização e melhoria do capital social. Os autores acrescentam, ainda, que a resiliência pode ser desenvolvida através de três estratégias: fatores de risco, fatores de talentos e influência no processo.

As estratégias focadas no risco concentram-se na redução dos riscos e do *stress* que podem aumentar as probabilidades de resultados indesejados. No entanto, nenhuma organização pode proteger os seus colaboradores de todos os possíveis fatores de risco que eles podem encontrar na sua via pessoal ou profissional. Assim, as estratégias focadas nos talentos enfatizam e desenvolvem os recursos (*e.g.*, desenvolvimento do capital humano, social e psicológico positivo) que aumentam a probabilidade dos resultados positivos, apesar da presença de riscos. Finalmente, as estratégias focadas no processo envolvem a adaptação dos talentos para gerir os fatores de risco emergentes. O planeamento estratégico e a aprendizagem organizacional podem aumentar a preparação para lidar com as crises através

da utilização eficiente dos seus recursos materiais e humanos, permitindo às organizações adaptarem-se rapidamente e com flexibilidade a novas realidades (Luthans & Youssef, 2004).

3. Otimismo

O otimismo, por sua vez, pode ser definido como o estilo atribucional segundo o qual os acontecimentos positivos são atribuídos a causas internas (pessoais) permanentes e universais, enquanto que os acontecimentos negativos são interpretados com base em fatores externos, temporários e específicos (Carver & Scheier, 2003).

Oliveira (2006) defende a existência de diferentes tipos de otimismo: o otimismo pessoal (disposicional) e o otimismo social (situacional). O primeiro diz respeito a uma expectativa generalizada de um resultado positivo mais diretamente ligado à pessoa e ao seu comportamento e/ou saúde e, o segundo refere-se a questões específicas ou ao ambiente social ou ecológico (*e.g.*, droga, violência, poluição). Por outro lado Radcliff e Klein (2002) falam de otimismo realista/verdadeiro (consequência da positividade pessoal) e irrealista (forma de auto-engrandecimento), enquanto Klaczynski e Fauth (1996) se referem a um otimismo justificado ou injustificado. Peterson (2000) por sua vez, refere o grande e o pequeno otimismo, relacionando-se o primeiro com expectativas mais amplas e menos específicas e o segundo com pequenas expectativas circunstanciais. Autores como Luthans (2002) entendem que o otimismo é o conceito base do *PsyCap*, isto porque se enquadra totalmente nos critérios anteriormente definidos e que caracterizam este tipo de capital.

Seligman, Ernst, Gillham, Reivich e Linkins (2009) abordaram o otimismo através do modo como os indivíduos explicam as causas dos maus eventos. Assim, os otimistas explicam os acontecimentos negativos em termos de causas externas, instáveis e específicas, enquanto que os pessimistas favorecem causas internas, estáveis e globais.

As pessoas otimistas são mais facilmente motivadas a trabalhar, encontram-se mais satisfeitas, têm elevados níveis de aspiração, determinam objetivos ambiciosos, são perseverantes perante obstáculos e contrariedades e assumem as suas dificuldades não necessariamente como falhas, mas como desafios e oportunidades para melhorarem o seu desempenho (Luthans et al., 2005).

Dos fatores que contribuem para o aumento do otimismo destacam-se a gestão das atribuições causais face aos sucessos e insucessos e as experiências positivas de mestria. Neste contexto, Schneider (2001) desenvolveu três abordagens para aumentar o otimismo: (1) a clemência do passado, em que as pessoas devem aprender a aceitar os seus falhanços,

absolvendo os erros que não podem ser anulados; (2) a apreciação do presente, em que os indivíduos devem reconhecer e estimar o lado positivo das suas vidas presentes; (3) e a busca de oportunidades para o futuro, em que a incerteza é vista como uma oportunidade para crescer e avançar positivamente. No mesmo sentido, vão os trabalhos de Gardner e Schermerhorn (2004), segundo os quais o treino do otimismo deverá seguir determinadas linhas orientadoras para que as pessoas substituam determinadas crenças derrotistas, por outras que potenciem o otimismo. Estudos desenvolvidos por Luthans e colaboradores (2005) têm demonstrado uma relação direta entre o otimismo e o desempenho no trabalho. Snyder e Lopez (2009) também relatam numerosas investigações que relacionam o otimismo com melhores desempenhos académicos e desportivos, com uma maior capacidade de enfrentamento do *stress* e com menor vulnerabilidade à depressão.

Além da componente cognitiva, o otimismo incorpora também componentes emocionais e motivacionais pelo que os otimistas veem as causas dos eventos positivos como estando dependentes do seu poder e controlo. Além disso, esperam que estas causas continuem a existir no futuro e que sejam úteis na resolução de problemas em vários domínios da vida. Quando experienciam acontecimentos negativos, os otimistas atribuem as causas desses acontecimentos a fatores externos e exclusivos da situação. Os pessimistas, por seu turno, não atribuem a si próprios qualquer crédito pelos acontecimentos positivos que acontecem na sua vida, tendo tendência para se culparem e para internalizarem as causas do seu infortúnio (Luthans & Youssef, 2007). Na perspetiva de Seligman (2008), apesar do otimismo parecer ter alguma componente genética tem, como vimos, uma forte componente de aprendizagem.

Schneider (2001) e Luthans e colaboradores (2007) apresentam três perspetivas para o desenvolvimento de um otimismo realista, em contexto de trabalho, que se caracterizam pela aprendizagem de uma nova forma de olhar o passado, o presente e o futuro. A primeira, denominada indulgência em relação ao passado, implica uma revisão das experiências vividas. A segunda – a apreciação do presente - parte da assunção de que todas as situações têm aspetos positivos e que é necessário aprender a desfrutar o momento atual; representa uma focagem nos aspetos mais favoráveis, principalmente aqueles que são internos e permanentes. A terceira – procurar oportunidades no futuro - refere-se à tomada de consciência e à compreensão realista de todas as oportunidades que o futuro apresenta.

Luthans e colaboradores (2007) destacam, uma vez mais, as práticas de mentoria, de *coaching* e de trabalho conjunto, como forma de promover nos trabalhadores e nas equipas um otimismo realista. Consideram que a introdução destas práticas na gestão dos

colaboradores pode contribuir para o desenvolvimento de comportamentos positivos, alterando as atitudes e as crenças auto-destrutivas e facilitando a expansão de atitudes mais positivas e otimistas. Desenvolver o otimismo representa, assim, uma ocasião para criar equipas positivas, saudáveis e produtivas, capazes de abraçar novos desafios.

Um estudo realizado por Green, Medlin e Whitten (2004) revelou uma ligação positiva entre o nível de otimismo dos colaboradores e a sua performance, sugerindo que os colaboradores mais otimistas apresentam níveis de desempenho superiores aos menos otimistas. Na mesma linha vão os resultados encontrados por Rich (1999), que demonstram que os vendedores mais otimistas são significativamente mais produtivos que os menos otimistas.

Segundo Lopes e colaboradores (2006), o impacto do otimismo na performance dos indivíduos pode ser explicado pelo facto de os otimistas serem indivíduos mais facilmente motivados para o trabalho, mais perseverantes quando confrontados com dificuldades, com aspirações mais elevadas e com objetivos mais ambiciosos. Porém, quando o otimismo é irrealista pode levar as pessoas a ficarem desapontadas com os resultados, promover persistência inapropriada e levar a que os indivíduos definam tarefas que são irrealistas para o tempo disponível, colocando, assim, em risco os indivíduos e as organizações (Taylor, 1989). Weinstein e Klein (1996) referem que estes indivíduos minimizam a relevância das funções comportamentais preventivas, nomeadamente no que diz respeito à prevenção de acidentes laborais ou mesmo as relacionadas com os comportamentos aditivos. Neste contexto, o ideal seria um otimismo realista, que contemple simultaneamente alguma dose de pessimismo, o denominado otimismo paradoxal.

3.1. Otimismo paradoxal

Se por um lado, a evidência sugere que há benefícios em ser otimista, porque as expectativas favoráveis facilitam a obtenção de resultados profícuos; por outro lado, há também a crença de que as pessoas com previsões específicas, por vezes, parecem exageradamente otimistas e sem qualquer controlo quando as colocam em prática (Lopes, 2012). Uma elevada auto-estima e um otimismo irrealista torna as pessoas vulneráveis e propensas a atribuir tarefas muito ambiciosas para o tempo disponível, o que poderá prejudicar o desempenho individual e organizacional (Taylor, 1989). Contudo, Armor e Taylor (1998) afirmam que o otimismo é responsável tanto pelas consequências positivas como pelas negativas.

Fredrickson (2008) defende que tanto as emoções negativas como as positivas desempenham um papel significativo no processo de adaptação dos indivíduos. Se por um lado, as emoções negativas, como o pessimismo, são fundamentais para lidar com o sucesso, as ameaças e os perigos que as pessoas enfrentam no seu dia-a-dia; por outro, as emoções positivas, como o otimismo, também são essenciais para desencadear estados mentais positivos e comportamentos que indiretamente prepararam os indivíduos para futuras situações difíceis.

Assim, os denominados recursos negativos também podem ter efeitos positivos diretos sobre o desempenho individual e organizacional, pois as pessoas pessimistas utilizam informação mais detalhada nas atividades de raciocínio analítico e cognitivo, o que pode ser uma vantagem fundamental na realização de tarefas que exigem informação pormenorizada e processamento sistemático (Tafarodi, 1998).

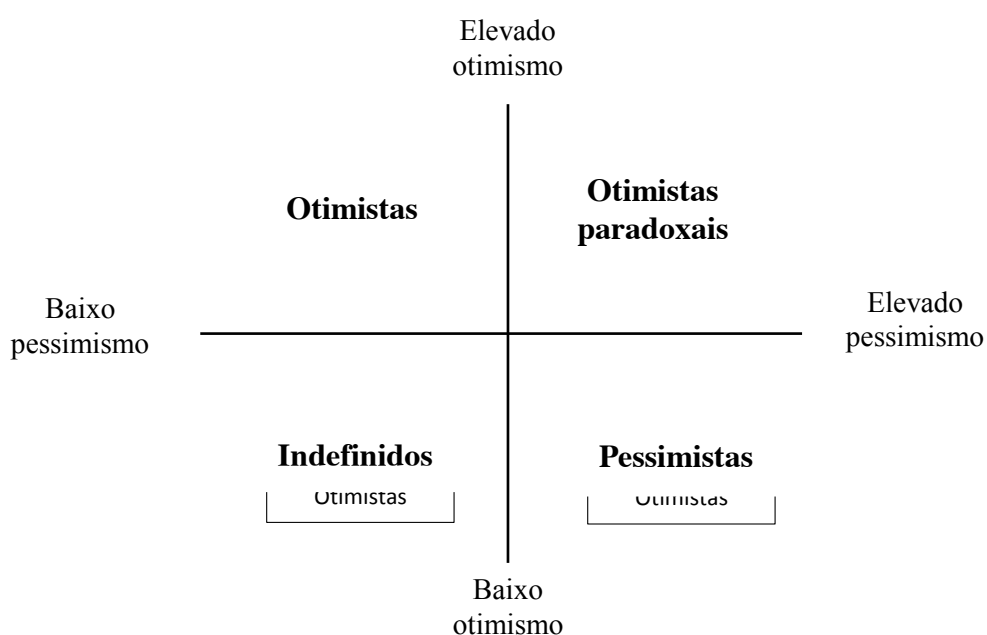
Held (2004) refere que os indivíduos que percecionam as situações de uma forma pessimista têm tendência a preparar-se com antecedência para as adversidades do futuro, procurando os recursos e soluções, que mais tarde, ajudem a resolver os problemas que possam surgir. Peterson e Chang (2003) sintetizaram esta explicação afirmando que os pessimistas, provavelmente usam o seu negativismo como uma estratégia para pensar sobre possíveis consequências negativas e como um meio de se auto-motivarem para um comportamento pró-ativo. Na mesma linha, Lopes (2011) refere que os pessimistas se tornam menos passivos quando preveem potenciais percursos de atuação. Sugerem, ainda, que os pessimistas renunciam à sua passividade e começam a agir quando se apercebem que estão numa situação difícil e é necessário elaborar planos para se defenderem e superarem as adversidades.

Os pessimistas defensivos em comparação com os indivíduos ansiosos (que não usam o pessimismo defensivo) revelam aumentos significativos na auto-estima, maior satisfação ao longo do tempo, melhor desempenho académico, criam mais amizades nas redes sociais e alcançam mais facilmente os seus objetivos pessoais. Estes factos esclarecem e clarificam o poder positivo do pessimismo (Norem & Chang, 2002). Além disso, os estados psicológicos negativos, como o pessimismo, promovem uma maior avaliação cognitiva, maiores níveis de análise das características das situações, melhoram a atenção para as informações relevantes e, como tal, reduzem a probabilidade de cometer erros. Estas facetas podem ser extremamente benéficas em muitos ambientes de trabalho, tendo-se verificado, em muitos casos, que os pessimistas defensivos e os otimistas estratégicos têm um desempenho igualmente favorável em termos de resultados objetivos (Lopes, 2011).

Para testar a existência destes fenómenos paradoxais que são simultaneamente positivos e negativos, Lopes, Cunha e Rego (2011) recorreram à variável otimismo, que à semelhança de outros constructos psicológicos (*e.g.*, auto-estima, esperança) pode ser analisado a partir de duas perspetivas distintas: alguns autores (Luthans & Youssef, 2007; Peterson & Chang, 2003; Scheier, Carver, & Bridges, 1994) abordam o otimismo como um estado natural, outros optam por categorizá-lo como um traço (Lopes & Cunha, 2008).

Lopes e colaboradores (2011) consideram o otimismo e o pessimismo como sendo dois traços de personalidade distintos. Assim, no sentido de validar a sua teoria, recorreram a uma análise de *clusters* para classificar e agrupar os casos com base nas suas semelhanças e dissemelhanças. Os resultados demonstraram que além dos perfis dicotómicos de otimista e pessimista, foi detetado um tipo paradoxal de personalidade que simultaneamente apresenta expectativas otimistas e pessimistas para o futuro. Neste âmbito, elaboraram um quadro conceptual que identifica quatro tipos de crenças em relação ao futuro (Figura 2). Os sujeitos cujo otimismo é maior que o pessimismo foram rotulados de otimistas; e de pessimistas, os sujeitos cujo pessimismo é maior que o otimismo. A estrutura também considera dois tipos menos óbvios, que se referem aos indivíduos com baixas expectativas para o futuro, sejam elas positivas ou negativas, os quais foram classificados como indefinidos; por outro lado, os sujeitos que apresentam ambos os níveis de otimismo e pessimismo elevados foram apelidados de otimistas paradoxais.

Figura 2. Tipos de crenças em relação ao futuro



(Adaptado de Lopes e colaboradores, 2011)

Os otimistas paradoxais devem revelar tanto elementos positivos como negativos na composição da sua personalidade. Neste sentido, devem ostentar simultaneamente elevadas expectativas positivas e negativas em relação a eventos futuros, ao contrário dos otimistas e pessimistas que respetivamente, apresentam apenas expectativas positivas ou negativas elevadas em relação a acontecimentos futuros (Lopes, 2012).

Csikszentmihalyi (1996) caracterizou os otimistas paradoxais com sendo pessoas criativas e inteligentes que combinam lucidez, disciplina, responsabilidade e irresponsabilidade, sendo simultaneamente introvertidos e extrovertidos, simples e orgulhosos, rebeldes e conservadores. Devem, ainda, ser reconhecidos pela sua propensão para analisar eventos futuros de uma forma diversificada, expressando de forma equilibrada as expectativas positivas e negativas. São pessoas que conseguem antecipar a proximidade dos acontecimentos negativos e positivos para si próprios, o que contrasta tanto com as expectativas negativas dominantes nos pessimistas como com as expectativas positivas dos otimistas (Lopes et al., 2011).

A existência de fenómenos paradoxais, no modelo aqui proposto, baseia-se em pesquisas anteriores (Tafarodi, 1998), sobre estudos psicológicos sociais, nomeadamente os processos cognitivo-sociais da auto-estima paradoxal. Os indivíduos com auto-estima paradoxal exibem níveis contrastantes de auto-preferência e auto-competência, ou seja, percecionam-se como indivíduos altamente competentes e até podem ser vistos como tal pelos outros, mas mesmo assim não gostam de si próprios.

4. Esperança

Outra dimensão do *PsyCap* é a esperança, definida por Cunha e colaboradores (2007) como um processo que reflete a convicção de que um objetivo é alcançável/realizável. Para Snyder (1996) ter esperança é acreditar que se consegue estabelecer objetivos, encontrar um modo de os alcançar e motivar-se a si próprio para os atingir. De acordo com esta perspetiva, a esperança envolve dois grandes elementos que se interrelacionam: o *agency*, que diz respeito à capacidade percecionada para iniciar e manter as ações necessárias para atingir os objetivos desejados (motivação ou força de vontade); e o *pathways*, que se refere à capacidade de criar trajetos para alcançar esses mesmos objetivos (definição de um caminho). Ou seja, ter esperança não é apenas ter anseios ou desejar, é também desenvolver ações com orientação e sentido (Snyder & Lopez, 2009).

Peterson e Luthans (2002) argumentam que mesmo que um indivíduo pense em diferentes formas de atingir um objetivo (*pathways*), se não se encontrar motivado para seguir essas alternativas (*agency*), provavelmente não será bem-sucedido, pois os pensamentos motivadores e a definição de caminhos não podem ser usados isoladamente. Da mesma forma, que se um indivíduo se encontrar altamente motivado para alcançar um objetivo (*agency*), não conseguir encontrar métodos para efetivamente alcançar esse mesmo objetivo (*pathways*), provavelmente também não terá sucesso. Neste sentido, Snyder e Lopez (2009) defendem que a esperança é um estado cognitivo no qual o indivíduo é capaz de estabelecer objetivos realistas, mas desafiadores e identificar diferentes formas para os alcançar. Este estado caracteriza-se por uma percepção internalizada de controle.

Deste modo, indivíduos com elevados níveis de esperança, serão capazes de estabelecer objetivos claros e revelam determinação e energia para os atingir, definindo vias alternativas para os alcançar face a obstáculos que possam surgir (Luthans et al., 2007).

As pessoas dotadas de elevada esperança têm configurações emocionais positivas e uma sensação de prazer que vem do seu histórico de sucessos, ao passo que as de baixa esperança têm configurações emocionais negativas e um sentido de vazio emocional oriundo de ter fracassado na busca de objetivos. A relação entre a esperança e vários domínios da vida foi já demonstrada em numerosas investigações empíricas, que evidenciam que pessoas com maiores níveis de esperança têm melhores resultados acadêmicos e atléticos, melhor saúde mental e melhores capacidades de *coping* (Snyder & Lopez, 2009).

Para que a esperança seja desenvolvida, os objetivos, as ações e os caminhos, que a compõem necessitam de ser enriquecidos, pelo que é fundamental estabelecer metas claras, específicas e realistas através das quais as pessoas possam dirigir as suas ações e os seus caminhos (Luthans & Youssef, 2004). Uma forma de conseguir aumentar a esperança é transformar os objetivos a longo prazo, complexos e difíceis, em sub-objetivos para que os indivíduos possam experimentar progressos graduais e pequenas vitórias. Outra possibilidade é a preparação mental, na qual se antecipam possíveis obstáculos e se constroem mentalmente caminhos alternativos para os ultrapassar, pois os colaboradores com níveis elevados de esperança são intrinsecamente motivados por funções desafiadoras e têm grande necessidade de crescimento. São muitas vezes considerados pouco convencionais, na medida em que respondem aos desafios com soluções inovadoras e não habituais. Por outro lado, os colaboradores com falta de esperança, na medida em que mais facilmente se conformam com as regras e procedimentos, podem ser perçecionados pelas chefias e pelos colegas como cooperativos. Todavia, são frequentemente desligados, não assumem responsabilidades

adicionais e têm dificuldade em tomar decisões e em resolver problemas desafiantes (Luthans et al., 2007).

Avey, Reichard, Luthans e Mhatre (2011) sugerem que gestores com elevados níveis de esperança detêm maiores taxas de produtividade e um grau mais elevado de retenção de trabalhadores. A investigação (*e.g.*, Adler, McLaughlin, Rogers, Chang, Lapitsky, & Lerner, 2006; Avey et al., 2009; Luthans et al., 2007; Youssef & Luthans, 2007) mostra, igualmente, que há uma relação positiva entre a esperança e a satisfação dos colaboradores e entre a esperança e o compromisso organizacional, bem como uma relação negativa entre a esperança e o *stress*.

Tendo por base a análise realizada por Avey e colaboradores (2010), verifica-se que: (1) a auto-eficácia, a esperança e o otimismo partilham a expectativa de futuro, porém o otimismo representa uma expectativa global, enquanto que a auto-eficácia e a esperança uma expectativa específica, (2) a auto-eficácia e a esperança partilham a expectativa de sucesso, mas só a esperança tem a componente identificação de caminhos, e (3) a resiliência é a única com propriedades pró-ativas (*e.g.*, resposta reativa), mas partilha com a auto-eficácia a componente perseverança, com a esperança a orientação para o processo e com o otimismo a utilização de mecanismos flexíveis e realistas.

O conceito de *PsyCap* nasceu, assim, da convicção de que os constructos positivos têm um significativo poder no ambiente de trabalho, com notórios reflexos no desempenho. Contudo, as nossas atitudes e comportamentos são plenamente influenciados por aquilo que se reveste de importância para nós e são gerados de acordo com a norma grupal (Luthans, Avey, & Patera, 2008).

Tendo em conta o nível de positividade e de crescimento pessoal, que resultam do desenvolvimento de capacidades psicológicas (Lopes & Cunha, 2005), o capital psicológico pode ser definido como um estado de desenvolvimento individual positivo caracterizado por: (1) ter confiança (auto-eficácia) para assumir e realizar o esforço necessário para ter sucesso nas tarefas desafiadoras; (2) fazer uma atribuição positiva (otimismo) sobre o sucesso atual e futuro; (3) ser perseverante em relação aos objetivos que são propostos e se necessário redirecionar os mesmos ou a forma como atingi-los (esperança); (4) ter capacidade para superar obstáculos ou resistir à pressão em situações adversas (resiliência) (Luthans et al., 2007). Neste contexto, Luthans e Youssef (2004), afirmam que a auto-eficácia, o otimismo, a esperança e a resiliência quando combinadas têm um efeito sinérgico, sendo este constructo

um melhor preditor de desempenho e satisfação do que cada uma das dimensões que o compõe individualmente. Estas características integram um conjunto de semelhanças que as unem para um fim comum, são elas o facto de serem únicas, positivas, passíveis de serem medidas, desenvolvidas e importantes influências no desempenho dos indivíduos. Luthans e colaboradores (2008), argumentam que o benefício de combinar estas capacidades num único constructo reside no facto de elas partilharem um recurso psicológico que permite aos indivíduos que possuem elevados níveis das mesmas, alcançar desempenhos superiores e mais consistentes do que seria possível em indivíduos com elevados níveis de apenas uma destas capacidades. Por este motivo, o capital psicológico é apresentado como um constructo que as organizações devem procurar desenvolver, e no qual devem investir como forma de melhorar o desempenho dos seus colaboradores e, assim, garantir um crescimento sustentável.

A psicologia positiva tem vindo a salientar-se como uma área de estudo científico própria, vibrante e multifacetada, que vai para além de uma abordagem centrada nos problemas e nas patologias, para se debruçar teórica e empiricamente na construção das melhores qualidades de vida, no âmbito subjetivo, individual e grupal (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 2006). Desta forma, foca-se em aspetos como a confiança, o otimismo, a felicidade, a inteligência emocional e a resiliência, contrariando a maior parte dos estudos até então realizados, centrados em temáticas como o *stress*, *burnout*, resistência à mudança e problemas de gestão. Luthans (2002) defende, ainda, que estas capacidades podem ser desenvolvidas por qualquer pessoa, rejeitando a ideia, que encara as capacidades como o otimismo e a resiliência, como sendo características inatas.

CAPÍTULO 2

ANSIEDADE, DEPRESSÃO E STRESS

A profissão exercida é uma parte primordial da vida das pessoas, uma vez que são dedicados vários anos na preparação e dedicação à mesma. Neste âmbito, quando a atividade profissional é satisfatória propicia prazer, alegria e sobretudo bem-estar; quando desprovida de significado funciona como uma ameaça à integridade física e/ou psicológica, acabando por suscitar sofrimento psíquico no trabalhador, nomeadamente sintomas de ansiedade, depressão e *stress* (Tolfo & Piccinini, 2007).

1. Ansiedade

A ansiedade é caracterizada por preocupações irrealistas e/ou excessivas sobre circunstâncias da vida e por uma série de sintomas físicos que persistem durante algumas semanas e estão presentes na maior parte dos dias. É uma sensação derivada de momentos de preocupação, tensão e apreensão, sentida como uma antecipação de problemas (Margis et al., 2003). Quando esta sensação é experimentada em momentos de *stress*, em que as pessoas se veem frente a situações difíceis e decisões importantes, é considerada normal. No entanto, a ansiedade passa a ser considerada uma perturbação quando o indivíduo a experimenta de maneira exagerada, manifestando preocupações excessivas e não realistas com situações que a maioria das outras pessoas enfrentaria com pouca dificuldade. Neste contexto, o principal fator a ter em conta é o nível de gravidade e o défice funcional que estes e outros sintomas causam no dia-a-dia do indivíduo (Hallstrom & McClure, 2000).

A ansiedade é um fenómeno complexo, com diversas facetas e a sua complexidade dificulta a objetivação de uma definição uniforme. No entanto, atualmente, as definições deste constructo, parecem coincidir num aspeto, a ênfase na ansiedade como uma reação a estímulos stressantes, quando os indivíduos acreditam que as condições ambientais colocam exigências que excedem os seus recursos pessoais. Esta consiste, portanto, numa resposta vivencial, fisiológica, comportamental e cognitiva, caracterizada por um estado de alerta e uma ativação generalizada, que pode emergir em circunstâncias diversas, indo da mais estrita normalidade à psicopatologia, e podendo aparecer em diversos quadros psicopatológicos (Savoia, 2003).

A perturbação de ansiedade é identificada no DSM-IV-TR (APA, 2002) como uma preocupação excessiva acerca de um acontecimento por um período de pelo menos seis

meses. De acordo com este manual, a ansiedade é acompanhada de, pelo menos três sintomas adicionais, que incluem agitação, fadiga fácil, dificuldades de concentração, irritabilidade, tensão muscular e distúrbios do sono. Esta situação psicopatológica pode apresentar-se sob a forma de sintomas somáticos, sem sinais emocionais proeminentes, mas que interferem com o quotidiano do indivíduo (Coelho & Gonçalves, 2005).

O indivíduo ansioso experiencia diversos sintomas, cujo número e intensidade podem variar, sendo a ansiedade principalmente caracterizada, no plano psíquico por sentimentos de tensão emocional, inquietação, preocupação, apreensão ou medo, vivências que trazem progressivamente dificuldades de concentração, uma certa apatia, baixa resistência à frustração, mau-humor, irritabilidade e sensação de perda do controlo. Esta situação é vivida penosamente, podendo chegar ao ponto de dificultar o funcionamento do sujeito na sua vida diária (Barlow, 2002). Além disso, o indivíduo experiencia sintomas físicos que refletem um aumento na atividade do sistema nervoso simpático, nomeadamente: o ritmo cardíaco, as palpitações, os suores, as dores musculares, os tremores e as mãos frias e húmidas (Stein et al., 2001).

É consensual considerar que a ansiedade pode ter uma função adaptativa importante. No entanto, num contexto patológico, assume o carácter de perturbação, podendo apresentar três níveis de resposta: cognitivo, comportamental e fisiológico. A nível cognitivo, a pessoa interpreta as situações ambíguas como ameaçadoras, imaginando sempre o pior e sentindo-se constantemente preocupada. A nível comportamental, gesticula ansiosamente as mãos, fala com dificuldade, move-se com rapidez ou simplesmente permanece imóvel e apática, pode ter vontade de chorar e executa as suas atividades com dificuldade. A nível fisiológico ocorrem palpitações e tremores, os músculos ficam tensos, aumenta a sudação, podem surgir náuseas, a respiração é dificultada e ocorre a sensação de desmaio (Joyce-Moniz, 1993; Pereira, 2007).

Segundo Castillo, Recondo, Asbahr e Manfro (2000) é importante fazer a distinção entre ansiedade adaptativa e patológica, pelo que é fundamental avaliar se a reação ansiosa é de curta duração, auto-limitada e se está relacionada com o estímulo do momento ou não. Assim, a ansiedade pode ser definida como um estado emocional, se centrada num contexto particular ou com uma durabilidade circunscrita, ou como um traço de personalidade, caso caracterize o sujeito ao longo do tempo e das situações. Neste contexto, a ansiedade-estado diz respeito a situações concretas, que ocorrem num certo momento e com um certo grau de intensidade; enquanto a ansiedade-traço é caracterizada pela propensão dos sujeitos considerarem situações de *stress* como sendo ameaçadoras ou perigosas, respondendo a estes processos com altos níveis de ansiedade.

Porém, a ansiedade não tem que ter, necessariamente, conotações negativas. Se por um lado pode ser encarada como debilitante e evidenciada através de verbalizações de incerteza e fracasso; por outro, pode ser percebida como positiva e estimulante para o indivíduo (Martens, Vealey, & Burton, 1990). Na mesma linha, Esteve (1991) refere que a ansiedade pode atuar como facilitadora do rendimento, ao aumentar o nível de impulsividade do sujeito, mas por outro lado pode converter-se num fator inibidor do rendimento, pois ao aumentar a impulsividade, o sujeito não consegue selecionar a resposta correta.

É igualmente importante distinguir a ansiedade do *stress*. A primeira diz respeito a um medo penetrante e generalizado, associado à apreensão, preocupação e antecipação de situações ameaçadoras; enquanto o segundo é uma força externa que resulta em sintomas de ansiedade, sendo por isso, menos prejudicial, pois assume-se como uma resposta adequada de um indivíduo a problemas externos concretos. Esta ideia sugere que a existência de algum *stress* tem uma função protetora e adaptadora, conduzindo o sujeito para a ação (Hallstrom & McClure, 2000).

2. Depressão

A depressão é uma doença mental que se caracteriza por tristeza mais marcada ou prolongada, perda de interesse por atividades habitualmente sentidas como agradáveis e perda de energia ou cansaço fácil (Rusli et al., 2008). Segundo Widlocher (2001) é reconhecida como uma doença grave que afeta a maneira da pessoa sentir, pensar, agir, comer e dormir. As pessoas com depressão podem apresentar uma atividade reduzida em áreas cerebrais que controlam, entre outras, o humor, o apetite e o sono. Esta linha de pensamento é igualmente descrita por Hell (2009) que refere que o verdadeiro sofrimento depressivo transforma profundamente a pessoa, nomeadamente em relação aos sentimentos, pensamentos, comportamentos, expressões corporais e funções somáticas. A capacidade de sentir alegria extingue-se e o pensamento torna-se circular e repetitivo. O lugar da tristeza é ocupado pelo vazio interior e pela ausência de sentimentos e o “bloqueio” torna difícil até as tarefas e decisões mais simples do quotidiano. Desta forma, é possível verificar que a depressão resulta de uma interação entre múltiplos fatores e que o seu aparecimento e evolução estão relacionados com uma diversidade de variáveis biológicas, históricas, ambientais e psicossociais (Wilkinson, Moore, & Moore, 2005).

O diagnóstico de depressão é descrito, segundo o DSM-IV-TR (APA, 2002), como um período de pelo menos duas semanas durante o qual existe humor depressivo ou perda de

interesse em quase todas as atividades. A pessoa deve igualmente experimentar pelo menos quatro sintomas adicionais que incluem: alterações de apetite, sono e atividades psicomotoras, diminuição da energia, sentimentos de desvalorização pessoal ou culpa, dificuldades em pensar, concentrar ou tomar decisões, pensamentos recorrentes a propósito da morte ou ideação, planos e/ou tentativas suicidas. É importante mencionar que o episódio deve ser acompanhado por mal-estar clinicamente significativo ou causar deficiência no funcionamento social, ocupacional ou noutras áreas relevantes.

A depressão é considerada um dos principais problemas no local de trabalho, pois os seus sintomas afetam a tomada de decisão e a cooperação dos trabalhadores (Leykin, Roberts, & Derubeis, 2011), o que resulta em baixa produtividade, absentismo, *turnover* e custos económicos (Adler et al., 2006).

Do ponto de vista cognitivo, Beck, Rush, Shaw e Emery (1997) descrevem uma tríade (interferências arbitrárias, abstração seletiva e generalizações excessivas) que determina uma visão negativa dos acontecimentos, os denominados esquemas cognitivos negativos responsáveis pela depressão. Os autores defendem que, o esquema disfuncional do deprimido é dominado por cognições (crenças e suposições) negativas de si, do mundo e do futuro que desencadeiam pensamentos automáticos negativos e que representam um fator de vulnerabilidade cognitiva que favorece o desenvolvimento desta patologia. A depressão emerge, assim, como o resultado de uma inibição global da pessoa que afeta a função da mente, altera a maneira como a pessoa vê o meio que a rodeia, sente a realidade, entende as coisas e manifesta as suas emoções. É considerada uma doença do organismo como um todo, que compromete o ser humano na sua totalidade, sem separação entre o psíquico, social e o físico.

Ao sofrer de depressão, o indivíduo depara-se com sentimentos e pensamentos de pessimismo, desamparo, tristeza profunda, apatia, falta de iniciativa, descontentamento físico, dificuldade na organização e fluidez das ideias e comprometimento do julgamento cognitivo, entre outros sintomas (Klein, 2008). Pode ser episódica, recorrente ou crónica, e conduz a um sofrimento que interfere significativamente na diminuição da qualidade de vida, na produtividade e incapacitação social do indivíduo. Pode durar de alguns meses a alguns anos e em cerca de 20% dos casos torna-se uma doença crónica sem remissão, devendo-se estes casos, fundamentalmente, à falta de tratamento adequado (OMS, 2006). É uma das doenças mais prevalentes da atualidade, atingindo um em cada quarenta adultos na Europa (Paykel, Brugha, & Fryers, 2005) e cerca de 121 milhões de pessoas em todo o mundo (WHO, 2005).

Num estudo epidemiológico efetuado nos EUA, concluiu-se que 6% da população americana sofre de um episódio depressivo major em alguma fase da sua vida (Beckham, 2000).

A realidade portuguesa não é diferente. No último censo psiquiátrico realizado (DGS, 2001), a depressão foi a segunda patologia (14.9%) mais frequente no conjunto dos indicadores utilizados (internamento, consulta e urgência de psiquiatria). No que se refere à prevalência da depressão em medicina geral e familiar, Gonçalves e Fagulha (2004), referem que 33% dos utentes com idades compreendidas entre os 35 e os 65 anos apresentam sintomas de alguma forma de perturbação depressiva. Estes são ligeiramente mais altos relativamente aos encontrados em estudos internacionais que referem valores na ordem dos 25% (Beckham, 2000). A Organização Mundial de Saúde (OMS) prevê que em 2020 a depressão seja a segunda doença mais importante ao nível do seu impacto como causa de morte e de incapacidade, uma vez que a sua incidência tem aumentado a cada nova geração. Segundo o relatório da Comissão Europeia (European Commission, 2008), o total dos custos associados à depressão equivale a 1% do Produto Interno Bruto. Por sua vez, um estudo efetuado em Portugal sobre os custos da depressão, refere o número de 102 milhões de euros, dos quais 50% são devidos à quebra de produtividade no trabalho (Ramos, Sennefelt, Amaral, & Valente, 1996). Também há que referir os custos que não são quantificados nos estudos e que se referem, por exemplo, à dificuldade dos sujeitos deprimidos lidarem adequadamente com as suas responsabilidades familiares, nomeadamente com a saúde, educação e desenvolvimento psicológico e social dos seus filhos, e às dificuldades que os cônjuges dos indivíduos deprimidos sentem eles próprios na manutenção do seu emprego, nas atividades sociais e de lazer e no próprio relacionamento conjugal (European Commission, 2008).

Quando deprimida, a pessoa manifesta uma diminuição da auto-estima e da auto-confiança, indícios comuns à ansiedade e ao *stress* (Apóstolo, Mendes, & Rodrigues, 2007). Apóstolo, Mendes e Azeredo (2006) aludem que a depressão, a ansiedade e o *stress* apesar de serem constructos diferentes estão fortemente associados, pois compartilham alguns sub-tipos de sintomas.

3. Stress

Nas últimas décadas tornou-se vulgar falar do *stress* na vida quotidiana e associá-lo à rapidez das mudanças que se fazem sentir na sociedade e que exigem alterações nos comportamentos, atitudes e valores dos indivíduos. A Organização Mundial de Saúde e as Nações Unidas referem o *stress* como uma verdadeira epidemia mundial, considerando-o a

doença do século XX (OMS, 2006). De igual modo é comum associar a experiência de *stress* à atividade profissional, pois as mudanças que acontecem na sociedade fazem-se sentir necessariamente no contexto laboral (Peiró, 1993).

Em 1999, segundo dados publicados pela União Europeia, no *Manual de Orientação sobre Stress*, mais de metade dos 147 milhões de trabalhadores europeus declararam trabalhar a ritmos extremamente acelerados; cerca de 33% referiu não ser livre de organizar as suas próprias tarefas; mais de um quarto afirmou não poder intervir na organização do trabalho; 50% mencionou que as tarefas que realiza são monótonas e repetitivas (IDICT, 2007). Apesar de este ser um problema com origem nas características da sociedade atual, algumas investigações (e.g., Serra, 1999) têm demonstrado que os níveis de *stress* são mais elevados junto dos professores do que de outros profissionais, conforme concluiu Kyriacou (1987) a partir de uma extensa revisão da literatura sobre o tema.

Segundo Jesus (2002) o *stress* pode constituir-se como um fator de desenvolvimento e promotor de sentimentos de eficácia pessoal (*eustress*), mas se o sujeito não for bem-sucedido ou se não possuir as competências adequadas para lidar com as exigências, surgem os sintomas de mal-estar (*distress*). Na mesma linha, Martins (2007) e Rosa (2008) referem que é este conjunto de respostas fenomenológicas e comportamentais que desencadeiam a preocupação com as possíveis consequências negativas ou fracassos. Se a pessoa não consegue adaptar-se às novas circunstâncias e se o *stress* se torna um elemento crónico na sua vida quotidiana, a saúde física e mental pode ser gravemente perturbada (Capelo et al., 2009).

O tema tem sido retratado nas suas mais variadas facetas e relacionado com diversos fatores, entre os quais: o excesso de trabalho, a instabilidade profissional, a necessidade de aumento de produtividade e sucesso em mercados cada vez mais exigentes, os conflitos de interesses entre a família e o trabalho, as pressões sociais e as relações interpessoais. Neste sentido, Lazarus (2006), refere que o *stress* resulta de uma interação desajustada, real ou percebida, entre as exigências da situação, os recursos e as capacidades de resposta do indivíduo. No entanto, este desequilíbrio pode ocorrer porque objetivamente as exigências da situação excedem os recursos da pessoa. Semelhante é o ponto de vista de Serra (1999) que se refere ao *stress* como sendo uma resposta não específica do organismo a qualquer alteração do seu equilíbrio, considerando-o um esforço de adaptação (do organismo) para enfrentar situações que considere ameaçadoras na sua vida. A vulnerabilidade individual e a capacidade de adaptação são muito importantes na ocorrência e na gravidade das reações ao processo de *stress*. O desenvolvimento deste processo depende tanto da personalidade do indivíduo como

do estado de saúde em que este se encontra, por isso nem todos desenvolvem o mesmo tipo de resposta diante dos mesmos estímulos.

Lipp (1996) destaca que o termo *stress* pode ser utilizado em dois sentidos, tanto para descrever uma situação de muita tensão, como para definir a reação do sujeito a tal situação. De acordo com Perkins (1995) o *stress* é um estado que ocorre quando a pessoa é incapaz de resolver problemas. Cardoso e colaboradores (2002), por sua vez, definem o *stress* como uma relação de desequilíbrio entre as exigências ambientais e os recursos pessoais, em que os indivíduos percebem exigências que esgotam ou excedem os recursos de que julgam dispor perante uma situação que avaliam como ameaçadora do seu equilíbrio. Assim, torna-se pertinente ressaltar o significado de um agente stressante, que segundo Lipp (2002), é tudo o que causa uma quebra da homeostase interna e que exige alguma adaptação. Segundo este autor, os eventos stressantes podem ser classificados em externos e internos. Os externos são eventos tais como: acidentes, morte, a situação político-econômica do país e dificuldades financeiras. Os internos são todas as situações que fazem parte do mundo interno das cognições do indivíduo, tais como: o seu modo de ver o mundo, as suas crenças e valores, as suas características pessoais, o seu padrão de comportamento e vulnerabilidades e o seu esquema de reação à vida. As reações ao *stress* resultam dos esforços de adaptação. Assim, se a reação ao estímulo agressor for forte e intensa, poderão ocorrer danos de ordem física ou psicológica, que variam de acordo com a estrutura psíquica de cada indivíduo.

Selye (1965; cit. por Ernesto, 2008) afirma que o *stress* é um processo complexo que envolve três etapas: (1) a reação de alarme, (2) o estágio da resistência e (3) a fase da exaustão. A primeira desenvolve-se no momento em que a pessoa é exposta ao acontecimento gerador de *stress* e, neste confronto, há um desequilíbrio interno, sendo o organismo mobilizado para lidar com a ameaça (*e.g.*, respiração ofegante, hipertensão e taquicardia).

O estágio da resistência é caracterizado, pela tentativa de recuperação que o organismo faz perante o desequilíbrio sofrido na fase anterior, tentando adaptar-se ao acontecimento gerador de *stress*. Nesta fase, há um enorme gasto de energia que pode levar ao cansaço extremo, problemas de memória e dúvidas quanto a si próprio (Rosa, 2008; Serra, 1999). Se neste estágio a pessoa não alcançar o equilíbrio, o processo de *stress* pode evoluir para uma terceira etapa que se caracteriza pela exaustão, momento em que reaparecem os sintomas ocorridos na reação de alerta, porém com maior agravamento. Nesta fase há um grande comprometimento físico que pode apresentar-se em forma de doença e em casos extremos levar à morte (Malagris & Fiorito, 2006). Porém, Lazarus (2000) concluiu que não há nenhuma situação em concreto que possa ser reconhecida como indutora de *stress*, porque

nem todas as pessoas percebem os acontecimentos de igual forma. O facto de determinadas situações serem causadoras de *stress* para algumas pessoas, poderão não o ser, para outras, porque a relação do indivíduo com o ambiente baseia-se em experiências pessoais, valores e crenças, em variáveis físicas e sociais que são próprias da pessoa e, na visão que têm do mundo.

Pais-Ribeiro, Honrado e Leal (2004) referem-se ao *stress* como sendo um acontecimento de vida que exige do indivíduo uma resposta, que muitas vezes, não está ao seu alcance, o que o pode levar à frustração e desilusão. Analogamente, Keefe (1988; cit. por Veigas & Gonçalves, 2009) entende o *stress* como um estado emocional ou afetivo que descreve um conjunto de alterações que se sucedem a nível interno, quando o indivíduo se depara com situações potencialmente ameaçadoras, o que lhe desperta um conjunto de respostas fisiológicas e sentimentos de desconforto. O *stress* é, assim, entendido como uma característica natural e expectável da vida e a forma como a pessoa avalia o acontecimento causador de *stress* é que dita se os seus níveis influenciam ou não o seu bem-estar pessoal (Lazarus, 2006). Nesta perspetiva, Serra (1999), refere que é importante ter em atenção o momento que é vivido pela pessoa, ou seja, *“aquilo que é suscetível de constituir um acontecimento de stress em dada altura da vida, pode não ser noutra etapa diferente”* (p. 22). Se o acontecimento for numa altura em que o indivíduo esteja mais vulnerável, o seu organismo pode ter dificuldades em responder, sendo frequente um fator de *stress* desencadear uma depressão.

No seu modelo de *stress* e ansiedade Spielberger (1972; cit. por Picado, 2009), começou por entender a ansiedade como uma reação emocional, acompanhada de sentimentos de tensão, apreensão, nervosismo, pensamentos desagradáveis e alterações fisiológicas. Este processo emocional é caracterizado por sensação de perigo e medo, e a consequente perda de controlo da situação por parte do indivíduo, o que origina modificações somáticas, fisiológicas, automáticas, bioquímicas e comportamentais, tal como sucede na depressão.

Vários estudos (Gomide et al., 2005; Johnson, 2005; Margis et al., 2003; OMS, 2006) referem que o *stress* não só exerce um efeito direto, mas também um efeito indireto sobre a depressão, desencadeando respostas psicológicas específicas. Para que as intervenções sejam eficazes devem ser explorados os preditores e mediadores positivos, no sentido de esclarecer o mecanismo por trás da associação entre o *stress* e os sintomas depressivos.

CAPÍTULO 3

CONSTRANGIMENTOS DA PROFISSÃO DOCENTE

E O PAPEL ATENUANTE DO *PSYCAP*

Na sociedade moderna, a crise na educação escolar, bem como a crise na sociedade contemporânea, tem tido efeitos devastadores no cotidiano escolar e na vida dos docentes, que apresentam queixas e sintomas diversos, revelando um nível significativo de mal-estar. Na última década, o trabalho docente tornou-se tema de diversos estudos, que têm vindo a demonstrar a crescente precarização e deterioração das condições laborais dos professores, que cada vez mais se apresentam como profissionais frustrados, desanimados e impotentes diante da grande crise vivida atualmente na educação (Zaragoza, 1999).

A maioria dos estudos existentes, antes da década de 60, privilegiavam as relações entre saúde e trabalho, em contextos fabris, onde a ligação entre trabalho e saúde é mais direta e os riscos para a saúde são mais evidentes (Araújo, Sena, Vina, & Araújo, 2005). No entanto, a partir da década de 70, o professor vê-se submetido às mesmas condições dos trabalhadores fabris, pois a escola adquire a nova função de formar trabalhadores. O aluno passa a ser visto como produto e a escola como uma instituição produtora da força de trabalho (Oliveira, 2006).

Nos últimos anos, esta temática tem vindo a ser estudada por vários investigadores (Almeida, 2000; Blanchard-Laville, 2000; Esteve, 1991; Jesus, 2002), no sentido de incentivar a formação de grupos de trabalho organizados para esse fim. Estas investigações têm revelado situações de profundo mal-estar entre docentes e defendido a necessidade de intervenções nas condições laborais para os mesmos (Gasparini et al., 2005).

Nóvoa (1999) e Esteve (1999) definem o mal-estar docente como o fenómeno decorrente do ambiente profissional do professor, especialmente, deficiências nas condições de trabalho, falta de recursos humanos e materiais, violência nas salas de aulas e esgotamento físico. Este quadro favorece significativamente o desgaste bio-psíquico do docente, originando doenças como hipertensão arterial, distúrbios mentais e *stress*.

Na verdade, o mal-estar dos professores é uma situação extremamente atual, dado que no passado estes profissionais não apresentavam índices mais elevados do que as outras profissões (Jesus, 2002). Trata-se de uma situação que atinge todos os países da Europa, afirmando-se liminarmente como um fenómeno das sociedades ocidentais, sendo importante compreender este problema numa perspetiva internacional, de acordo com o novo quadro de equiparação dos sistemas de ensino dos países da Comunidade Europeia (Esteve, 1991). Numa investigação conduzida em Portugal (Jesus, 2005) verificou-se que um em cada três

professores sente que a sua profissão é stressante e um em cada seis se encontra em estado de exaustão emocional. A dimensão deste problema é tanto mais séria se for tido em conta que os professores portugueses apresentam índices de mal-estar superiores aos verificados em professores de outros países da Europa.

Estudos desenvolvidos por Tavares, Alves, Garbin, Silvestre e Pacheco (2007) referem que, geralmente, os horários de trabalho são longos e com raras pausas de descanso e quando o trabalho é desprovido de significado, não é reconhecido ou é uma fonte de ameaças à integridade física e/ou psíquica acaba por determinar sofrimento ao professor. A este respeito existem algumas investigações (Gasparini et al., 2005; Mancebo, 2007) que tentam elucidar as causas do desconforto e do adoecimento na profissão docente. Segundo Codo (1999) este sofrimento surge quando o professor esgota os seus recursos pessoais ou estes são insuficientes para atender ao excesso de solicitações exigidas pela escola, isto é, quando um professor que está cansado e abatido perde a vontade de ensinar e inicia um processo de desistência. Blanchard-Laville (2000) argumenta que o não reconhecimento do trabalho docente e a falta de resposta às suas solicitações traduzem-se num intenso mal-estar que em conjunto com a incapacidade de lidar com as frustrações advindas da própria função, originam problemas psíquicos graves.

O resultado dos vários aspetos negativos exercidos sobre os professores pode conduzir a um conjunto distinto de consequências indesejáveis. Neste contexto, Lima e Lima-Filho (2009) chamam a atenção para a alta percentagem e diversidade de queixas relacionadas com sintomas psicossomáticos, nomeadamente: cansaço mental (53.9%), *stress* (52.4%), ansiedade (42.9%), esquecimento (42.9%), frustração (37.8%), nervosismo (31.1%), angústia (29.3%), insónia (29.1%) e depressão (16.8%). Tavares e colaboradores (2007) acrescentam, ainda, que os sintomas de *stress* e depressão surgem , muitas vezes, no decorrer da profissão.

O *stress* ocupacional ameaça a realização pessoal e profissional e a saúde física e/ou mental, prejudicando, assim, a integração do docente no seu ambiente de trabalho (Limongi-França & Rodrigues, 2005). Alguns fatores de *stress* derivam de mudanças no funcionamento organizacional, pelo que Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) têm vindo a chamar a atenção para a necessidade de compreendermos o conjunto de forças mais alargadas, nos âmbitos social, cultural e económico, que podem originar pressões sobre o funcionamento das organizações e dos indivíduos que lá trabalham. Podem, também, aqui ser incluídas as mudanças que decorrem das políticas governamentais, que se traduzem depois em alterações no funcionamento de cada organização e que se repercutem, em última estância, em cada um dos profissionais.

As alterações do Estatuto da Carreira Docente introduzidas em 2007 e 2009 pelo Governo Português, através do Ministério da Educação originaram mudanças significativas de onde se podem destacar a alteração das categorias profissionais e as transformações no regime de avaliação de desempenho, definido como mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro). É neste contexto de incerteza face a mudanças educativas constantes que os professores, presentemente, trabalham. Para além da preparação das aulas, das avaliações, dos alunos difíceis, estão as necessidades de estabilidade e a de responder à mudança que a atualidade exige. Deste modo, ser professor implica assumir uma profissão que na conjugação das exigências implicadas na sua natureza, metodologia e objetivos, se tornou uma atividade potencialmente ansiogénica, stressante e desgastante, seja na sua generalidade (decorrente do trabalho de ser professor), seja nos seus aspetos particulares (problemas de colocação, alunos difíceis) (Gomes, Peixoto, Pacheco, & Silva, 2012; Souza, Santos, Pina, Maria, Carmo, & Jensen, 2003).

Também se verifica na profissão docente uma ascensão profissional praticamente nula, confrontando-se os professores com o fenómeno frequente de se verem rapidamente ultrapassados por aqueles que, há pouco, foram seus alunos, acrescendo a esta situação, o facto de auferirem de baixa remuneração salarial comparativamente a profissões com idêntico grau académico (Vila, 1988; cit. por Picado, 2009).

Efetivamente, a conjugação de todos estes aspetos, cria novas exigências ao trabalho docente e infelizmente muitos professores não se conseguem adaptar, passando a viver permanentemente em *stress* crónico, ansiedade e mal-estar profissional quando o confronto com essas imposições ultrapassa os seus próprios recursos (Junior & Lipp, 2008). O *stress* profissional constitui uma experiência extremamente desagradável, associada a sentimentos de hostilidade, tensão, ansiedade, frustração e depressão, que são desencadeados por agentes localizados no ambiente de trabalho. Os fatores que contribuem para esta situação incluem as características individuais de cada trabalhador, o estilo de relacionamento social no ambiente de trabalho, o clima organizacional e as condições gerais nas quais o trabalho é executado (Lipp, 2002).

O sofrimento psíquico acarreta consequências individuais para os profissionais da educação, afetando igualmente a componente organizacional. Segundo Esteve (1999), estes sintomas condicionam o ambiente educacional interferindo de forma negativa na realização dos objetivos pedagógicos. Para além disso, pode conduzir os docentes a estados de desumanização e apatia, a contrair problemas de saúde, ao absentismo e em última instância à intenção de abandonar a carreira de professor. As consequências desta sintomatologia nos

professores não se manifestam apenas no campo pessoal e profissional, também se manifestam ao nível da organização escolar e na relação com os alunos. A adoção de atitudes negativas por parte dos professores na relação com os alunos provoca um declínio na qualidade da relação e do seu papel enquanto docente (Rudow, 1999). A longo prazo as consequências mais salientes são a depressão e a ansiedade, assim como o consumo excessivo de substâncias (*e.g.*, álcool, drogas). Em termos escolares, isto refletir-se-á numa redução da qualidade educacional e na falta de eficiência (Yong & Yue, 2007).

Segundo Farber (1991; cit. por Picado, 2009), as principais causas do sofrimento psíquico nos professores resultam de uma combinação de fatores situacionais e individuais. No que diz respeito aos fatores situacionais (relacionados com a profissão), um estudo realizado por Woods (1999), revela que o nível de ensino em que o professor atua é mais significativo do que os anos de prática profissional. Segundo este autor, os professores de ensino básico apresentavam mais atitudes negativas em relação aos alunos e menor frequência de sentimentos de desenvolvimento profissional do que os professores do ensino superior. Codo (1999) refere, ainda, as questões burocráticas, as transferências involuntárias, as críticas da opinião pública, a falta de autonomia, os salários inadequados e a falta de perspectivas de ascensão na carreira como sendo as causas mais frequentes.

Quanto aos fatores individuais ou de personalidade, o estudo de Maslach e colaboradores (2001) sugere que os professores idealistas e entusiasmados com a sua profissão são os mais vulneráveis, pois sentem que têm alguma coisa a perder. Estes professores comprometem-se com o trabalho e envolvem-se intensamente nas suas atividades, sentindo-se desapontados quando não se sentem recompensados pelo seu esforço. O estudo de Capelo e colaboradores (2009) demonstra que o sentido de auto-eficácia tem um papel preponderante na atividade docente, visto que se trata de um fenómeno que influencia positivamente o desempenho dos professores nas escolas. O mesmo estudo indica que os professores que têm um nível elevado de auto-eficácia tendem a utilizar estratégias de *coping* eficazes quando estão sobrecarregados de trabalho, evitando deste modo o aparecimento de sofrimento psíquico.

No sentido de articular compreensivamente os diversos fatores que contribuem para o *stress* percebido na docência, Ernesto (2008) menciona dois níveis de análise: os fatores organizacionais, que afetam diretamente os professores na sua atividade profissional; e os fatores de natureza social que atuam indiretamente pelos condicionalismos que criam no contexto de ensino. O primeiro tipo de fatores inclui a sobrecarga de trabalho a que o professor está sujeito, a discrepância existente entre as exigências que lhe são feitas (*e.g.*, lidar

com a indisciplina dos alunos, atender os pais, realizar trabalho administrativo, falta de recursos materiais, institucionais) e o tempo de que dispõe. Os fatores de natureza social englobam: as profundas alterações verificadas no estatuto e imagem social da classe docente, notoriamente desvalorizados pela massificação do sistema de ensino que conduz a um predomínio economicista e outras áreas mais apelativas; os papéis atribuídos aos professores, particularmente a transferência das funções educativas da família para a escola; os objetivos e competências pedagógicas orientadores da atividade profissional, que têm vindo a ser reformuladas numa perspetiva de dinamização da aprendizagem e de facilitação do desenvolvimento global dos alunos; e a postura da sociedade que muitas vezes, lhes atribui a culpa das deficiências do sistema educativo e lhes nega a participação na tomada de decisões que condicionam as suas funções.

No que se refere à importância das fontes de pressão advindas da indefinição do estatuto e papel dos professores, destacamos, as novas exigências feitas em termos de funções, bem como as responsabilidades decorrentes da transferência dos papéis educativos da família para a escola. As transformações na sociedade e na estrutura da família levaram o poder político a exigir cada vez mais da escola e dos professores, atribuindo-lhes novas funções e fazendo exigências cada vez maiores. Estas novas exigências, traduzidas em funções de apoio social e psicológico, e a crescente burocratização da profissão retiraram aos professores tempo para a leitura e investigação, contribuindo significativamente para um sentimento de dúvida e indefinição sentida pelos próprios relativamente ao seu estatuto e imagem profissionais (Arthur, Davison, & Lewis, 2005; Pithers & Soden, 1998). Neste contexto, Oliveira (2006) revela como resultado desse processo manifestações como desinteresse, apatia, desmotivação e sintomas psicossomáticos (*e.g.*, angústia, fobias, crises de pânico). Outras pesquisas (Araújo et al., 2005; Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho, & Silva, 2006; Tavares et al., 2007) apontam para a depreciação do trabalho do professor, evidenciada pela desvalorização da imagem, baixos salários, exposição a agentes de risco, carência de recursos materiais e humanos, aumento do ritmo e intensidade do trabalho. Todas estas situações configuram fatores psicossociais que podem gerar sobrecargas de trabalho físicas e mentais que trazem consequências para a satisfação, saúde e bem-estar dos professores (Martinez, 2002).

Iacovides, Fountoulakis, Kaprinis e Kaprinis (2003) e Mausner-Dorsch e Eaton, (2000) acreditam que o *stress* devido ao trabalho inadequado, aos altos níveis de exigência psicológica, baixos níveis de liberdade de decisão e de apoio social são preditores significativos para o desenvolvimento de sintomas depressivos nos professores. Os resultados

do estudo de Gomes e Quintão (2011) revelam que os professores que têm mais tempo de serviço, que lecionam em níveis de ensino inferiores, com carga horária elevada e vínculo profissional mais definitivo, revelam maiores níveis de depressão. Pereira, Lalanda, Antunes, Moura e Chendo (2008) acrescentam que a prevalência de sintomatologia depressiva se verifica em 42.4% dos professores, sendo maior nas idades compreendidas entre os 55 e os 64 anos (52.9%), no sexo feminino (44.8%) e no 2º ciclo (50.5%).

Estes factos têm vindo a agravar-se e embora sem serem totalmente explicados ou justificados, não deverão ser alheios a um conjunto de diferentes fatores referidos por organismos internacionais e diversos investigadores (*e.g.*, Arthur et al., 2005; Esteve, 2000; Heckert, Aragão, Barros, & Oliveira, 2001; OIT, 1984) nomeadamente: (1) problemas próprios da sociedade contemporânea com repercussões na vida escolar (os efeitos da globalização e mutação constante de saberes e metodologias, as consequências das convulsões sociais e da “perda” de valores de referência, as modificações das estruturas familiares e a falta de modelos alternativos, a massificação do ensino e exiguidade de recursos físicos e humanos, a multiculturalidade e a exigência da inclusão, a estranheza da escola face à vida); (2) sobrecarga de trabalho, pressão do tempo, relações difíceis com os colegas, regras burocráticas e exigências hierárquicas; (3) dificuldades intrínsecas à profissão (*e.g.*, alunos difíceis, preparação das aulas e avaliações dos alunos); (4) problemas de ordem conjuntural (*e.g.*, alterações constantes na definição do papel e estatuto profissional dos professores, desvalorização social do estatuto profissional, problemas de colocações, condições materiais das escolas face às crescentes necessidades, tipo de vínculo contratual, número de alunos por turma, problemas familiares e sociais dos alunos); (5) contributo dos fatores pessoais (*e.g.*, características da personalidade, expectativas de vida, *locus* de controlo, estratégias de *coping*, motivação intrínseca para a profissão).

Diversas investigações (*e.g.*, Almeida, 2000; Esteve, 2000) apontam o comportamento de indisciplina do aluno ou a falta de interesse na aula como o principal fator de mal-estar e de permanente *stress* vivido pelos docentes. O professor pode encontrar-se ansioso e frequentemente stressado com a necessidade de manter a disciplina e controlar os alunos, podendo mesmo, em casos mais graves, temer diariamente pela sua integridade moral e física. Contudo, para além da relação professor-aluno, também a relação professor-professor é considerada como um dos importantes fatores de insatisfação e inquietude profissional. Gasparini e colaboradores (2005) referem que muitos professores se enclausuram num individualismo negativamente influenciador da troca de experiências pedagógicas e humanas acabando por desenvolver mal-estar docente. No caso português, contudo, a situação parece

diferenciada, tendo-se verificado que os professores portugueses, constituem um corpo profissional com elevada coesão interna (Gomes & Quintão, 2011).

Ser professor significa optar por uma das profissões mais exigentes em termos de exposição ao *stress* ocupacional (Aronsson et al., 2003; Brotheridge & Grandey, 2002; Johnson, 2005; Sann, 2003).

O *stress* docente é um conceito complexo que contempla um conjunto de respostas cognitivas, afetivas e comportamentais, cujos efeitos sobre o desempenho incluem: problemas atencionais, interferência de pensamentos disfuncionais, diminuição das competências pedagógicas e interpessoais (Lazarus, 2006). Os resultados apontados na literatura internacional, revelam que 33% das baixas médicas nos EUA se devem ao *stress* (OIT, 1984). Esteve (1991), acrescenta, que a taxa de absentismo dos professores franceses entre os anos setenta e oitenta oscilou entre os 4.5% e os 6.5%, tendo-se verificado valores mais elevados nos anos noventa, que rondaram os 21.3% no caso dos docentes do ensino básico e 9.5% nos docentes do ensino secundário.

As investigações sobre o *stress* na docência são múltiplas e realizadas em diferentes países e contextos, nomeadamente em Inglaterra (Kyriacou & Sutcliffe, 1979), nos EUA (McIntyre, 1984), em Israel (Smilansky, 1984), Espanha (Esteve, 1991) e Portugal (Pinto, Lima, & Silva, 2005). Para além destas e de outras investigações os organismos internacionais passaram a reconhecer a gravidade do problema, considerando o *stress* como uma das principais causas de abandono da profissão docente (OIT, 1984).

No nosso país, existem alguns estudos centrados nas consequências do *stress* profissional dos professores, nomeadamente os trabalhos de Fraga, Rodrigues, Fernandes e Rosas (1983) que referem que mais de 50% das consultas nos Centros de Saúde se reportaram a queixas de *stress* e tensão de origem profissional. No mesmo sentido vão os trabalhos de Pinto, Silva e Lima (2003), que constataam que mais de metade dos professores inquiridos (54%), percecionam a sua profissão como uma atividade muito ou extremamente geradora de *stress*. Este é, de facto, um problema atual que parece atingir particularmente os professores portugueses. Segundo um estudo desenvolvido por Cruz (1989), 64% dos docentes inquiridos referem níveis significativos de *stress*. Também o Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional (IPSSO) procedeu a um estudo de âmbito nacional em que participaram 2.108 professores e verificou que um em cada três docentes sente que a sua profissão é desgastante e indutora de *stress*. Os resultados demonstram, ainda, a existência de nove fatores principais, nomeadamente: o estatuto profissional, o conteúdo do trabalho, a previsibilidade/controlado, a

pressão do tempo, a segurança profissional, a disciplina, a rigidez curricular do programa, a natureza emocional do trabalho e o ritmo e estrutura do trabalho (Cardoso et al., 2002).

Estudos desenvolvidos por Fontana e Abrouserie (1993) revelam que 72.6% dos professores do 1º ciclo do ensino básico e secundário experienciam níveis moderados de *stress* e 23.2% níveis elevados. Analogamente, um estudo longitudinal realizado por Manthei e Gilmore (1996) ao longo de quatro anos, demonstra que 26.1% dos docentes sentiam a sua profissão como muito ou extremamente stressante. Os resultados sugerem a existência de níveis significativos de *stress* entre os professores. Muitos outros autores (Cooper, 1995; Cooper, Liukkonen, & Cartwright, 1996; Gold & Roth, 1993; Pithers & Soden, 1998) afirmam que a docência é de facto uma profissão que desencadeia elevados níveis de *stress*. O estudo de Cruz, Dias, Sanches, Ruivo, Pereira e Tavares (1988; cit. por Nieto, 2009), apresenta como principal resultado que, mais de 36% dos professores entrevistados declararam que se tivessem oportunidade deixariam de ser professores.

Diversos estudos empíricos (*e.g.*, Travers & Cooper, 1996) demonstram que o *stress* e a insatisfação profissional dos professores diminuem à medida que aumentam os níveis de ensino. Efetivamente, é mais provável encontrarmos satisfação profissional entre os professores universitários do que entre os professores do ensino básico e secundário. Segundo Troman e Woods (2001) os professores do ensino básico parecem apresentar mais *stress* no que respeita às preocupações do dia-a-dia e à participação dos pais na vida escolar do que os professores do ensino secundário e superior.

Como referido anteriormente, o *stress* surge devido a uma exigência que impõe um esforço acrescido do sujeito para responder adaptativamente às circunstâncias. Contudo as exigências não são sempre negativas, verificando-se situações de *stress* positivas, que exigem adaptação, mas conduzem a alterações benéficas no estilo de vida dos sujeitos (Martinez, 2002; Picado, 2007). Isto significa que a existência de potenciais fatores de *stress* poderão constituir um problema ou um desafio, de acordo com o modo como o professor gere o seu confronto com esses fatores. A dificuldade reside, muitas vezes, na frequência e/ ou intensidade do estado de tensão que o confronto com esses fatores pode provocar no docente (Jesus, 2005).

A organização do trabalho docente pode exercer uma ação específica sobre os indivíduos, cujas consequências podem ser bastantes profundas. O desajustamento dos professores relativamente à realidade profissional na qual exercem a sua profissão resultantes do choque que advém de um quadro cheio de projetos, esperanças e desejos e uma organização que os ignora podem dar origem a sintomas patológicos de ansiedade e depressão

(Jesus, 2002). Estudos recentes realizados em Portugal, por Capelo e colaboradores (2009) e Gomes, Silva, Mourisco, Silva e Mota (2006), evidenciam que a ansiedade é uma reação emocional, também, frequentemente experimentada pelos professores. Segundo Araújo e colaboradores (2005) os fatores que podem gerar ansiedade prendem-se com a habilidade para manter a disciplina na sala de aula e com o nível de conhecimento acerca dos conteúdos lecionados. As primeiras investigações sobre a ansiedade na docência remontam aos trabalhos de Peack (1933; cit. por Bulgin, 1992) que vieram demonstrar que 17% dos professores dos EUA estavam invulgarmente ansiosos e 11% sofriam de colapsos ansiosos.

Um estudo desenvolvido por Picado (2005), com uma amostra de 150 docentes do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos), demonstrou que os professores com níveis de ansiedade mais baixos utilizavam mais frequentemente o relaxamento como estratégia de *coping* do que aqueles com altos 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. Assim, as expectativas de auto-eficácia e de resultados têm sido conceptualizadas como precursoras da ansiedade, exercendo controlo sobre potenciais ameaças (Bandura, 1995). Os indivíduos ansiosos caracterizam-se por baixas expectativas de auto-eficácia em situações potencialmente ansiogénicas (Zeidner, 1998). A investigação tem provado que as crenças de auto-eficácia dos professores afetam os objetivos e aspirações profissionais (Muijs & Reynolds, 2001), a dedicação ao planeamento e organização das atividades, o entusiasmo em sala de aula (Pedro, 2011; Tschannen-Moran & Hoy, 2001), o seu nível de investimento e o envolvimento profissional (Dzubay, 2001), bem como as suas atitudes para com a inovação e mudança (Ross & Gray, 2006).

As alterações constantes a que os professores estão sujeitos exigem-lhes uma permanente adaptação a novos desafios, a novas formas de trabalhar e a novas exigências, que resultam, com alguma frequência, na perceção de perda de controlo. A esta perceção surgem associados sentimentos de pessimismo acerca do futuro, perturbações na auto-confiança e, em muitas situações, dificuldade em resistir e em exibir a resiliência necessária para lidar com as adversidades. As fragilidades daqui decorrentes resultam num desempenho menos eficaz, num menor compromisso com a organização e em perturbações na saúde e no bem-estar de cada um (Luthans et al., 2007). Todavia, nem sempre as situações difíceis implicam emoções negativas, elas podem na verdade constituir um desafio e um fator de desenvolvimento de competências e estratégias para a resolução de problemas. Neste contexto, surge a noção de bem-estar, o qual se reporta à avaliação pela positiva que as pessoas fazem da sua própria vida (Simões, Ferreira, Lima, Pinheiro, Vieira, Matos, & Oliveira, 2000).

Um trabalho publicado por Tavares (2001) refere que os professores podem enfrentar o *stress* laboral através da resiliência, isto é, respondendo ou reagindo aos desafios que vão surgindo no seu dia-a-dia, utilizando a sua força interior, flexibilidade e inteligência para enfrentar e superar as circunstâncias pouco favoráveis (Carmello, 2004). Esta forma de lidar com as adversidades passa pelo desenvolvimento de estratégias pessoais e/ou coletivas que enfatizam os recursos positivos que fortalecem as pessoas a ultrapassar contrariedades e situações adversas. Sendo a resiliência uma capacidade universal que permite a uma pessoa prevenir, minimizar ou dominar os efeitos nocivos da adversidade, Castro (2001, p. 119) acrescenta que *“entre os saberes necessários à prática docente, inclui-se o fortalecimento da sua capacidade de resiliência que, a nossos olhos, não deve ser desconhecida nem estar ausente dos processos de formação”*.

Como referido anteriormente algumas situações (*e.g.*, sobrecarga de trabalho, baixa remuneração, desvalorização social do estatuto profissional) poderão desencadear quadros patológicos de *stress*, ansiedade e depressão, uma vez que podem ocasionar alterações de humor, desmotivação do professor, insatisfação e falta de compromisso com o seu trabalho o que se irá traduzir no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Contudo, alguns desafios pessoais e/ou profissionais podem colaborar para que o professor redimensione ou reconstrua o seu ajustamento ao meio onde está inserido, fazendo-o desenvolver novas competências, ativar ideias e mobilizar o seu potencial criativo permitindo-lhe, assim desenvolver o seu controlo pessoal e neutralizar os efeitos negativos dessas patologias. Nesta linha de pensamento, é necessário considerar os fatores motivacionais que já estão presentes no cotidiano dos professores e desenvolver estratégias que possam fortalecer a resiliência individual e/ou coletiva, pois esta emerge quando os esquemas adotados possibilitam reagir com flexibilidade e capacidade de reorganização perante o que é desfavorável e ameaçador. Como tal e segundo Seligman (1991; cit. por Oliveira, 2010, p. 13) *“é necessário ensinar às novas gerações a resiliência, a esperança, o otimismo, para as tornar mais resistentes à depressão e capazes de levar uma vida mais feliz e produtiva”*, de forma a que o mais importante seja o modo como lidamos com os acontecimentos e não os próprios acontecimentos em si. O autor, acrescenta, ainda, que *“as pessoas otimistas tendem a interpretar as suas perturbações como transitórias, controláveis e específicas de uma situação. As pessoas pessimistas, por oposição, acreditam que as suas perturbações duram para sempre, desvalorizam tudo o que fazem e são descontroladas”*.

Costa (2012) refere que as pessoas otimistas têm melhor saúde, maior longevidade, carreiras de sucesso, melhor resolução de problemas, uma vida mais feliz e menos *stress* e

ansiedade e maior resiliência perante adversidades o que lhes permite lidar melhor com o fracasso. Ao passo que ser pessimista conduz a sintomas depressivos, inércia face a adversidades, aumento dos problemas de saúde, tanto física como mental, fraco desempenho profissional e falhas quando existe confronto com situações críticas.

Segundo Leal, Röhr e Acioly-Régner (2011) os professores dotados de características mais resilientes e otimistas conseguem manter, mais frequentemente, o equilíbrio frente a situações adversas, demonstrando, entre outras coisas, bom humor, humildade e disposição para superar as dificuldades, cultivando, assim um ambiente mais aprazível e relaxante. Neste contexto, Wolin e Wolin (1993; cit. por Fajardo, Minayo, & Moreira, 2010) identificam sete passos que permitem aos docentes desenvolver a sua capacidade de resiliência. São eles: (1) a tomada de consciência ou capacidade de identificar os problemas e as suas raízes e procurar soluções; (2) a independência, baseada na capacidade de estabelecer limites entre si mesmo e as pessoas próximas, não se deixando envolver pelas adversidades; (3) o desenvolvimento de relações satisfatórias com os outros; (4) a iniciativa que permite controlar-se a si próprio e ao seu ambiente de trabalho tendo prazer ao realizar as suas atividades profissionais; (5) a criatividade para pensar de forma diferente dos outros e encontrar um refúgio sempre que necessário; (6) o humor, cujo objetivo é diminuir a tensão interior e patentear o lado caricato das adversidades; (7) a ética, como guia da ação e ajuda mútua. O conceito de bem-estar docente pretende traduzir a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências e de estratégias que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento (Jesus, 2002).

O bem-estar subjetivo, começa a ser um domínio de investigação no âmbito da psicologia positiva que tem vindo a evidenciar a importância do reforço do *PsyCap* não só para o bem-estar dos próprios trabalhadores, como também para o incremento dos resultados alcançados na sua atividade profissional e para a própria organização (Marujo, Neto, & Perloiro, 2000). Podemos, assim, admitir que os professores podem adotar diversas estratégias que lhes permitam resolver eficazmente situações profissionais problemáticas, nomeadamente as suas capacidades psicológicas positivas (auto-eficácia, resiliência, otimismo, esperança) (Almeida, 2003).

CAPÍTULO 4

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Objetivos do estudo

Os desafios educativos colocados pela sociedade atual e pelo trabalho docente são cada vez mais exigentes e permanentes. Nos últimos trinta anos assistiu-se a mudanças sociais profundas que repercutiram comportamentos, estilos de vida, atitudes e valores com impacto na vida escolar e na profissão docente (Heckert et al., 2001).

A docência é atualmente uma das profissões mais sujeitas a níveis elevados de ansiedade e *stress*, cuja persistência pode conduzir a sintomas depressivos graves. Contudo, muitos professores conseguem reagir funcionalmente face às dificuldades profissionais, desenvolvendo capacidades psicológicas positivas, que se opõem à sintomatologia negativa.

De acordo com a literatura anteriormente referenciada (*e.g.*, Avey et al., 2009; Capelo et al., 2009; Lazarus, 2000; Nieto, 2009) assume-se a existência de uma estreita relação entre o *PsyCap* e o sofrimento psíquico. Partindo desse pressuposto, o presente trabalho visa analisar de que forma estas duas realidades se relacionam e influenciam o bem-estar dos professores do ensino básico e secundário. Pretende-se, assim, analisar o impacto do *PsyCap* no sofrimento psíquico dos docentes, sendo este operacionalizado através das quatro dimensões do *Psychological Capital Questionnaire* (PCQ) (auto-eficácia, resiliência, otimismo e esperança) e o sofrimento psíquico através das três dimensões da Escala de Ansiedade, Depressão e *Stress* (EADS-21) (ansiedade, depressão e *stress*). Considerando esta problemática, extraímos dois grandes objetivos. O primeiro procura verificar em que medida é que as variáveis destes dois constructos se relacionam. O segundo visa analisar a influência que as variáveis sócio-demográficas têm neste processo. Decorrentes do primeiro objetivo foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1: O otimismo é a variável do *PsyCap* com maior impacto positivo no sofrimento psíquico dos professores do ensino básico e secundário.

H2: Espera-se que os professores do ensino básico e secundário mais otimistas revelem menor sofrimento psíquico.

Decorrentes do segundo objetivo foram formuladas as seguintes hipóteses:

H3: Existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões do PCQ em função do nível de escolaridade dos professores do ensino básico e secundário.

H4: Os sintomas depressivos são mais elevados nos professores do ensino básico e secundário que se encontram desempregados.

H5: Os professores do ensino básico e secundário com maior perceção de poder vir a perder o emprego manifestam sintomas depressivos mais elevados.

H6: O *PsyCap* tem um impacto positivo na perceção que os professores do ensino básico e secundário têm de poder vir a perder o emprego.

2. Metodologia

O procedimento metodológico utilizado na presente investigação foi o inquérito por questionário, que se adapta a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e aplicação prática. A sua aplicação foi precedida de um trabalho de pesquisa bibliográfica, em torno do *PsyCap* e do sofrimento psíquico (ansiedade, depressão e *stress*) dos professores do ensino básico e secundário. A revisão da bibliografia, que serviu igualmente à fundamentação teórica deste estudo, possibilitou por um lado, inteirarmo-nos das investigações que têm sido efetuadas acerca desta temática e, por outro, refletir sobre as condições intervenientes neste contexto.

Trata-se de um estudo correlacional ancorado no paradigma da investigação quantitativa que procura determinar as relações que existem entre as variáveis estudadas.

2.1. Participantes

Participaram neste estudo 425 professores do ensino básico e secundário de todo o país, com idades compreendidas entre os 26 e os 62 anos ($M = 37.47$; $DP = 6.88$), sendo 83.8% do sexo feminino e 16.2% do sexo masculino. Relativamente ao nível de escolaridade verificou-se que a maioria dos inquiridos (84%) possui licenciatura e 16% habilitações académicas

superiores à licenciatura. De referir também que 60.7% dos docentes são casados, 30.1% são solteiros e 9.2% referiram outro estado civil.

A Tabela 1 mostra os dados referentes ao ciclo em que o docente leciona, verificando-se que 33.9% dá aulas no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), 29.4% no Ensino Secundário, 21.6% no 3º CEB e apenas 15.1% no 2º CEB.

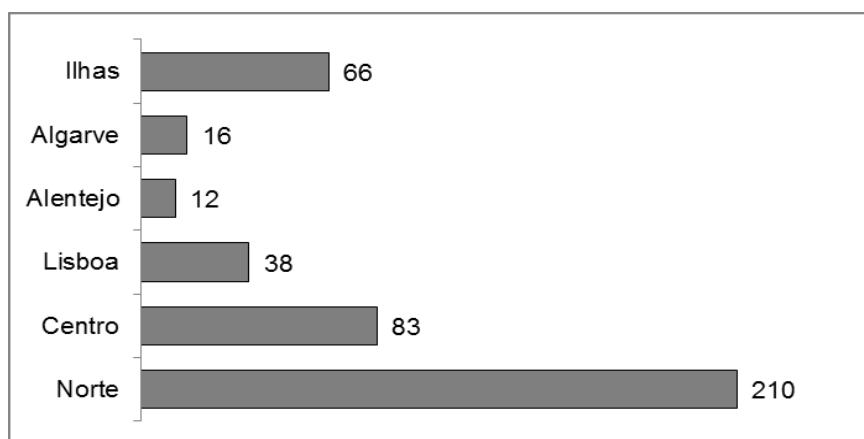
Tabela 1

Distribuição dos inquiridos em função do ciclo em que lecionam (valores absolutos)

	Masculino	Feminino	Total
1º CEB	25	119	144
2º CEB	9	55	64
3º CEB	20	72	92
Ensino Secundário	15	110	125
Total	69	356	425

Relativamente à área em que lecionam, verificou-se 5.4% dos professores dão aulas de Educação Física, 7.5% de Artes, 12.2% de Ciências, 16% de Línguas e 58.8% em outras áreas. Um outro aspeto que importa referir, prende-se com as regiões onde os docentes lecionam. Deste modo, as zonas do país foram agrupadas em 7 regiões, de acordo com a Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS) de nível II (Decreto-Lei nº 244/2002, de 5 de novembro). Contudo, optámos por juntar o arquipélago da Madeira e dos Açores, numa única categoria, denominada Ilhas, tendo ficado apenas 6 regiões: Norte, Centro, Lisboa, Alentejo, Algarve e Ilhas. Observando a Figura 3, é possível constatar que a maioria dos docentes pertence à região do Norte (49.4%).

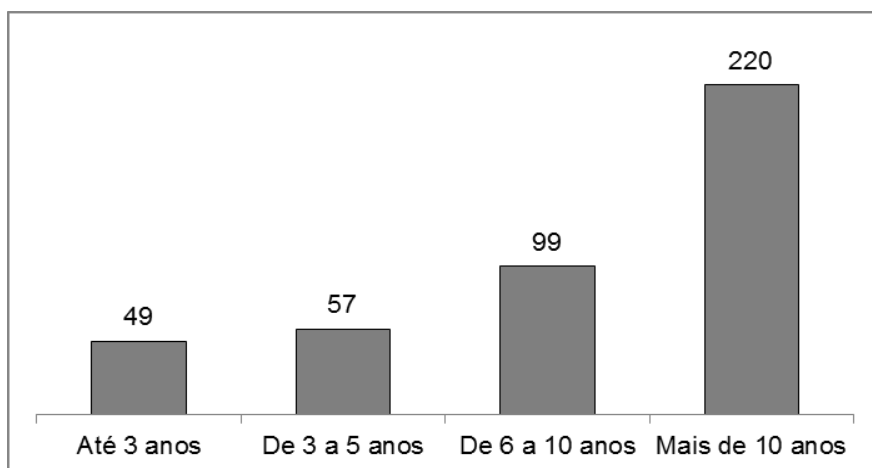
Figura 3. Região onde os professores lecionam (valores absolutos)



Quanto ao sub-sistema onde os docentes lecionam constatou-se que a maioria (85.9%) pertence ao sector público e apenas 14.1% ao sector privado.

No que diz respeito aos anos de experiência profissional dos inquiridos, foram consideradas quatro categorias: até 3 anos, de 3 a 5 anos, de 6 a 10 anos e mais de 10 anos, tendo-se verificado que apenas 11.5% dos docentes tem menos de três anos de prática e que 51.8% leciona há mais de 10 anos (Figura 4).

Figura 4. Experiência profissional dos professores (valores absolutos)



Em relação à situação profissional dos professores, verificou-se que 13.6% vivencia uma situação de desemprego e 86.4% se encontra a lecionar.

2.2. Instrumentos

As capacidades psicológicas positivas utilizadas no dia-a-dia pelos docentes do ensino básico e secundário foram avaliadas através do PCQ (Luthans et al., 2007) e para identificar os níveis de ansiedade, depressão e *stress* recorreu-se à EADS-21 (Pais-Ribeiro et al., 2004). Os instrumentos encontram-se descritos a seguir.

2.2.1. PCQ

Desenvolvido e validado por Luthans e colaboradores (2007), o PCQ foi adaptado para o contexto português por Machado (2008). Os 24 itens que constituem o instrumento foram adaptados a partir de escalas previamente publicadas na literatura existente sobre a

auto-eficácia (Parker 1998), a resiliência (Wagnild & Young, 1993), o otimismo (Scheier et al., 1994) e a esperança (Snyder, Sympson, Ybasco, Borders, Babyak, & Higgins, 1996).

Cada dimensão é composta por 6 itens, perante os quais os inquiridos indicam, numa escala tipo *Likert* de seis pontos (1 - discordo totalmente a 6 - concordo totalmente) em que grau as afirmações se lhes aplicam. Assim, quanto maior é o valor da média do somatório dos itens, mais elevados são os níveis de *PsyCap*.

Os itens 1, 5, 9, 13, 17 e 21 avaliam a auto-eficácia; os itens 2, 6, 10, 14, 18 e 22 determinam a esperança; a resiliência engloba os itens 4, 8, 12, 16, 20 e 23; o otimismo é medido pelos itens 3, 7, 11, 15, 19 e 24. De referir, ainda, que existem três itens com a escala de medida invertida, nomeadamente o 4, 7 e 19.

Todas as dimensões do questionário apresentaram coeficientes de alfa de *Cronbach* superiores a .80 (Luthans et al., 2007) sugerindo uma adequada consistência interna (Kline, 2000). Para validar o PCQ, os autores conduziram uma análise fatorial confirmatória (AFC), com recurso ao método da máxima verosimilhança, o que revelou uma boa adequação do modelo [SRMR = 0.051; CFI = 0.934; RMSEA = 0.046] (Hu & Bentler, 1995).

A validação para a população portuguesa revelou índices de consistência interna satisfatórios a oscilar entre .72 e .82, à exceção da dimensão esperança que apresenta um alpha de *Cronbach* de .61 (Machado, 2008).

2.2.2. EADS-21

A EADS-21 é uma adaptação da *Depression, Anxiety Stress Scales* (DASS), desenvolvida por Lovibond e Lovibond (1995) e aferida para a população portuguesa por Pais-Ribeiro e colaboradores (2004).

O questionário é composto por um total de 21 itens de auto-preenchimento, que avaliam três dimensões distintas: ansiedade (salienta as ligações entre estados ansiogénicos persistentes e respostas intensas de medo), depressão (caracteriza-se pela perda de auto-estima e motivação e está associada com a perceção de baixa probabilidade de alcançar objetivos de vida que sejam significativos para o indivíduo) e *stress* (sugere estados de excitação e tensão persistentes, com baixo nível de resistência à frustração e desilusão).

Por sua vez, cada dimensão inclui vários conceitos, nomeadamente: excitação do sistema autónomo (itens 2, 4 e 19), efeitos músculo esqueléticos (item 7), ansiedade situacional (item 9) e experiências subjetivas de ansiedade (itens 15 e 20), referentes à sub-escala ansiedade.

A dimensão depressão inclui os seguintes conceitos: disforia (item 13), desânimo (item 10); desvalorização da vida (item 21), auto-depreciação (item 17), falta de interesse/envolvimento (item 16), anedonia (item 3) e inércia (item 5).

Relativamente ao *stress* estão associados os conceitos de dificuldade em relaxar (item 1 e 12), excitação nervosa (item 8), facilmente agitado/chateado (item 18); irritável/reações exageradas (itens 6 e 11) e impaciência (item 14).

Cada item corresponde a uma frase afirmativa que remete para sintomas emocionais negativos, em que o sujeito identifica o seu estado emocional relativamente à sua última semana. Para cada frase existem quatro possibilidades de resposta, apresentadas numa escala tipo *Likert* que oscila entre 0 - não se aplicou nada a mim e 4 - aplicou-se a mim a maior parte das vezes. Cada categoria de resposta varia entre um mínimo de 0 e um máximo de 3.

Os resultados de cada dimensão são determinados pela soma da pontuação dos 7 itens que a compõem podendo variar entre 0 e 21. Quanto mais elevada for a pontuação, mais negativos são os estados emocionais do indivíduo, e conseqüentemente, maior é o sofrimento psíquico.

Relativamente à consistência interna da EADS-21, esta foi estudada com recurso ao alfa de *Cronbach* e segundo Pais-Ribeiro e colaboradores (2004), os resultados indicaram .79 para a dimensão da ansiedade e de .83 para a dimensão da depressão e .89 para o *stress*, sugerindo valores bastante adequados.

3. Procedimento

O processo de avaliação iniciou-se pelo contacto com a *Mind Garden*, através do *web site* www.mindgarden.com, no sentido de obter a autorização necessária para a aplicação do PCQ (Luthans et al., 2007) sendo-nos esta concedida.

O questionário composto pelo PCQ, pela EADS-21 e por um conjunto de questões relativas à caracterização sócio-demográfica (*e.g.*, idade, género, nível de escolaridade, estado civil, antiguidade, região), foram introduzidos numa plataforma destinada para o efeito (www.qualtrics.com). O *link* foi enviado, aos docentes de várias escolas do ensino básico e secundário, por *e-mail* contendo a explicação acerca dos objetivos do estudo. Foi assegurada a confidencialidade dos resultados e a garantia que os mesmos se destinam a fins meramente académicos. Os dados foram recolhidos durante o mês de Maio.

Após receção dos questionários provenientes de todo o país (continente e ilhas), procedeu-se ao tratamento estatístico dos dados utilizando-se para o efeito o *IBM-SPSS (versão 20)* e o *AMOS 20.0*.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

Num primeiro momento (ponto 1) serão analisadas as propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados, no sentido de garantir o grau de cientificidade dos mesmos e a robustez dos constructos por eles avaliados. No ponto 2, apresentar-se-ão as estatísticas descritivas e diferenciais das variáveis estudadas, através dos procedimentos estatísticos adequados para tal fim. Numa terceira fase (ponto 3) avaliaremos o grau de associação entre as variáveis que intervêm na investigação, analisando não apenas a sua magnitude, mas também a sua direção. Por fim (ponto 4), recorreremos a análises de regressão para averiguar o impacto do *PsyCap* no sofrimento psíquico dos professores.

1. Análise de dados

1.1. Validade de constructo do PCQ

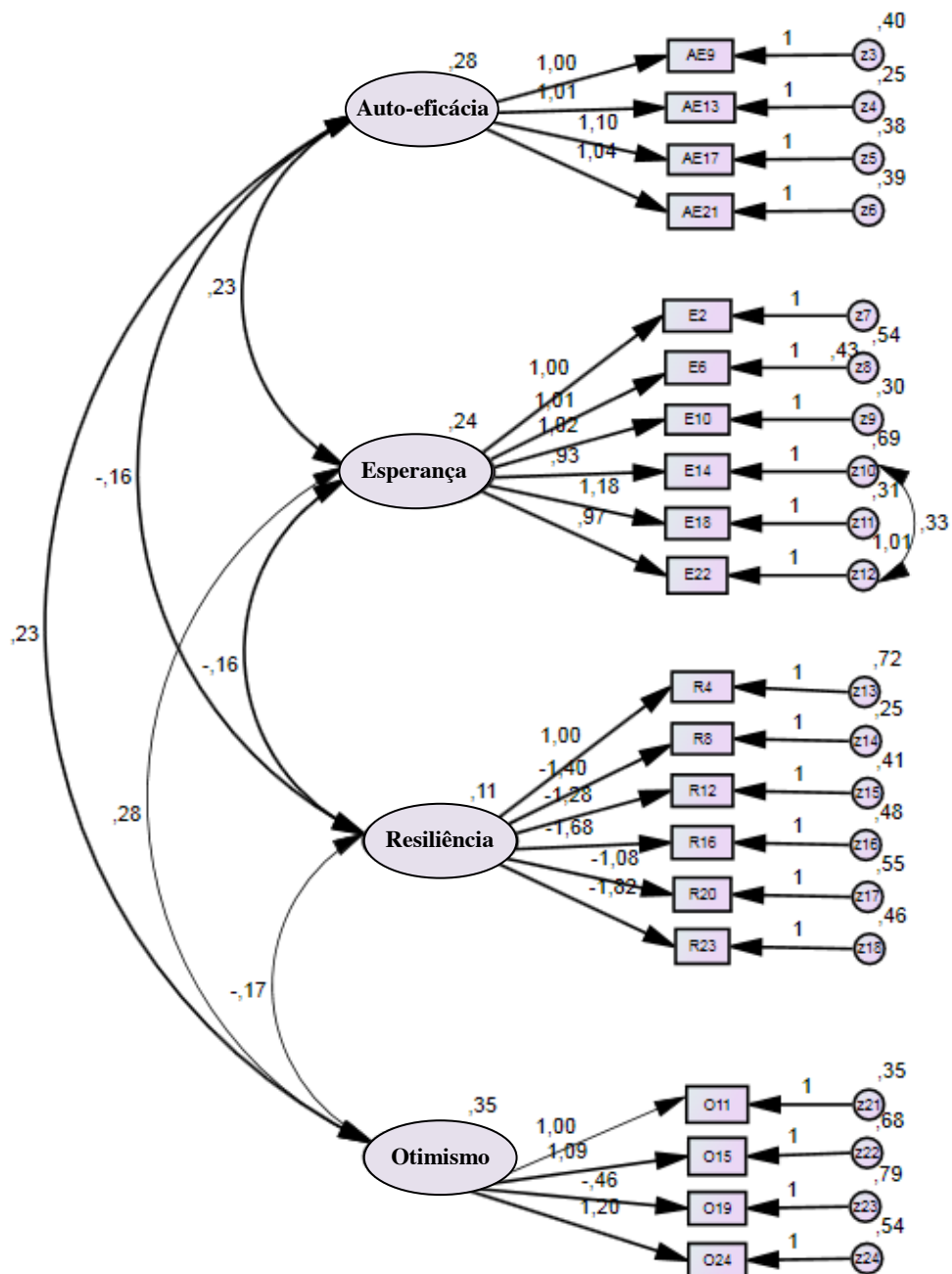
Através da validade de constructo procura-se compreender a estrutura interna das medidas e identificar as dimensões e índices que lhes estão associados (Wasserman & Bracken, 2003). Neste contexto, para efeitos de análises estruturais recorreu-se ao *software* estatístico *AMOS 20.0* (Arbuckle, 2011), tendo-se utilizado alguns índices de ajustamento dos modelos de acordo com as recomendações de Hoyle e Panter (1995), que sugerem o Qui-quadrado, CFI (*Comparative Fit Index*) e TLI (*Tucker-Lewis Index*). Seguindo, as sugestões de MacCallum e Austin (2000), foi ainda introduzido o índice RMSEA (*Root Mean Squared Error of Approximation*). Na análise dos valores obtidos temos que considerar alguns dos *cut-offs* sugeridos pela literatura. Assim, e de acordo com Macmann e Barnett (1994), o Qui-quadrado permite testar o ajustamento entre o modelo e a matriz de covariâncias observada, sendo que quanto menor for o seu valor, melhor é o ajustamento. O CFI representa a proporção de covariância total entre as variáveis observadas que são explicadas no modelo e varia de 0 a 1, sendo que um valor superior a .90 é indicativo de um bom ajustamento. O TLI também conhecido por NNFI, apresenta valores entre 0 e 1 e demonstra ajustamento ao modelo com valores superiores a .95 (Hu & Bentler, 1995). Por último, temos o RMSEA que testa o ajuste próximo do modelo, considerando-se os valores inferiores a .08 como sendo devidamente adequados (Hancock & Freeman, 2001). Segundo Maruyama (1998), valores

elevados no CFI (próximos de 1) e valores reduzidos de RMSEA (próximos de 0) indicam um bom ajustamento ao modelo.

Os dados obtidos através de uma análise *post-hoc* sugeriram algumas modificações que conduziram a um melhor ajustamento do modelo com as covariações nos erros dos subtestes com características semelhantes, nomeadamente, na dimensão esperança. Visando um melhor ajustamento do modelo, procedeu-se à eliminação de algumas variáveis manifestas (auto-eficácia: A1 e A5 ; otimismo: O3 e O7).

De acordo com o modelo da Figura 5, os dados obtidos revelaram-se ajustados [$\chi^2=2.888$, $df=163$, $p=.000$; CFI=.898; TLI=.881; RMSEA=.067].

Figura 5. Representação pictórica do modelo do PCQ



1.2. Análise da consistência interna do PCQ

Para análise da fiabilidade recorreu-se ao índice de consistência interna através do alfa de *Cronbach*. Os valores obtidos pelas quatro dimensões são .77 para a auto-eficácia, .74 para a esperança, .72 para a resiliência e .65 para o otimismo. À exceção do otimismo, todas as outras dimensões apresentaram coeficientes de alfa de *Cronbach* superiores a .70, sugerindo uma adequada consistência interna (Kline, 2000).

Os valores totais das quatro sub-escalas do PCQ foram obtidos através da média de valores dos participantes para todos os itens que compõem cada uma das dimensões.

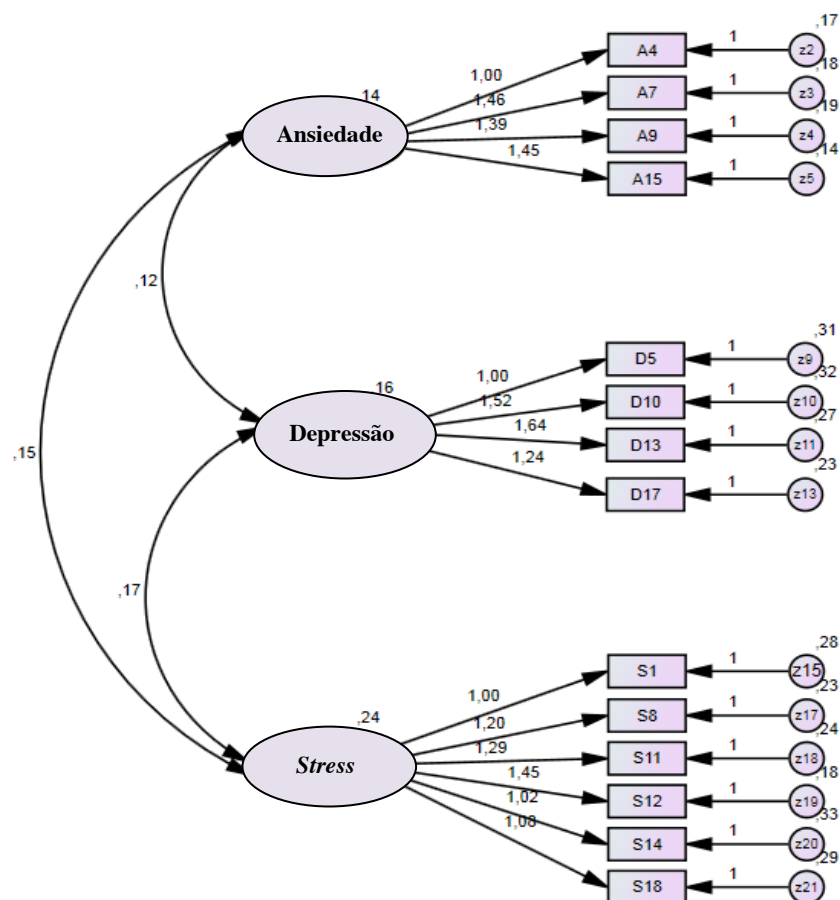
1.3. Validade de constructo da EADS-21

Tal como no PCQ as análises estruturais foram efetuadas através do *AMOS 20.0* (Arbuckle, 2011), tendo-se utilizado os mesmos índices de ajustamento sugeridos pela literatura (Hoyle & Panter, 1995; MacCallum & Austin, 2000).

De acordo com uma análise *post-hoc* e tendo como objetivo melhorar o ajustamento do modelo, procedeu-se à eliminação das seguintes variáveis manifestas: A2, A19, A20 (ansiedade), D3, D16, D21 (depressão), S6 (*stress*).

A Figura 6, apresenta os dados obtidos, que tal como no modelo anterior se revelaram ajustados [$\chi^2= 3.006$, $df=74$, $p=.000$; CFI=.954; TLI=.943; RMSEA=.069].

Figura 6. Representação pictórica do modelo da EADS-21



1.4. Análise da consistência interna da EADS-21

A fiabilidade da escala foi determinada pelo método da consistência interna com recurso ao coeficiente alfa de *Cronbach*. Os valores obtidos pelas três sub-escalas são .84 para a ansiedade, .79 para a depressão e .88 para o *stress*, o que revela uma boa consistência interna (Kline, 2000).

2. Estatísticas descritivas e diferenciais

Na segunda fase, procedemos à caracterização dos fenómenos estudados em função das características sócio-demográficas. Para o efeito, recorreu-se a testes de diferenças de médias tendo em consideração as várias formas como os constructos se encontravam operacionalizados. Estes testes permitem analisar não só os valores médios das variáveis em questão, como também, perceber como é que esses valores se manifestam em função das

variáveis independentes consideradas. Através deles podemos, caracterizar e compreender melhor os fenómenos estudados.

Os dados evidenciados na Tabela 2, levam-nos a concluir que a dimensão da EADS-21 com valores médios mais elevados é o *stress*.

Tabela 2

Dimensões da EADS-21

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Ansiedade	1.33	.54
Depressão	1.59	.60
<i>Stress</i>	1.85	.61

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão

Com o objetivo de facilitar o tratamento estatístico, as idades dos inquiridos foram recodificadas em dois grupos: dos 26 aos 44 anos e dos 45 aos 62 anos. Observando a Tabela 3, é possível constatar que apenas existem diferenças significativas em função da idade no que diz respeito à Ansiedade. Contudo, os docentes pertencentes ao grupo com idades compreendidas entre os 45 e os 62 anos são os que apresentam valores médios mais elevados em todas as dimensões da EADS-21.

Tabela 3

Dimensões da EADS-21 em função da idade dos inquiridos

	Dos 26 aos 44 anos		Dos 45 aos 62 anos		<i>t-test</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Ansiedade	1.30	.51	1.50	.66	-2.890	.004*
Depressão	1.58	.59	1.67	.64	-1.110	.268
<i>Stress</i>	1.83	.59	1.94	.65	-1.369	.172

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; * $p < .05$

Relativamente ao género, os resultados obtidos através do teste *t-student* para amostras independentes revelam que apesar dos resultados médios das mulheres serem superiores aos dos homens em todas as dimensões da EADS-21, não existem diferenças significativas em função do género quer para a ansiedade [$t_{(423)} = -.823, p = .411$], a depressão [$t_{(423)} = -.471, p = .638$] e o *stress* [$t_{(423)} = -1.596, p = .111$].

No que respeita ao nível de escolaridade dos inquiridos, os dados evidenciados na Tabela 4 mostram que apenas existem diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito à ansiedade, sendo estas superiores nos professores com habilitações superiores à licenciatura (H3).

Tabela 4

Dimensões da EADS-21 em função do nível de escolaridade dos inquiridos

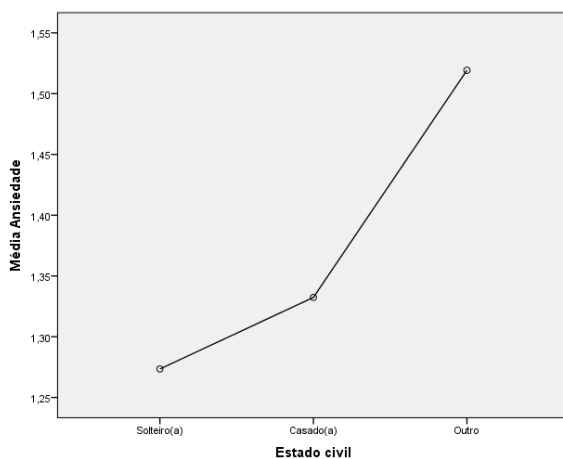
	Licenciatura		Superior a licenciatura		<i>t-test</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Ansiedade	1.31	.52	1.46	.63	-2.068	.039*
Depressão	1.58	.58	1.65	.69	-.916	.360
<i>Stress</i>	1.83	.58	1.94	.71	-1.294	.196

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; * $p < .05$

Quando considerado o estado civil verifica-se que os professores solteiros são os que apresentam valores médios mais baixos em todas as dimensões da EADS-21 (Figuras 7, 8 e 9) embora essas diferenças só sejam significativas para a ansiedade.

Figura 7

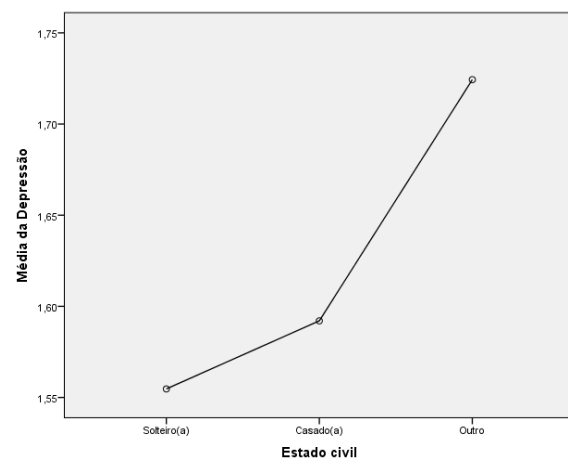
Ansiedade em função do estado civil



Nota: $F(2, 422) = 3.104, p = .046$

Figura 8

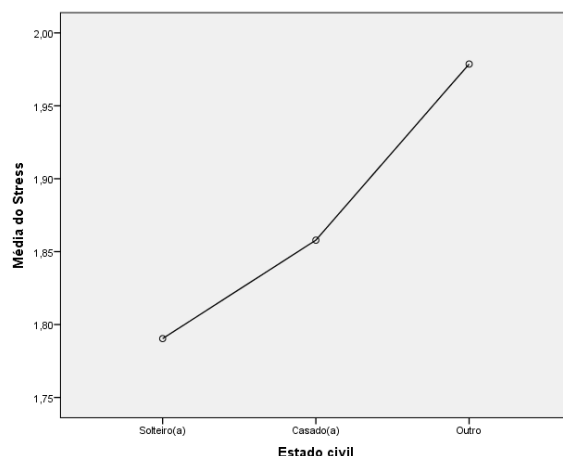
Depressão em função do estado civil



Nota: $F(2, 422) = 1.183, p = .307$

Figura 9

Stress em função do estado civil



Nota: $F_{(2, 422)} = 1.503, p = .224$

A análise dos dados efetuada permitiu-nos, ainda, constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões da EADS-21 [ansiedade: $F_{(3, 421)} = .542, p = .654$; depressão: $F_{(3, 421)} = .721, p = .162$; stress: $F_{(3, 421)} = .415, p = .742$] em função do ciclo em que os docentes lecionam. O mesmo acontece quando é considerada a área em que exercem a sua profissão [ansiedade: $F_{(4, 420)} = 1.020, p = .397$; depressão: $F_{(4, 420)} = .439, p = .781$; stress: $F_{(4, 420)} = 2.201, p = .068$]. Contudo, verificou-se que os professores de Educação Física são os que apresentam os níveis médios mais baixos em todas as dimensões analisadas.

No sentido de harmonizar o tamanho da amostra por região, as mesmas foram agrupadas em quatro zonas: Norte, Centro, Sul e Ilhas, tendo-se verificado que não existem diferenças significativas em função da região onde os professores exercem a sua profissão [ansiedade: $F_{(3, 421)} = 1.404, p = .241$; depressão: $F_{(3, 421)} = 1.222, p = .301$; stress: $F_{(3, 421)} = 2.306, p = .076$], apesar dos níveis médios de ansiedade, depressão e stress serem mais elevados nos professores da zona Centro do país.

Verificou-se, ainda, que apesar dos docentes que lecionam no ensino privado apresentarem valores médios mais elevados em todas as dimensões da EADS-21 do que os do ensino público, estas diferenças não são estatisticamente significativas [ansiedade: $t_{(423)} = -1.246, p = .214$; depressão: $t_{(423)} = -.790, p = .430$; stress: $t_{(423)} = -1.085, p = .111$].

No que diz respeito aos anos de experiência profissional, constatou-se que a mesma não influencia significativamente nenhuma das dimensões da EADS-21 [ansiedade: $t_{(423)} =$

.907, $p = .438$; depressão: $t_{(423)} = .790$, $p = .500$; *stress*: $t_{(423)} = .379$, $p = .768$]. Todavia, os professores que lecionam há menos de três anos são os que apresentam valores médios mais elevados em todas as dimensões analisadas.

Pretendemos, ainda, averiguar se existem diferenças significativas no sofrimento psíquico dos professores em função da situação atual face ao desemprego. Deste modo, verificamos que 58 inquiridos se encontram desempregados, constatando-se que este grupo apresenta valores médios mais elevados em todas as dimensões da EADS-21, do que o grupo de docentes empregados. Contudo, apenas se verificam diferenças estatisticamente significativas ao nível da depressão como se pode constatar na tabela seguinte (H4).

Tabela 5

Dimensões da EADS-21 em função da situação profissional atual dos inquiridos

	Empregados		Desempregados		<i>t-test</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Ansiedade	1.33	.54	1.37	.54	-.588	.557
Depressão	1.57	.59	1.74	.63	-2.023	.044*
<i>Stress</i>	1.83	.60	1.94	.64	-1.185	.237

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; * $p < .05$

Com base nestes resultados, procurámos apurar o impacto que a perceção de vir a ficar desempregado tem na ansiedade, depressão e *stress*. Procedemos, igualmente, à recodificação da variável perceção de vir a perder o emprego, em dois grupos em que foi considerado o valor médio ($M = 4.61$) para a sua dicotomização. As novas categorias formadas obtiveram a seguinte nomenclatura: 1 = Baixa perceção e 2 = Elevada perceção.

Através da análise da Tabela 6, verifica-se a existência de diferenças significativas em função dessa perceção, ao nível da depressão e do *stress*. Os resultados permitem-nos constatar que os docentes com Elevada perceção de virem a perder o emprego são os que apresentam valores médios mais elevados em todas as dimensões da EADS-21, e consequentemente, maior sofrimento psíquico (H5).

Tabela 6

Dimensões da EADS-21 em função da percepção de perda o emprego

	Baixa percepção		Elevada percepção		<i>t-test</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Ansiedade	1.29	.50	1.37	.57	-1.406	.160
Depressão	1.47	.55	1.71	.62	-4.077	.000**
<i>Stress</i>	1.78	.56	1.91	.64	-2.290	.023*

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; **p* < .05; ***p* < .01

As evidências empíricas (e.g., Avey et al., 2009; Liu et al., 2012; Lopes et al., 2011; Luthans et al., 2005) demonstram que o sofrimento psíquico dos professores pode ser minimizado através de capacidades psicológicas positivas. Neste sentido, Bedani (2008) defende que é possível desenvolver comportamentos para enfrentar as pressões e adversidades do dia-a-dia, pois existe uma associação negativa significativa entre o *PsyCap* e o sofrimento psíquico que tem demonstrado um impacto favorável sobre a ansiedade, depressão e *stress*. Deste modo, procurámos averiguar quais as dimensões do PCQ que apresentam os valores médios mais elevados, tendo-se verificado que é a auto-eficácia (Tabela 7).

Tabela 7

Dimensões do PsyCap

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Auto-eficácia	3.79	.62
Resiliência	3.68	.54
Otimismo	3.50	.67
Esperança	3.62	.59

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão

Na comparação de médias em função do género, constatou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões do *PsyCap* [auto-eficácia: $t_{(423)} = .590$, $p = .555$; resiliência: $t_{(423)} = .611$, $p = .541$; otimismo: $t_{(423)} = .307$, $p = .759$; esperança: $t_{(423)} = 1.420$, $p = .156$]. Tendo-se obtido resultados semelhantes quando considerada a idade dos inquiridos [auto-eficácia: $t_{(423)} = 1.664$, $p = .097$; resiliência: $t_{(423)} = .200$, $p = .842$; otimismo: $t_{(423)} = 1.093$, $p = .275$; esperança: $t_{(423)} = .041$, $p = .967$]. No entanto, verificámos que os sujeitos do sexo masculino apresentam valores médios superiores

em todas as dimensões, assim como o grupo de docentes com idades compreendidas entre os 26 e os 44 anos.

No que respeita ao nível de escolaridade, verificou-se que os docentes que possuem habilitações académicas superiores à licenciatura têm valores médios mais elevados em todas as dimensões, apesar das diferenças significativas apenas se verificarem ao nível da auto-eficácia, da resiliência e da esperança, conforme se pode verificar na tabela seguinte.

Tabela 8

Dimensões do PsyCap em função do nível de escolaridade dos inquiridos

	Licenciatura		Superior a licenciatura		<i>t-test</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Auto-eficácia	3.74	.61	4.00	.63	-3.113	.002*
Resiliência	3.66	.53	3.81	.60	-2.046	.041*
Otimismo	3.47	.66	3.62	.72	-1.686	.093
Esperança	3.59	.57	3.80	.65	-2.702	.007*

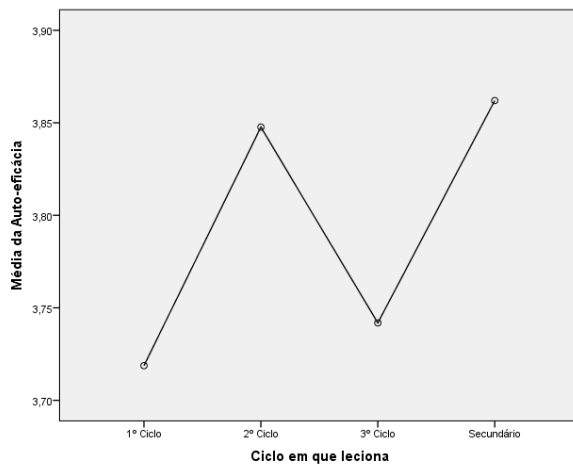
Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; **p* < .05

Relativamente ao estado civil, foram consideradas três categorias: solteiro(a), casado(a) e outro e apesar de não se terem encontrado diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões do *PsyCap* [auto-eficácia: $F_{(2, 422)} = .289, p = .749$; resiliência: $F_{(2, 422)} = .959, p = .384$; otimismo: $F_{(2, 422)} = 2.933, p = .054$; esperança: $F_{(2, 422)} = 1.411, p = .245$], constatou-se que os docentes casados são os que apresentam valores médios mais baixos de auto-eficácia, resiliência, otimismo e esperança.

A diferença de médias em função do ciclo em que os docentes lecionam, demonstra que existem diferenças estatisticamente significativas ao nível da resiliência (Figura 11) e da esperança (Figura 13). Constatou-se, ainda, que os professores que lecionam no 2º ciclo apresentam resultados médios mais elevados ao nível da resiliência, otimismo e esperança, e os do ensino secundário na auto-eficácia.

Figura 10

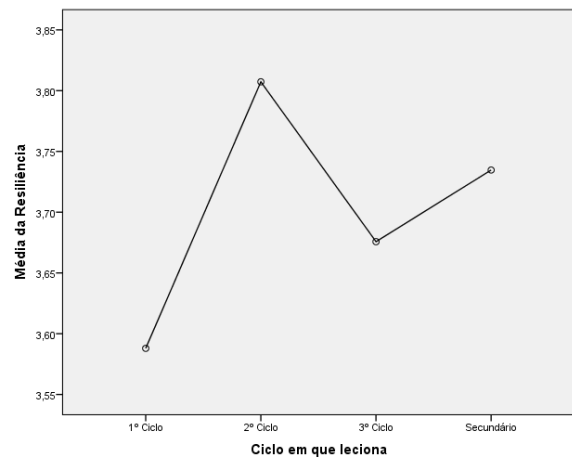
Auto-eficácia em função do ciclo em que os professores lecionam



Nota: $F(3, 421) = 1.529, p = .206$

Figura 11

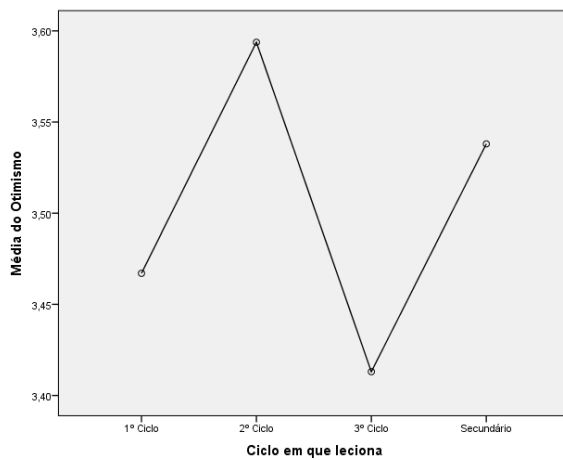
Resiliência em função do ciclo em que os professores lecionam



Nota: $F(3, 421) = 3.001, p = .030$

Figura 12

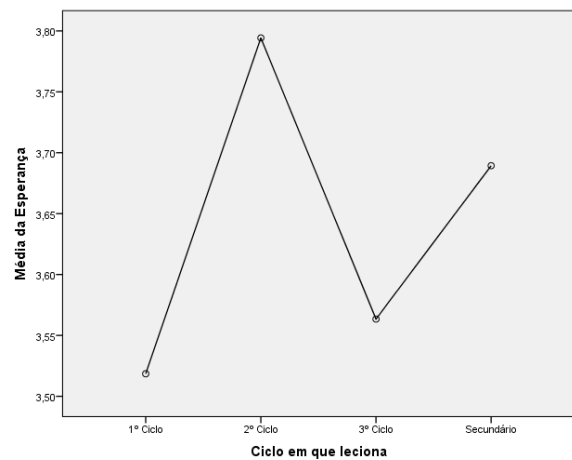
Otimismo em função do ciclo em que os professores lecionam



Nota: $F(3, 421) = 1.165, p = .323$

Figura 13

Esperança em função do ciclo em que os professores lecionam



Nota: $F(3, 421) = 4.199, p = .006$

Relativamente a área em que os professores exercem a sua profissão, verificou-se que a auto-eficácia, a resiliência, o otimismo e a esperança são mais elevados no grupo de professores que leciona Educação Física. Contudo, como se pode observar na Tabela 9 só existem diferenças significativas ao nível da resiliência. A comparação à *post-hoc* revelou que estas diferenças ocorrem entre a área de Educação Física e a categoria que inclui outras áreas.

Tabela 9

Dimensões do PsyCap em função da área em que os professores lecionam

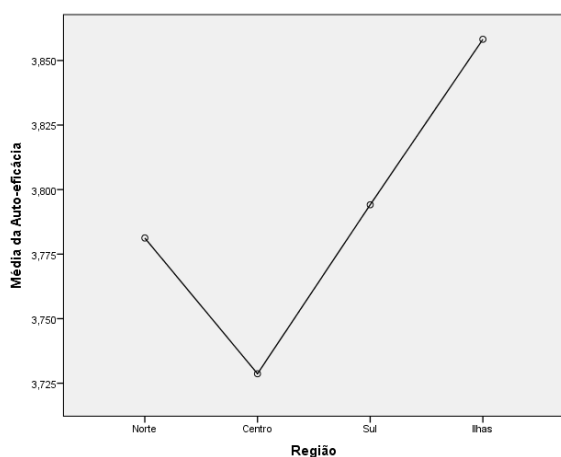
	Ed. Física		Línguas		Artes		Ciências		Outra área		F	Sig.
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Auto-eficácia	4.07	.45	3.76	.65	3.83	.73	3.80	.65	3.76	.61	1.337	.255
Resiliência	3.96	.49	3.72	.52	3.79	.45	3.69	.56	3.63	.55	2.502	.042*
Otimismo	3.65	.51	3.50	.73	3.53	.67	3.44	.73	3.49	.66	.435	.783
Esperança	3.83	.40	3.64	.55	3.58	.66	3.60	.64	3.60	.59	.869	.482

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão; * $p < .05$

Optámos, igualmente, por analisar as variáveis do *PsyCap* em função da região onde o docente leciona, tendo-se encontrado diferenças estatisticamente significativas ao nível do otimismo e da esperança. Os resultados obtidos revelam que os professores da zona Centro são os que apresentam os valores médios mais reduzidos em todas as dimensões.

Figura 14

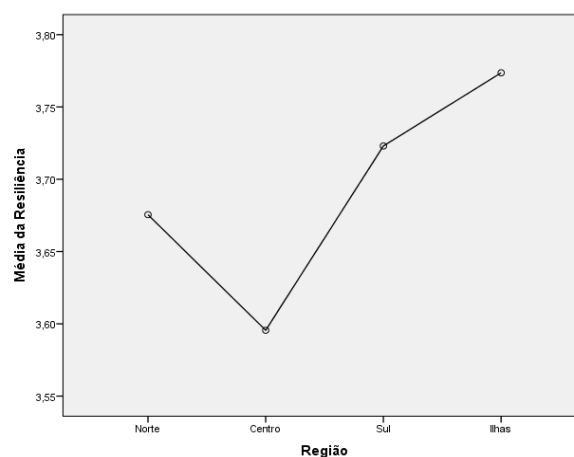
Auto-eficácia em função da região em que os professores lecionam



Nota: $F_{(3, 421)} = .531, p = .661$

Figura 15

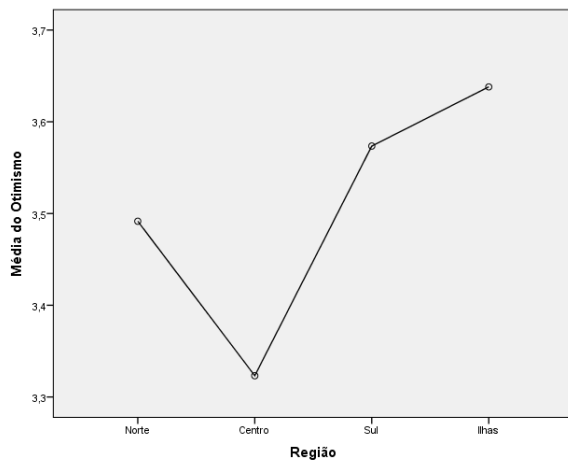
Resiliência em função da região em que os professores lecionam



Nota: $F_{(3, 421)} = 1.467, p = .223$

Figura 16

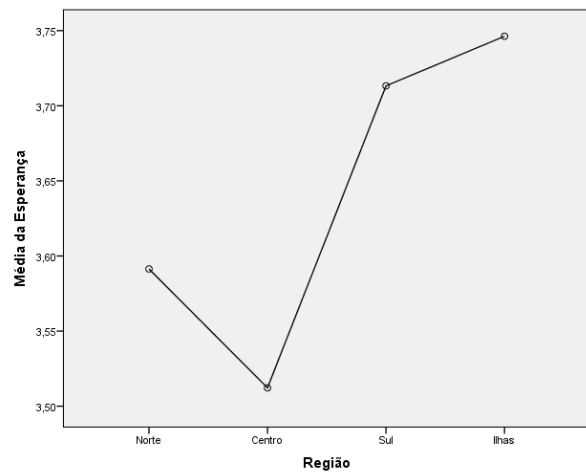
Otimismo em função da região em que os docentes lecionam



Nota: $F_{(3, 421)} = 3.139, p = .025$

Figura 17

Esperança em função da região em que os docentes lecionam



Nota: $F_{(3, 421)} = 2.675, p = .047$

No que diz respeito ao sub-sistema em que os docentes lecionam, constatou-se que existem diferenças estatisticamente significativas na maioria das dimensões avaliadas, tal como se pode constatar na Tabela 10. Verificou-se, também que os professores que dão aulas no ensino privado apresentam valores médios superiores em todas as dimensões do *PsyCap*.

Tabela 10

Dimensões do PsyCap em função do sub-sistema em que os inquiridos lecionam

	Público		Privado		<i>t</i> -test	Sig.
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Auto-eficácia	3.76	.64	3.97	.49	-2.432	.015*
Resiliência	3.68	.55	3.72	.45	-.600	.549
Otimismo	3.46	.69	3.71	.47	-2.661	.008*
Esperança	3.59	.60	3.77	.45	-2.157	.032*

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; * $p < .05$

As comparações efetuadas em função da antiguidade dos professores, revelam que não existem diferenças significativas nas dimensões do *PsyCap* relativamente a esta variável [auto-eficácia: $F_{(3, 421)} = 1.707, p = .165$; resiliência: $F_{(3, 421)} = .883, p = .450$; otimismo: $F_{(3, 421)} = 1.076, p = .359$; esperança: $F_{(3, 421)} = .476, p = .699$].

Constatámos, ainda, que a situação profissional atual dos docentes apenas difere significativamente na variável esperança. Os resultados obtidos demonstram, ainda, que os docentes empregados apresentam valores médios mais elevados no otimismo e na esperança e os desempregados na auto-eficácia e na resiliência, como se pode verificar na tabela seguinte.

Tabela 11

Dimensões do PsyCap em função da situação profissional atual dos professores

	Empregado		Desempregado		<i>t-test</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Auto-eficácia	3.77	.62	3.89	.60	-1.400	.162
Resiliência	3.67	.55	3.76	.50	-1.094	.275
Otimismo	3.50	.66	3.47	.71	.362	.718
Esperança	3.65	.59	3.45	.56	2.308	.021*

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; **p* < .05

Os dados relativos à percepção que os docentes têm de poderem vir a perder o emprego, demonstram que os inquiridos com baixa percepção da mesma manifestam valores mais elevados em todas as dimensões do *PsyCap*. No entanto, apenas se encontraram diferenças estatisticamente significativas ao nível do otimismo e da esperança (Tabela 12), sendo os valores mais elevados favoráveis aos professores que apresentam baixa percepção de vir a vivenciar uma situação de desemprego.

Tabela 12

Diferença de médias do PsyCap em função da percepção de perda de emprego

	Baixa percepção		Elevada percepção		<i>t-test</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Auto-eficácia	3.80	.61	3.77	.64	.500	.618
Resiliência	3.70	.55	3.67	.53	.494	.621
Otimismo	3.70	.58	3.30	.69	6.397	.000**
Esperança	3.74	.56	3.51	.60	4.137	.000**

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; ***p* < .01

Tendo por base os resultados obtidos, procurámos averiguar se os docentes mais otimistas revelavam, de facto, menores níveis de ansiedade, depressão e *stress*. Neste âmbito,

houve necessidade de recodificar a variável otimismo em dois grupos, de acordo com o seu valor médio ($M = 3.50$): Grupo 1 (Baixo otimismo) e Grupo 2 (Elevado otimismo).

As estatísticas efetuadas revelam-nos a existência de diferenças significativas nas médias dos grupos consoante tenham Baixo ou Elevado otimismo, tanto ao nível da depressão como do *stress* (Tabela 13), verificando-se que quanto mais elevado é o otimismo, menor é o sofrimento psíquico dos docentes (H2). Estes resultados sugerem que o otimismo parece ser uma característica que resguarda o indivíduo do sofrimento psíquico.

Tabela 13

Diferença de médias no sofrimento psíquico dos professores em função do otimismo

	Baixo otimismo		Elevado otimismo		<i>t-test</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Ansiedade	1.38	.55	1.28	.51	1.966	.050
Depressão	1.78	.64	1.39	.47	6.946	.000**
<i>Stress</i>	2.00	.62	1.68	.55	5.444	.000**

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; ** $p < .01$

3. Associação entre variáveis do PCQ e EADS-21

Verificámos, de seguida, a associação entre as variáveis do PCQ e EADS-21, tendo-se constatado que existe uma correlação significativa entre todas as dimensões avaliadas. As elevadas correlações existentes entre as variáveis do PCQ (auto-eficácia, resiliência, otimismo, esperança), todas elas fortemente associadas sugerem que as mesmas se unem para um objetivo comum podendo, assim, constituir um constructo único designado por *PsyCap* que permite aos indivíduos responder favoravelmente perante as adversidades. O mesmo se verifica para as dimensões da EADS-21 (ansiedade, depressão, *stress*) que estando significativamente associadas entre si propõem a existência de um constructo denominado sofrimento psíquico.

As correlações negativas entre as variáveis do PCQ e as da EADS-21 revelam que o *PsyCap* e o sofrimento psíquico se encontram inversamente associados, pelo que quando um aumenta o outro diminui e vice-versa. Constatou-se, ainda, que as correlações mais elevadas entre as capacidades psicológicas positivas e o sofrimento psíquico são as que decorrem da ligação entre o otimismo e o *stress* ($r = -.499$, $p = .000$).

Tabela 14

Correlações entre a ansiedade, depressão e stress e o PsyCap

	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	3	4	5	6	7
Ansiedade (1)	1.33	.54	-						
Depressão (2)	1.59	.60	.642**	-					
<i>Stress</i> (3)	1.85	.61	.710**	.758**	-				
Auto-eficácia (4)	3.79	.62	-.260**	-.316**	-.293**	-			
Resiliência (5)	3.68	.54	-.244**	-.310**	-.354**	.665**	-		
Otimismo (6)	3.50	.67	-.287**	-.499**	-.419**	.536**	.597**	-	
Esperança (7)	3.62	.59	-.275**	-.429**	-.396**	.652**	.690**	.709**	-

Nota: M = Média; DP = Desvio padrão; ** $p < .01$

4. Impacto do *PsyCap* na ansiedade, depressão e *stress*

De acordo com a literatura mencionada no corpo teórico procurou-se testar o impacto do *PsyCap* no sofrimento psíquico dos docentes do ensino básico e secundário. Desta forma, foram formuladas seis hipóteses, que passaremos a analisar.

Decorrente do primeiro objetivo espera-se que o otimismo seja variável do *PsyCap* com maior impacto positivo no sofrimento psíquico dos professores do ensino básico e secundário. Neste sentido, foi efetuada uma análise de regressão múltipla pelo método *Enter*, que além do coeficiente de determinação (R^2) nos fornece os coeficientes β (valor da contribuição relativa de cada variável independente para a predição da variável dependente) que revelam o impacto que as diferentes variáveis independentes têm na predição das variáveis dependentes (Maroco, 2003). Os resultados obtidos revelam-nos que a variável do *PsyCap* que maior impacto tem:

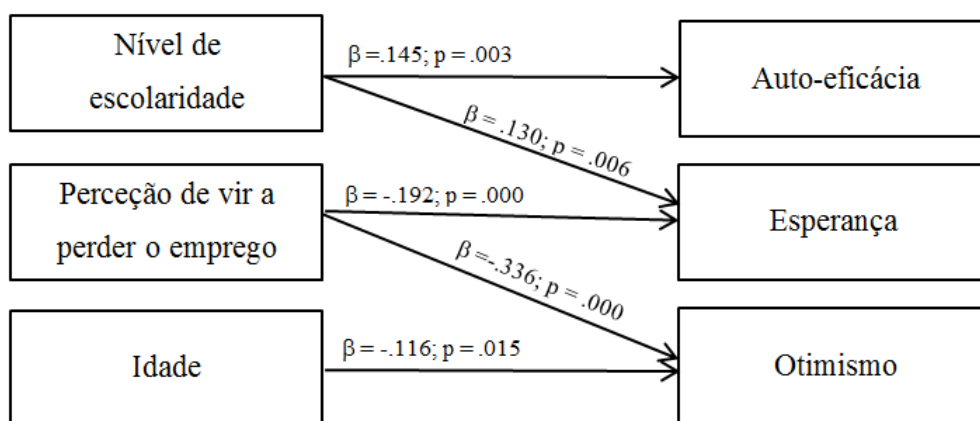
- na ansiedade [$R^2 = .101$; $DP = .517$; $F = 11.755$; $p = .000$] é o otimismo ($\beta = -.163$; $p = .016$);
- na depressão [$R^2 = .513$; $DP = .521$; $F = 37.467$; $p = .000$] é o otimismo ($\beta = -.402$; $p = .000$) e a esperança ($\beta = -.168$; $p = .017$);
- no *stress* [$R^2 = .448$; $DP = .548$; $F = 26.334$; $p = .000$] é o otimismo ($\beta = -.256$; $p = .000$) e a esperança (*stress*: $\beta = -.149$; $p = .043$).

Como os valores dos coeficientes β são negativos, podemos concluir que quanto mais elevados são os níveis de otimismo (H1) e esperança, menor é sofrimento psíquico dos professores.

Relativamente ao *PsyCap* constatou-se que todas as dimensões têm um impacto significativo perante a perceção que os docentes têm de poderem vir a perder o emprego [$R^2 = .376$; $DP = .466$; $F = 17.257$; $p = .000$] (H6). Contudo, o impacto do otimismo ($\beta = -.388$, $p = .000$) e da esperança ($\beta = -.177$, $p = .020$), tendem em sentidos opostos aos da auto-eficácia ($\beta = .143$, $p = .028$) e da resiliência ($\beta = .235$, $p = .001$). Neste contexto, verificou-se que quanto maior é o otimismo e a esperança menor é a perceção dos docentes de ficarem desempregados e quanto maior é a auto-eficácia e a resiliência maior é a perceção dos docentes virem a perder o emprego. Neste âmbito, podemos afirmar que o otimismo e a esperança servem como proteção perante a antecipação de uma situação de desemprego, enquanto a auto-eficácia e a resiliência parecem constituir-se como protetoras de um eventual infortúnio, ou seja, os indivíduos percecionam que vão perder o emprego, mas acreditam que serão bem-sucedidos no futuro em ultrapassar essa situação.

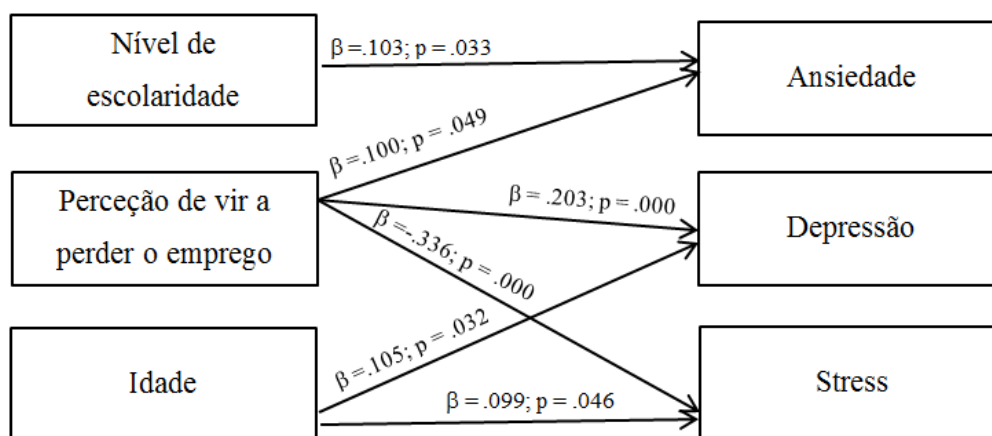
Procurámos, ainda, indagar o impacto que as outras características sócio-demográficas têm nas variáveis referentes ao PCQ e à EADS-21. Deste modo, procedemos também, à dicotomização das variáveis idade, nível de escolaridade e perceção de vir a perder o emprego. A análise estatística permitiu-nos elaborar o diagrama constante da figura seguinte para o *PsyCap*.

Figura 18. Diagrama das análises de regressão relativa ao impacto de algumas variáveis sócio-demográficas no *PsyCap*



Tal como para o *PsyCap*, foi elaborado um diagrama para a EADS-21 que permitiu testar o impacto das variáveis sócio-demográficas na ansiedade, depressão e *stress*.

Figura 19. Diagrama das análises de regressão relativa ao impacto de algumas variáveis sócio-demográficas na EADS-21



Decorrente da revisão de literatura (e.g., Fredrickson, 2008; Lopes, 2012; Lopes et al., 2011), surgiu-nos o conceito de otimismo paradoxal pelo que achámos pertinente trabalhá-lo. Para identificarmos os otimistas paradoxais houve a necessidade de criarmos duas novas medidas: uma apenas com os itens do otimismo e outra com os itens referentes ao pessimismo. Neste contexto, quanto maior é a pontuação obtida nestas medidas, maior é o valor da característica a ser analisada.

Estas duas novas variáveis foram recodificadas em categorias (elevado / baixo) a partir das quais se obtiveram quatro novas categorias de acordo com as especificações da tabela seguinte.

Tabela 15

Categorias do otimismo

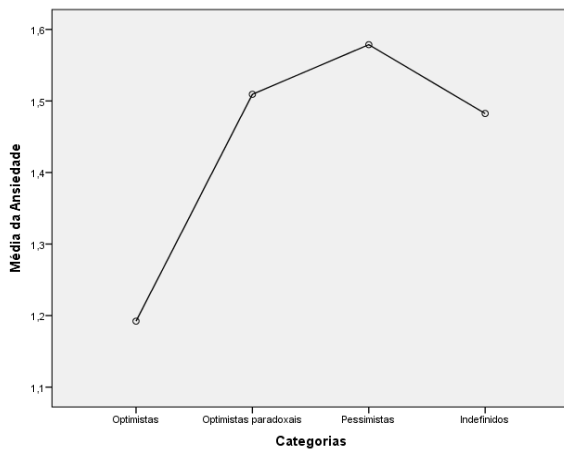
Otimismo	Pessimismo	Nova categoria
Elevado	Baixo	Otimistas
Elevado	Elevado	Otimistas paradoxais
Baixo	Elevado	Pessimistas
Baixo	Baixo	Indefinidos

Nota: Adaptado de Lopes e colaboradores (2011)

Efetuámos análises de variância, a fim de verificarmos o modo como varia o sofrimento psíquico dos professores em função de serem otimistas, otimistas paradoxais, pessimistas ou indefinidos. A comparação à *post-hoc* das médias revelou que existem diferenças significativas entre todos os grupos, como podemos observar nas Figuras 20, 21 e 22.

Figura 20

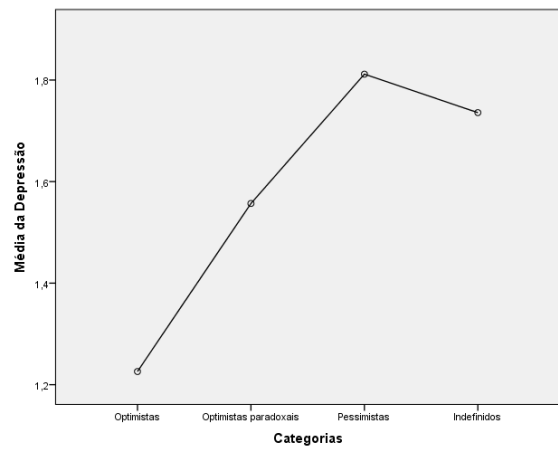
Ansiedade em função das
categorias do otimismo



Nota: $F_{(3, 421)} = 16.415, p = .000$

Figura 21

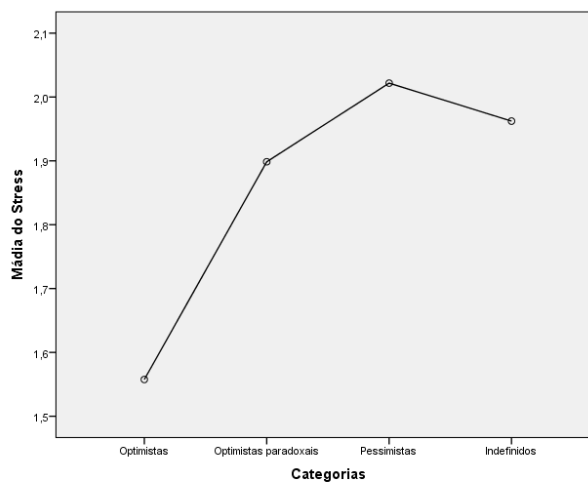
Depressão em função das
categorias do otimismo



Nota: $F_{(3, 421)} = 33.846, p = .000$

Figura 22

Stress em função das
categorias do otimismo



Nota: $F_{(3, 421)} = 13.941, p = .000$

A análise dos dados demonstrou que o otimismo paradoxal se afigura como uma categoria intermédia entre os otimistas e os pessimistas com um padrão de resposta idêntico nas variáveis relativas ao sofrimento psíquico dos professores do ensino básico e secundário.

Em suma, os resultados obtidos permitem-nos constatar que o otimismo é a variável com maior impacto positivo sobre o sofrimento psíquico, pois os professores mais otimistas manifestam níveis menos elevados de ansiedade, depressão e *stress*. Verificou-se, ainda, que a situação profissional atual e a perceção que os professores têm sobre uma possível antecipação de desemprego influenciam significativamente os níveis de depressão manifestados.

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Fredrickson (2001) sugere que as descobertas proporcionadas pela psicologia positiva possibilitam melhorar o funcionamento individual e coletivo e a promoção do bem-estar psicológico. As experiências positivas fortalecem a mente e moldam os comportamentos, pois preparam as pessoas para as adversidades do dia-a-dia e estimulam a audácia para resolver os problemas.

Pretendia-se, com este estudo, analisar o impacto do *PsyCap* no sofrimento psíquico dos professores do ensino básico e secundário, sendo a discussão dos resultados efetuada seguindo as hipóteses inicialmente delineadas, pelo que a mesma, assenta em dois pontos essenciais: analisar o impacto do *PsyCap* no sofrimento psíquico dos docentes do ensino básico e secundário e a influência que as variáveis sócio-demográficas têm neste processo.

Perante isto, e após a análise dos dados, constatou-se que o otimismo é a variável do *PsyCap* com maior impacto positivo em todas as dimensões da EADS-21, verificando-se que quanto mais elevados são os níveis de otimismo, menor é o sofrimento psíquico dos docentes. Estes resultados vão ao encontro da hipótese inicialmente formulada (H1) e no sentido dos estudos de Oliveira (2006), segundo os quais as pessoas otimistas têm uma vida mais saudável e com menos *stress* e ansiedade, o que lhes permite lidar melhor com as adversidades do dia-a-dia. Estas conclusões são, ainda, compatíveis com as encontradas no estudo efetuado por Seligman (2008) que demonstra que o otimismo torna as pessoas mais resistentes à depressão, proporcionando-lhes maior satisfação e uma vida mais produtiva. Costa (2012) refere que as pessoas otimistas são mais saudáveis, têm maior longevidade e carreiras bem-sucedidas, bem como uma vida mais feliz e com menos *stress* e ansiedade perante as contrariedades. Na sequência desta ideia, Oliveira (2010) afirma que é fundamental que as novas gerações sejam cada vez mais resilientes e otimistas, pelo que é fundamental promover programas de formação nesse sentido. Marujo e colaboradores (2000), vão mais além e afirmam que auto-educação para o otimismo deverá incluir as competências e *insights* pessoais, para que se desenvolvam capacidades explicativas de flexibilização face às adversidades quotidianas. Seligman (2008) acrescenta que é essencial criar condições para otimizar ou treinar formas otimistas de encarar as experiências de vida e aumentar as emoções positivas no sentido de preparar a antecipação de futuros positivos e olhar afirmativamente para a realidade. Neste contexto, Neto e Marujo (2007), referem que ao encarar a realidade assertivamente, a redução do *stress* acontece de forma indireta, pois criam-se ambientes mais

positivos, desdramatizados e esperançados. Neste propósito, Seligman (2005) refere que o otimismo é suportado tanto pelos bons como pelos maus acontecimentos, pelo que as situações favoráveis devem ser desenvolvidas de forma permanente, no sentido de superar e fortalecer a auto-eficácia e um desempenho profissional agradável. Por outro lado, os eventos negativos devem ser encarados como temporários, transitórios e específicos para situações concretas, para que não afetem negativamente o desempenho organizacional e a performance dos indivíduos. Contudo, Taylor (1989) adverte que um otimismo irrealista torna as pessoas vulneráveis e com tendência a prejudicar o desempenho individual e organizacional, pelo que o ideal será ostentar simultaneamente elevadas expectativas positivas e negativas em relação a acontecimentos futuros (otimismo paradoxal). Constatou-se, ainda que a esperança também afeta positivamente a depressão e o *stress*, resultados semelhantes aos encontrados por Luthans e colaboradores (2007) que referem que os indivíduos com elevados níveis de esperança revelam determinação no estabelecimento de objetivos e conseguem definir os caminhos alternativos para os alcançar, independentemente das adversidades que possam surgir. Na mesma linha, estudos desenvolvidos por Avey, Luthans, Smith e Palmer (2010) demonstram que existe uma relação inversa entre a esperança e o *stress*.

Tendo por base os resultados obtidos, procurámos apurar se os docentes mais otimistas manifestavam, realmente, níveis menos elevados de ansiedade, depressão e *stress* do que os menos otimistas. A análise efetuada revelou que quanto mais elevado é o otimismo, menores são os sintomas depressivos e de *stress*, o que nos leva a concluir que o otimismo parece funcionar como um elemento positivo que protege os sujeitos do sofrimento psíquico. No entanto, a hipótese não foi totalmente corroborada (H2), pois apesar dos valores médios da ansiedade serem mais elevados no grupo de docentes menos otimistas (pessimistas), não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nesta dimensão. Estes resultados são coerentes com os obtidos no estudo de Marujo e colaboradores (2007), que demonstram que quando um indivíduo se focaliza no que considera positivo, se fortalece e tem tendência a modificar o que está errado e que perturba o seu bem-estar. Na mesma linha, Seligman e colaboradores (2009) revelam que os otimistas encaram os eventos negativos como algo passageiro e característico de determinadas situações, enquanto os acontecimentos positivos devem ser desenvolvidos permanentemente. Segundo Snyder e Lopez (2009) as pessoas otimistas são persistentes na forma como assumem e lidam com as suas dificuldades, pelo que têm uma maior capacidade para enfrentar o *stress* e são menos vulneráveis à depressão. Analogamente, Barlow (2002) demonstra que os indivíduos otimistas têm maior resistência à frustração e conseguem lidar de forma positiva com as adversidades, aprendendo com as suas

falhas, pelo que apresentam níveis reduzidos de ansiedade, depressão e *stress*. Resultados que vão no mesmo sentido dos obtidos por Leal e colaboradores (2011), que revelam que os professores com características mais otimistas e resilientes mantêm com mais frequência a sensatez e harmonia face a situações negativas, pois manifestam disposição para superar as dificuldades. Jesus (2002) refere que quando o professor desenvolve estratégias que o ajudam a fazer face às exigências e dificuldades profissionais, no sentido de as superar, ultrapassar e otimizar, sente-se mais motivado e realizado tanto pessoal como profissionalmente e, conseqüentemente, manifesta menor sofrimento psíquico. Campos (2012), evidencia a importância do *PsyCap* não apenas para o bem-estar dos trabalhadores, mas também para os resultados profícuos da própria organização. Nos seus estudos, Luthans e colaboradores (2005) têm demonstrado que as pessoas otimistas se sentem melhor tanto física como psicologicamente e revelam melhor desempenho profissional.

No que diz respeito às diferenças nas dimensões do PCQ em função do nível de escolaridade dos professores do ensino básico e secundário, verificamos que quanto maior são as habilitações académicas, mais elevados são os valores do *PsyCap*, nomeadamente ao nível da auto-eficácia, resiliência e esperança, o que nos permite corroborar parcialmente a terceira hipótese. De acordo com Luthans (2002), a auto-eficácia funciona como a base da positividade, pelo que quanto maior for a capacidade de mobilizar os recursos cognitivos e as ações necessárias para um desempenho bem-sucedido, mais confiantes as pessoas se sentem e mais se esforçam por fazer escolhas positivas. Na mesma linha, Cunha e colaboradores (2007) defendem que quanto mais as pessoas se ajustam às funções que desempenham e, quanto mais conhecimento acerca das mesmas possuem, mais se esforçam por alcançar os seus objetivos e melhor se adaptam às situações indutoras de sofrimento psíquico. Conclusões que vão ao encontro dos estudos desenvolvidos por Luthans e Youssef (2004), que afirmam que as pessoas mais confiantes são mais persistentes e apresentam mais pensamentos positivos. Neste sentido, Snyder e Lopez (2009) defendem que a auto-eficácia está diretamente associada à crença que os sujeitos têm de que as suas competências e conhecimentos são capazes de produzir os efeitos desejados. Sweetman e colaboradores (2011) acrescentam que o sentido de auto-eficácia está associado às áreas nas quais os indivíduos têm mais confiança, experiência, conhecimento e mestria, pelo que quanto maior forem as suas habilitações literárias, mais elevadas são as suas capacidades psicológicas positivas. Paralelamente, foram descobertas relações negativas entre a auto-eficácia e o sofrimento psíquico, nomeadamente ao nível da ansiedade (Snyder & Lopez, 2009). Luthans e Youssef (2004) referem que quanto mais elevados são os recursos cognitivos, maior é a probabilidade de alcançar resultados

positivos, tanto a nível pessoal como profissional. Os autores acrescentam, ainda, que a auto-eficácia, a resiliência, o otimismo e a esperança quando conciliadas têm um efeito superior no desempenho e satisfação dos indivíduos, do que quando utilizadas individualmente. Para Snyder (1996) ter esperança engloba o desenvolvimento de ações orientadas para alcançar um objetivo, nomeadamente a motivação necessária para definir esse trajeto e as várias alternativas para o alcançar. Segundo Picado (2007), a falta de reconhecimento por parte das entidades empregadoras, face ao esforço despendido para aumentar o nível académico e, conseqüentemente, o seu desempenho profissional, traduz-se em sofrimento psíquico que poderá ser minimizado através do *PsyCap*. Schwazer e Schwitz (2004) referem que quanto maior é o investimento pessoal a nível académico, maior é o envolvimento profissional do docente, e maior é a sua capacidade de lidar com as adversidades, resultados que vão ao encontro dos obtidos no nosso estudo.

Relativamente à hipótese inicialmente formulada, de que os sintomas depressivos são mais elevados nos professores do ensino básico e secundário, que se encontram desempregados (H4) foi corroborada a partir da análise efetuada. Resultados que vão ao encontro de diversos estudos (*e.g.*, Liwowsky, Kramer, Mergl, Bramesfeld, Allgaier, Pöppel, & Hegerl, 2009; Prause & Dooley, 2001; Stankunas, Kalediene, Starkuviene, & Kapustinskiene, 2006) cujas conclusões confirmam que a situação de desemprego constitui um flagelo na nossa sociedade e tem conseqüências sociais e psicológicas que se refletem na saúde do indivíduo. A taxa de desemprego estimada para o primeiro trimestre de 2013 foi de 17.7%, sendo este valor superior em 2.8% ao trimestre homólogo de 2012. A população desempregada foi de cerca de 952.000 pessoas, o que representa um aumento de 3.1% em relação ao mesmo período do ano anterior (INE, 2013). Definindo-se o desemprego como a ausência de emprego ou de trabalho remunerado, torna-se necessário compreender a importância do mesmo no bem-estar do indivíduo. A atividade profissional é uma necessidade vital, já que estrutura por inteiro a nossa relação com o mundo e a maior parte das nossas relações sociais (Mascaro, Arnette, Santana, & Kaslow, 2007; Salanova, Gracia, & Peiró, 1996). Os resultados obtidos no nosso estudo são congruentes com os encontrados por Liwowsky e colaboradores (2009) segundo os quais as pessoas desempregadas tendem a experienciar níveis elevados de depressão, ansiedade e *stress* juntamente com baixa auto-estima e baixa confiança. No mesmo sentido, Cruz (2009) refere que os efeitos do desemprego se podem fazer sentir em termos de desmoralização e sofrimento psíquico. Estudos desenvolvidos por Mossakowski (2009) demonstram que as pessoas empregadas apresentam níveis significativamente inferiores de mal-estar, em comparação com as pessoas

desempregadas. Neste âmbito, Stankunas e colaboradores (2006) salientam que com o passar do tempo as pessoas vão experienciando fracassos sucessivos na procura de novo emprego, pelo que a desesperança aumenta e os sintomas depressivos tendem a surgir e a perpetuar-se. Estes resultados são similares aos observados por Mascaro e colaboradores (2007) que afirmam que a perda de emprego se encontra entre o quartil mais elevado de acontecimentos de vida desagradáveis, cujas consequências mais frequentes são sintomas como a ansiedade, a depressão e o *stress*. Nesta perspetiva, Prause e Dooley (2001) referem que o sofrimento psíquico tende a ser superior nos sujeitos desempregados.

Pretendeu-se, também, analisar se os professores do ensino básico e secundário com maior perceção de poderem vir a perder o emprego manifestam sintomas depressivos mais elevados, tendo-se verificado a existência de diferenças estatisticamente significativas em função dessa perceção, tanto para a depressão como para o *stress*, o que nos permitiu corroborar a nossa quinta hipótese. Estes resultados permitem-nos constatar que os docentes com elevada perceção de virem a perder o emprego são os que apresentam maior sofrimento psíquico, pois apresentam valores mais elevados em todas as dimensões da EADS-21. Esta perceção afeta a função da mente e altera a forma como a pessoa sente a realidade, entende os factos e exterioriza as suas emoções (Beck et al, 1997). A atual conjuntura, marcada por uma incerteza sem precedentes, com reflexos diretos sobre a carreira docente, que se depara com desafios cada vez mais exigentes e permanentes, origina crenças e preocupações excessivas que ultrapassam os recursos pessoais. Estas inquietações relacionadas com a antecipação de problemas futuros relacionados com a empregabilidade desencadeiam sintomas ansiogénicos, stressantes e depressivos (Savoia, 2003). Neste contexto, um estudo da responsabilidade da OMS (2006) aponta a docência como uma das profissões com maiores de níveis de ansiedade e *stress*, cuja persistência pode conduzir a sintomas depressivos graves. Esta crise na educação escolar tem vindo a favorecer significativamente o desgaste bio-psíquico do docente, originando elevados níveis de sofrimento psicológico. Os resultados obtidos no nosso estudo estão em conformidade com os trabalhos de Widlocher (2001) e Hell (2009) que referem que o sofrimento depressivo transforma profundamente a pessoa, pois o pensamento torna-se circular e repetitivo e a capacidade de sentir alegria extingue-se. Este bloqueio induz a uma visão negativa dos acontecimentos que interfere significativamente na qualidade de vida do indivíduo e favorece o desenvolvimento da depressão. Os mesmos resultados foram encontrados por Jesus (2005) numa amostra de docentes portugueses, onde se verificou que um em cada três professores sente que a sua profissão é stressante e um em cada seis se encontra em estado de exaustão emocional. Os dados deste trabalho colocaram em evidência

que os níveis de *stress* derivam das constantes mudanças no funcionamento organizacional, que decorrem das modificações das normas legais, que geram grande tensão e se refletem em cada um dos professores e que podem conduzir a um conjunto de consequências indesejáveis (Maslach et al, 2001). Lazarus (2006) menciona que este desajustamento entre as exigências da função e os recursos e capacidades de resposta dos docentes origina grande vulnerabilidade que ameaça o seu equilíbrio, porque nem todas as pessoas percebem os acontecimentos de igual forma. Segundo Serra (1999) é frequente que uma situação stressante desencadeie sintomas depressivos graves.

A sexta hipótese deste estudo permitiu de alguma forma constatar que o *PsyCap* tem um impacto positivo na percepção que os professores do ensino básico e secundário têm de poder vir a perder o emprego. E apesar de todas as dimensões terem um impacto positivo, o que nos possibilitou corroborar a hipótese formulada, constatou-se que o otimismo e a esperança tendem em sentidos opostos à auto-eficácia e à resiliência. Deste modo, podemos afirmar que quanto maior é o otimismo e a esperança menor é a percepção dos docentes virem a perder o emprego, o que sugere que ambas as características funcionam como um resguardo perante futuras situações de desemprego. Por outro lado, a auto-eficácia e a resiliência são percebidas como um factor protetor, pois apesar dos docentes com níveis mais elevados nestes domínios terem uma maior percepção de poderem vir a ficar desempregados, acreditam que conseguirão ultrapassar essa situação caso esta se venha a verificar. Estas considerações são também observáveis nos estudos de Jesus (2002) que refere que quando o ser humano está motivado a realizar uma determinada atividade a sua persistência aumenta, bem como o tempo dedicado a essa atividade, mesmo diante de dificuldades ou obstáculos encontrados. Assim, o sucesso na realização da tarefa aumenta a auto-confiança e a auto-eficácia das pessoas, uma vez que, a partir daí, saberão que podem obter sucesso numa tarefa em que o seu esforço for envolvido. Na mesma linha, Capelo e colaboradores (2009), argumentam que o sentido de auto-eficácia tem um papel fundamental na docência, verificando-se que os professores com valores elevados nesta área tendem a utilizar estratégias de *coping* que os ajudam a evitar o sofrimento psíquico. De modo semelhante, Picado (2009) refere que a auto-eficácia exerce um controlo sobre as potenciais ameaças, produzindo os resultados educacionais desejados. De acordo com Muijs e Reynolds (2001), a auto-eficácia promove o envolvimento profissional e favorece a inovação e a mudança. Luthans e Youssef (2004) sugerem que o desenvolvimento da auto-eficácia faz com que as pessoas acreditem nas suas capacidades e se sintam confiantes, ajudando-as a encarar desafios e a estarem abertos a novas experiências. Simões e colaboradores (2000), por sua vez demonstram que por vezes as

adversidades constituem um desafio e promovem o desenvolvimento de competências e estratégias para a resolução de problemas. Deste modo, o professor torna-se resiliente e desenvolve a capacidade de superar os desafios presentes e futuros. Costa (2012) refere que as pessoas otimistas têm menos *stress* e ansiedade e maior resiliência o que lhes permite lidar melhor com os fracassos decorrentes das adversidades do dia-a-dia. No mesmo sentido, Fajardo e colaboradores (2010) afirmam que as pessoas resilientes têm maior capacidade de identificar os problemas e as suas origens, bem como para encontrar a melhor solução para os mesmos. Os autores mencionam, ainda, que a criatividade que lhes está associada lhes permite encontrar um refúgio sempre que necessário. Os resultados obtidos no nosso estudo vão ao encontro da investigação desenvolvida por Avey e colaboradores (2009), que demonstra que um indivíduo se fortalece quando o seu foco se centra em reforçar as situações positivas e modificar as negativas. Trabalhos desenvolvidos por Cunha e colaboradores (2007) referem que as pessoas auto-eficazes, geralmente, fazem escolhas mais positivas e esforçam-se mais para alcançar os seus objetivos, pelo que se ajustam mais facilmente às situações indutoras de *stress*. De modo semelhante, Bandura e Locke (2003) referem que a auto-eficácia está diretamente relacionada com a perceção que as pessoas têm acerca das suas competências e o modo como estas influenciam os efeitos desejados. Considerando que atualmente os riscos associados à incerteza são cada vez maiores, a resiliência torna-se, também, um elemento essencial para lidar com as adversidades, pelo que Job (2003) e Coutu (2002), afirmam que as pessoas com níveis mais elevados de resiliência são mais criativas e enfrentam com menor dificuldade as situações hostis, pois têm grande aptidão para improvisar. Neste contexto, Sweetman e colaboradores (2011), argumentam que as pessoas resilientes revelam maior capacidade de adaptação face às mudanças organizacionais e são frequentemente bem-sucedidas nessas situações. O otimismo por sua vez influencia positivamente as expectativas favoráveis que ajudam a superar os acontecimentos negativos e a aproveitar as oportunidades que o futuro apresenta (Luthans et al, 2007). Segundo Neto (2004) o otimismo aumenta a confiança em acreditar que tudo aquilo que se pretende é possível pelo facto do papel de cada um estar alinhado e coordenado em função da competência profissional. A esperança, também, tem um impacto positivo na perceção que os docentes têm acerca da possibilidade de virem a perder o seu emprego, pois reflete a convicção de que se conseguem alcançar objetivos pretendidos e evitar os indesejados (Cunha et al., 2007).

Estudos recentes efetuados por Avey e colaboradores (2010) demonstram que a auto-eficácia, a esperança e o otimismo favorecem as expectativas futuras. Contudo, o otimismo

representa uma expectativa global, enquanto a auto-eficácia e a esperança se referem às expectativas de sucesso. A resiliência, por sua vez, é a única com propriedades pró-ativas, pois promove o desenvolvimento de recursos que aumentam a probabilidade de alcançar resultados positivos, apesar das contrariedades. Para Snyder e colaboradores (1996), as expectativas de eficácia e de resultado são igualmente importantes, sustentando que a esperança envolve uma ação recíproca entre uma expectativa de eficácia que reflete a auto-crença de que se podem atingir objetivos e uma expectativa de resultado que reflete a percepção de uma ou mais estratégias disponíveis para os alcançar. Silva, Alves e Motta (2005) referem que há professores que apresentam maior resistência aos fatores agressores encontrados no seu dia-a-dia, criando alternativas para controlar os desafios, responder às dificuldades, reagir às adversidades e mostrando-se capazes de superar os contratempos e assim, diminuir os efeitos negativos do *stress*.

A investigação tem, ainda, mostrado que o *PsyCap* está associado ao bem-estar individual (Avey et al., 2010) e à satisfação profissional (Luthans et al., 2008). Em suma, os resultados sugerem que, quando os colaboradores apresentam maiores níveis de auto-eficácia, resiliência, otimismo e esperança, são mais produtivos, estão mais satisfeitos, denotam uma maior ligação à organização, estão mais disponíveis para executar papéis extra-função, são mais criativos e tendem a permanecer ligados às organizações onde prestam serviço (Gooty, Gavin, Johnson, Frazier, & Snow, 2009; Norman, Avey, Nimnicht, & Pigeon, 2010).

Procurámos, ainda, analisar os fenómenos estudados em função das características sócio-demográficas dos docentes inquiridos, que não foram incluídas nas hipóteses em estudo.

Relativamente à idade verificámos que os professores mais velhos apresentam níveis mais elevados de sofrimento psíquico, porém apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito à ansiedade. Estes resultados são congruentes com os encontrados por Jacobson, Martell e Dimidjian (2001), que revelam que quanto mais elevada é a idade maior é a exaustão emocional. Resultados semelhantes foram encontrados por Griffith, Steptoe e Cropley (1999), que referem que os docentes mais novos revelaram níveis mais elevados de *stress* do que os mais velhos. Constatou-se, ainda, que apesar das diferenças existentes não serem significativas, os docentes pertencentes ao grupo com idades compreendidas entre os 26 e os 44 anos são os que apresentam valores médios mais elevados em todas as dimensões do *PsyCap*. Conclusões que coincidem com as de Norman e colaboradores (2010) e Rego, Souto e Cunha (2007), segundo as quais a idade se encontra positivamente correlacionada com a auto-eficácia e a resiliência.

No que diz respeito ao género, vários estudos (*e.g.*, Apóstolo, Ventura, Caetano, & Costa, 2008; Elinson, Houck, Marcus, & Pincus, 2004) referem que as mulheres apresentam níveis médios mais elevados de ansiedade e depressão do que os homens, não se verificando evidência dessa diferença relativamente ao *stress*. Contudo, o nosso estudo não revelou diferenças estatisticamente significativas em função do género dos docentes. Resultados que poderão ser explicados pela natureza da função e das responsabilidades a ela atribuída. A atividade docente é uma das poucas onde o fator género não tem qualquer importância, quer na definição de tarefas, quer na definição de responsabilidades ou mesmo no *layout* da função. No que respeita ao *PsyCap* verificou-se que os professores do sexo masculino apresentam valores médios superiores em todas as dimensões analisadas, contudo estas não diferem significativamente. Resultados que vão ao encontro dos obtidos por Rego, Marques, Leal, Sousa e Cunha (2010), que afirmam que o género não está correlacionado com nenhuma das dimensões do *PsyCap*.

No que ao estado civil diz respeito, verificámos que os professores solteiros são os que apresentam valores médios mais baixos em todas as dimensões da EADS-21. No entanto, apenas se verifica a existência de diferenças significativas ao nível da ansiedade. No mesmo sentido Pinto (2000) afirma que os docentes casados ou divorciados ostentam valores mais elevados de sofrimento psíquico do que os solteiros, o que poderá ser explicado pelas responsabilidades familiares inerentes e a constante incerteza que se vive atualmente no âmbito desta profissão. Este estudo permitiu, também, constatar que os professores casados são, também os que apresentam valores mais baixos em todas as dimensões do *PsyCap*.

Averiguámos, também se a ansiedade, depressão e *stress* diferiam significativamente em função do ciclo em que os professores lecionam, tendo-se encontrado valores médios superiores, em todas as dimensões, nos docentes do ensino secundário, quando comparados com os do ensino básico. Segundo Anderson e Iwanicki (1984; cit. por Jesus, 2005) é sobretudo no ensino secundário que o mal-estar docente se acentua, devendo-se esta situação, fundamentalmente, às elevadas exigências de relacionamento interpessoal dos alunos deste nível de ensino. Uma investigação realizada por Lima (1999; cit. por Nunes, 2010) permitiu identificar níveis significativamente mais baixos de *stress* nos professores do ensino secundário do que nos do ensino básico, resultados que contrariam os obtidos no nosso estudo que não revelam a existência de diferenças significativas em função desta variável. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos no *PsyCap* segundo os quais os professores que dão aulas no 2º ciclo revelam resultados médios mais elevados ao nível da resiliência, otimismo e esperança, enquanto que os que lecionam no ensino secundário apresentam valores mais

elevados de auto-eficácia. Todavia, estas diferenças apenas são significativas ao nível da resiliência e da esperança. Luthans e Youssef (2004) referem que a resiliência e a esperança quando conciliadas têm um efeito superior no desempenho e satisfação dos indivíduos, do que quando utilizadas individualmente.

Tal como nos estudos desenvolvidos por Silva, Damásio e Melo (2009) e Rossa (2004) não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em função da área em que o professor leciona em nenhuma das dimensões da EADS-21. Porém, verificou-se que os valores médios mais elevados correspondem às Línguas e Ciências, e os mais baixos à Educação Física. Constatou-se, ainda, que são também os docentes de Educação Física que apresentam resultados mais elevados em todas as dimensões do *PsyCap*, apesar das diferenças só serem significativas ao nível da resiliência. Segundo Sanches (2007), a prática desportiva estimula a criação de oportunidades que permitem superar as adversidades diárias, auxiliando assim o processo do desenvolvimento da resiliência.

No que respeita ao sub-sistema, verificámos que apesar dos docentes do ensino privado apresentarem níveis de sofrimento psíquico mais elevados, não existem diferenças estatisticamente significativas em relação ao ensino público. Resultados que se opõem aos encontrados por Paiva, Deusdedit-Junior, Silva e Valença (2002), que revelam que os professores que lecionam em instituições privadas foram categorizados como calmos e com um nível elevado de saúde mental. Também as médias encontradas para todas as dimensões do *PsyCap*, são mais elevadas nos professores que dão aulas no ensino privado, verificando-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível da auto-eficácia, do otimismo e da esperança. Segundo Rego e colaboradores (2010), isto pode justificar-se pelo facto dos professores do ensino público terem vindo a ser afetados por profundas alterações em práticas de gestão de recursos humanos, nomeadamente o sistema de avaliação de desempenho (SIADAP), o que pode ter vindo a reduzir os seus níveis de *PsyCap*. No entanto, a auto-eficácia, o otimismo e a esperança revelam que os inquiridos se sentem capazes de reagir positivamente perante situações de adversidade e confiam nas suas capacidades para mobilizar os recursos necessários para executar com sucesso as tarefas que lhes são propostas.

Procurou-se, ainda, comparar os níveis de sofrimento psíquico em função da antiguidade dos professores, constituindo-se quatro grupos distintos (até 3 anos, de 3 a 5 anos, de 6 a 10 anos e mais de 10 anos de docência). Os dados obtidos demonstram que o grupo com períodos mais alargados de docência (superior a 10 anos) manifestam níveis de ansiedade, depressão e *stress*, mais baixos do que os seus colegas menos experientes (até 3 anos de trabalho). Este resultado é coerente com o observado no estudo de Smith e Bourke

(1992), no qual a experiência profissional surge como um fator atenuador de *stress*. No estudo de Cherniss (1980) também se observou que, à medida que os anos de docência avançam, o professor ganha segurança e estabilidade, mostrando menor vulnerabilidade à exaustão emocional. Segundo Reis e colaboradores (2006) estes resultados podem ser explicados pela experiência profissional acumulada, que possibilita a utilização de múltiplas alternativas para lidar com situações stressantes. Esta disponibilidade de recursos parece funcionar como um fator de proteção à saúde mental. Por outro lado Codo (1999) afirma que os estados de *stress* vão atingindo o professor através dos anos de função docente e que os maiores níveis são percebidos naqueles que possuem entre 10 e 15 anos de trabalho. Esta situação poderá estar associada ao desgaste sofrido ao longo dos anos e às exigências de uma profissão extremamente desgastante. No que diz respeito às dimensões do *PsyCap*, não se verificaram diferenças significativas em função dos anos de experiência dos professores. Porém, verificou-se que os docentes com menos experiência profissional (até 3 anos) apresentam resultados médios superiores na auto-eficácia; o grupo dos 6 aos 10 anos tem valores médios mais elevados na resiliência e o grupo dos 3 aos 5 anos apresenta médias superiores no otimismo e na esperança.

Os resultados obtidos sugerem que o otimismo funciona como um elemento positivo que protege os sujeitos do sofrimento psíquico. Neste contexto, procurámos aprofundar este tema e a revisão de literatura remeteu-nos para o conceito de otimismo paradoxal, segundo o qual os sujeitos devem evidenciar, simultaneamente, elevados valores de otimismo e pessimismo em relação aos eventos futuros (Lopes et al., 2011). Em oposição aos otimistas que apenas apresentam expectativas positivas e aos pessimistas que exibem somente expectativas negativas em relação a acontecimentos vindouros (Lopes & Cunha, 2008).

Ao considerarem o otimismo e o pessimismo como dois traços de personalidade distintos, Lopes e colaboradores (2011), procuraram agrupar os casos com base nas suas semelhanças e dissemelhanças, elaborando, assim, um quadro conceptual que identifica quatro tipos de crenças em relação ao futuro: otimistas, otimistas paradoxais, pessimistas e indefinidos. A partir deste modelo, procurámos averiguar como varia o sofrimento psíquico dos professores em função das suas expectativas futuras.

A análise estatística permitiu-nos verificar que existem diferenças significativas entre todos os grupos em função do tipo de categoria em que os professores se enquadram. Neste âmbito, foi possível constatar que o otimismo paradoxal representa uma classe intermediária entre o otimismo e o pessimismo, que revela respostas idênticas ao nível da ansiedade, depressão e *stress* dos professores do ensino básico e secundário.

Este estudo permite-nos, assim, concluir que o sofrimento psíquico dos professores é fortemente influenciado pelo *PsyCap*, em particular pela variável otimismo, que funciona como uma defesa perante as adversidades do dia-a-dia e perante a antecipação de acontecimentos futuros, nomeadamente, a perda de emprego.

CONCLUSÃO

O ensino em Portugal e na Europa tem passado nos últimos anos por um processo acelerado de mudanças profundas. As transformações sociais, políticas e económicas foram rápidas e acentuadas, lançando novos reptos aos sistemas de ensino em geral e aos professores em particular, à sua capacidade de resposta a uma realidade cada vez mais mutável, exigente e global (Nóvoa, 1999).

A situação atual, marcada por uma incerteza sem precedentes, tem reflexos diretos sobre a carreira docente, que se depara constantemente com desafios cada vez mais exigentes. Ao longo do tempo, essas adversidades tendem a desencadear sintomas de ansiedade e *stress*, cuja duração e intensidade podem conduzir a perturbações depressivas graves (OMS, 2006).

Quando os professores se sentem sistematicamente stressados, ansiosos e esgotados pelos acontecimentos diários da sua prática profissional, poderão, eventualmente, estar a fazer interpretações negativas dos mesmos. Se essas interpretações se tornam permanentes, poderão associar-se a esquemas precoces mal adaptativos que, ao processar a informação ambiental de uma forma disfuncional, constituem uma fonte de sofrimento psíquico (Rijo, 1999).

A problemática do mal-estar docente, em particular o sofrimento psíquico não é recente e tem vindo a ser estudada por vários investigadores (*e.g.*, Capelo et al., 2009; Moreno-Jiménez, Hernández, & Gutiérrez, 2000; Pinto et al., 2005) e ao analisarmos os trabalhos realizados verificamos que os problemas psicológicos detetados acabam por se relacionar de forma mais ou menos direta com as condições socio-laborais em que se exerce a docência.

A profissão docente, na qual é inevitável o contacto permanente com terceiros, revela-se um constante desafio e tal como nas restantes atividades profissionais, o sofrimento psíquico surge de forma gradual (Esteve, 1991). Conclusões que vão ao encontro dos estudos desenvolvidos por Tomioka, Morita, Okamoto e Kurumatani (2011) segundo os quais o *stress* ocupacional tem sido identificado como um preditor de ansiedade e sintomas depressivos. Todavia, muitos professores encaram as dificuldades profissionais de forma funcional e desenvolvem capacidades psicológicas positivas (auto-eficácia, o otimismo, a resiliência e a esperança) que se opõem à sintomatologia negativa.

Diversos autores (*e.g.*, Konovsky & Organ, 1996; Norem, 2003; Norem & Chang, 2002) têm apontado consequências benéficas aos indivíduos com níveis elevados de *PsyCap*, nomeadamente, o aumento da auto-estima e a promoção do bem-estar psicológico. As vivências positivas fortificam o intelecto e modelam os comportamentos tanto a nível individual como coletivo, pois capacitam as pessoas para lidar com as adversidades do dia-a-dia, incentivando-as a resolver os problemas daí decorrentes.

A aplicação das forças e capacidades psicológicas positivas podem ser desenvolvidas e eficazmente geridas para aumentar o desempenho e criam valor acrescentado para as organizações (Luthans et al., 2007) e apesar da existência de algumas similaridades, a auto-eficácia, a resiliência, o otimismo e a esperança são constructos conceptualmente distintos. A resiliência difere da auto-eficácia essencialmente por tender a ter um domínio mais restrito e por ser reativa em vez de pró-ativa (Leal et al., 2011). Comparativamente à esperança, apesar de a resiliência se apresentar como um meio para atingir os objetivos, não contempla a motivação para a ação (Luthans, 2002). Em relação ao otimismo, à auto-eficácia e à esperança, encontram-se diferenças ao nível da relação considerada entre as expectativas de eficácia e as expectativas de resultado e do seu papel na determinação de comportamentos orientados para os objetivos (Snyder & Lopez, 2009).

Perante o exposto, partimos para este estudo motivados pela convicção que existe uma relação negativa entre o *PsyCap* e o sofrimento psíquico. No sentido de averiguar se os pressupostos por nós definidos têm fundamento, passamos à análise das hipóteses colocadas no início do nosso estudo. Ao longo da reflexão teórica evidenciou-se a importância do impacto do *PsyCap* na ansiedade, depressão e *stress* dos professores do ensino básico e secundário, bem como a influência que as variáveis sócio-demográficas têm neste processo.

Após a análise dos resultados, podemos concluir que o otimismo é a variável do *PsyCap* com maior impacto positivo em todas as dimensões da EADS-21, verificando-se que quanto mais elevados são os níveis de otimismo, menor é o sofrimento psíquico dos docentes perante as adversidades.

Em relação à segunda hipótese, concluiu-se que os professores mais otimistas manifestam níveis mais baixos de depressão e *stress*, o que nos leva a sugerir que o otimismo funciona como um elemento defensivo que protege os sujeitos do sofrimento psíquico.

Relativamente às diferenças nas dimensões do PCQ em função do nível de escolaridade dos inquiridos os resultados indicaram que quanto maior são as habilitações académicas, mais elevados são os valores do *PsyCap*, nomeadamente ao nível da auto-eficácia, resiliência e esperança.

Verificou-se, ainda, que os sintomas depressivos são mais elevados nos professores do ensino básico e secundário que se encontram desempregados, pois estes apresentam níveis significativamente superiores de mal-estar, em comparação com os docentes que se encontram a lecionar. Diversas investigações (*e.g.*, Cruz, 2009; Mascaro et al., 2007; Mossakowski, 2009; Stankunas et al., 2006) realizadas em torno desta problemática, demonstraram que o desemprego, geralmente, é um acontecimento indutor de ansiedade, depressão e *stress*.

Os resultados obtidos permitiram-nos, também, constatar que os professores do ensino básico e secundário com maior perceção de poderem vir a perder o emprego manifestam sintomas depressivos mais elevados, o que nos possibilita afirmar que este grupo de docentes manifesta maior sofrimento psíquico.

Finalmente foi possível confirmar, através das respostas dadas, que o *PsyCap* tem um impacto positivo na perceção que os professores do ensino básico e secundário têm de poder vir a perder o emprego. Os valores obtidos a partir da aplicação dos instrumentos demonstram que o otimismo e a esperança tendem em sentidos opostos à auto-eficácia e à resiliência. Deste modo, parece que otimismo e a esperança funcionam como uma defesa perante futuras situações de desemprego, enquanto a auto-eficácia e a resiliência são percecionadas como um factor protector que permite aos professores ultrapassar essa situação caso esta se venha a verificar.

As evidências empíricas decorrentes dos resultados obtidos sugerem que o otimismo é a variável com maior impacto positivo sobre o sofrimento psíquico, pois os professores mais otimistas manifestam níveis menos elevados de ansiedade, depressão e *stress*. Neste âmbito, edifica-se como um elemento positivo que ampara os sujeitos perante as adversidades do dia-a-dia (*e.g.*, situação profissional atual) e perante a antecipação de acontecimentos futuros (*e.g.*, a perceção sobre uma possível situação de desemprego), pois influencia significativamente os níveis de depressão manifestados. Perante esta perspetiva e resultante da revisão de literatura, surgiu-nos o conceito de otimismo paradoxal que demonstra que os sujeitos devem manifestar, simultaneamente, elevados valores de otimismo e pessimismo relativamente a acontecimentos vindouros (Lopes et al., 2006). Neste contexto, e após a análise dos dados verificámos que o otimismo paradoxal representa uma classe intermédia entre o otimismo e o pessimismo. Deixando, assim, transparecer a existência de diferenças significativas em relação ao sofrimento psíquico dos professores do ensino básico e secundário em função do tipo de crenças em relação ao futuro, podendo estas ser otimistas, otimistas paradoxais, pessimistas ou indefinidas.

É esta realidade marcada por uma incerteza sem precedentes onde a perda dos postos de trabalho é uma constante, que nos levou a escolher como amostra os professores do ensino básico e secundário, não só porque é uma profissão em que os níveis de ansiedade e *stress* são elevados (OMS, 2006), mas também porque é uma das classes mais atingidas pelo desemprego. Assim, quando assistimos às dificuldades e ao mal-estar dos professores que se difundem por toda a parte e em todos os níveis de ensino, parece-nos pertinente que os mesmos sejam ser preparados para enfrentar essas situações e poderem exercer de uma forma normal e eficaz a sua profissão. Neste sentido, Oliveira (2010) afirma que é fundamental que as novas gerações sejam cada vez mais resilientes e otimistas, pelo que é primordial promover programas de formação nesse sentido. Ao estar associado ao desempenho e sendo definido como um estado, o *PsyCap* pode ser desenvolvido, no sentido de promover um aumento da capacidade de lidar melhor com os diversos stressores ocupacionais (Jesus, 2005).

Como afirmam Luthans e colaboradores (2010, p. 41), "*intervenções que consistem em formações de curta duração, como a PsyCap Intervention, podem ser usadas não só para desenvolver o capital psicológico dos participantes, mas também para conduzir a uma melhoria do seu desempenho*". A este respeito, Avey e colaboradores (2010) reportam que algumas organizações americanas têm vindo a integrar nos seus programas de formação conteúdos que pretendem desenvolver o *PsyCap* dos trabalhadores, estando a obter resultados positivos. Deste modo, alertam-se as entidades empregadoras e sindicais para a possibilidade de implementar programas de formação contínua (Anexo 4) centrados na identificação de fatores e sintomas de sofrimento psíquico, desenvolvimento de estratégias de *coping*, substituição de crenças irracionais, treino de competências de assertividade e de trabalho em equipa e na análise de estratégias para lidar com as adversidade diárias.

Como limitações do presente estudo reportamos o facto de não ter sido analisado o bem-estar e a qualidade de vida referenciada no corpo teórico em função do *PsyCap*. Por outro lado, teria sido interessante perceber se o *PsyCap* funciona como mediador ou moderador dos sintomas de ansiedade, depressão e *stress*. Outra limitação prende-se com a falta de hipóteses relacionadas como otimismo paradoxal. Também é de sublinhar que nos modelos de equações estruturais, deveriam ter sido relacionados os dois instrumentos de forma a poder identificar aquilo que os múltiplos indicadores do PCQ e EADS-21 possuem em comum. Assim, seria pertinente uma replicação deste estudo, que colmatasse as lacunas verificadas no decorrer do mesmo.

Reconhecendo que este estudo não permite tirar conclusões ou dar respostas definitivas, consideramos, que poderá dar algum contributo a esta reflexão em torno da influência do *PsyCap* no sofrimento psíquico dos professores do ensino básico e secundário e consequentemente na produtividade organizacional dos mesmos. A elevada concordância encontrada entre os resultados aqui apresentados e muitos outros estudos (*e.g.*, Costa, 2012; Fredrickson, 2001; Luthans et al., 2007; Oliveira, 2006; Seligman, 2005; Snyder & Lopez, 2009) sugere que as linhas gerais aqui encontradas terão alguma validade.

REFERÊNCIAS

- Adler, D. A., McLaughlin, T. J., Rogers, W. H., Chang, H., Lapitsky, L., & Lerner, D. (2006). Job performance deficits due to depression. *American Journal of Psychiatry*, *163*(9), 1569-1576. <http://dx.doi.org/10.1176/appi.ajp.163.9.1569>
- Almeida, S. F. C. (2000). Sintomas do mal-estar na educação: subjetividade e laço social. In L. Lajonquière, & M. C. M. Kupfer (Orgs.). *Psicanálise infância e educação* (pp. 95-106). São Paulo: USP.
- Almeida, S. F. C. (2003). A ética do sujeito no campo educativo. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 179-194). São Paulo: Alínea.
- APA (2002). *DSM-IV-TR: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Apóstolo, J. L. A., Ventura, A., Caetano, C., & Costa, S. (2008). Depressão, ansiedade e stresse em utentes de cuidados de saúde primários. *Referência*, *8*, 45-49.
- Apóstolo, J. L. A., Mendes, A. C., & Azeredo, Z. A. (2006). Adaptação para a língua portuguesa da Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS). *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, *14*(6), 863-871. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692006000600006>
- Apóstolo, J. L. A., Mendes, A. C., & Rodrigues, M. A. (2007). Propriedades psicométricas da Escala de Depressão, Ansiedade e Stresse (DASS-21), numa amostra não clínica. *Revista Investigação em Enfermagem*, *15*, 66-76.
- Araújo, T. M., Sena, I. P., Vina, M. A., & Araújo, E. M. (2005). Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. *Revista Baiana de Saúde Pública*, *29*(1), 6-21.
- Arbuckle, J. L. (2011). *AMOS 20.0 User's Guide*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Armor, D. A., & Taylor, S. E. (1998). Situated Optimism: Specific Outcome Expectancies and Self-Regulation. *Advances in Experimental Social Psychology*, *30*, 309-379. doi:10.1016/S0065-2601(08)60386-X
- Aronsson, G., Svensson, L., & Gustafsson, K. (2003). Unwinding, recuperation, and health among compulsory school and high school teachers in Sweden. *International Journal of Stress Management*, *10*, 217-234. doi: 10.1037/1072-5245.10.3.217
- Arthur, J., Davison, J., & Lewis, M. (2005). *Professional Values and Practice: achieving the*

- standards for QTS*. London: Routledge Falmer.
- Avey, J., Luthans, F., & Jensen, S. (2009). Psychological capital: a positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management, 48*(5), 677-693. doi: 10.1002/hrm.20294
- Avey, J., Luthans, F., & Youssef, C. (2010). The additive value of psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of Management, 36*(2), 430-452. doi: 10.1177/0149206308329961
- Avey, J., Luthans, F., Smith, R. M., & Palmer, N. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology, 15*(1), 17-28. doi: 10.1037/a0016998
- Avey, J., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-Analysis of the Impact of Positive Psychological Capital on Employee Attitudes, Behaviors, and Performance. *Human Resource Development Quarterly, 22*(2), 127-152. doi: 10.1002/hrdq.20070
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1995). *Auto-eficácia: como afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology, 88*(1), 87-99. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>
- Barlow, D. (2002). *Anxiety and its disorders: the nature and treatment of anxiety and panic*. New York: Guilford Press.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1997). *Terapia cognitiva da depressão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Beckham, E. E. (2000). Depression. In A. E. Kazdin (Eds.), *Encyclopedia of Psychology*, (Vol. 2, pp. 471-476). Washington, DC: APA.
- Bedani, E. R. (2008). *Resiliência em gestão de pessoas: um estudo a partir da aplicação do Questionário do Índice de Resiliência – Adultos em gestores de uma organização de grande porte*. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Metodista de São Paulo.
- Blanchard-Laville, C. B. (2000). *Os professores entre o prazer e o sofrimento*. São Paulo: Loyola.
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: comparing two

- perspectives of people work. *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17-39.
<http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.2001.1815>
- Bulgin, J. (1992). *The management of teacher stress*. Guildford: University of Surrey.
Dissertação de mestrado em Ciências da Educação apresentada na University of Surrey.
- Campos, I. M. (2012). *Espiritualidade organizacional e capital psicológico: o papel da liderança autêntica*. Badajoz: Universidade da Extremadura. Dissertação de doutoramento apresentada na Universidade da Extremadura.
- Capelo, M., Pocinho, M., & Jesus, S. N. (2009). Stresse, estratégias de *coping* e auto-eficácia em professores. *Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde*, 643-658.
- Cardoso, R. M., Araújo, A., Ramos, R. C., Gonçalves, G., & Ramos, M. (2002). *O Stress nos Professores Portugueses: estudo do Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional (IPSSO) 2000*. Porto: Porto Editora.
- Carmello, E. (2004). *Supere: a arte de lidar com as adversidades*. São Paulo: Gente.
- Carochinho, J. A. B. (2009). *Trabalho e novas formas de organização do trabalho: para além do hedonismo e da eudaimonia*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Dissertação de doutoramento apresentada na Universidade de Santiago de Compostela.
- Carver, C., & Scheier, M. (2003). Optimism. In S. Lopez, & C. Snyder (Eds.), *Positive psychology assessment: a handbook of models and measures* (pp. 75-89). Washington, DC: APA.
- Castillo, A. R., Recondo, R., Asbahr, F. R., & Manfro, G. G. (2000). Transtorno de ansiedade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22, 20-23.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462000000600006>
- Castro, M. A. C. (2001). Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In J. P. Tavares (Org.), *Resiliência e educação* (pp. 1-4). São Paulo. Cortez Editora
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: job stress in the human services*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Codo, W. (1999). *Educação: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Coelho, R., & Gonçalves, S. A. (2005). Perturbação de ansiedade generalizada em cuidados

- de saúde primários: abordagem e tratamento. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 7, 65-75.
- Cooper, C. L. (1995). Life at the chalkface: identifying and measuring teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 71-99.
- Cooper, C. L., Liukkonen, P., & Cartwright, S. (1996). *Stress prevention in the workplace*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Costa, J. M. (2012). *Otimismo e atitudes inclusivas de professores dos Açores face a alunos com NEE: um contributo para tradução e validação portuguesa da Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)*. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Fernando Pessoa.
- Coutu, D. L. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review*, 80(5), 46-55.
- Cruz, J. F. (1989). Stress e crenças irracionais nos professores. In J. Cruz, R. Gonçalves, & P. Machado (Eds.). *Psicologia e Educação, Investigação e Intervenção* (pp. 315-325). Porto: Edições Afrontamento.
- Cruz, M. (2009). *O impacto do desemprego nos níveis da depressão, auto-estima e desânimo-aprendido: estudo comparativo numa amostra de empregados e desempregados*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). The creative personality: ten paradoxical traits of the creative Personality. *Psychology Today*, 29, 36-40.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.). (2006). *A life worth living: contributions to Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Cunha, M. P., Rego, A., & Cunha, R. C. (2007). *Organizações positivas*. Lisboa: Edições D. Quixote.
- Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro. *Diário da República nº 14 – I Série*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 244/2002 de 5 de novembro. *Diário da República nº 255 – I Série-A*. Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente.
- DGS (2001). *Censo Psiquiátrico de 2001: síntese dos resultados preliminares*. Acedido em 15 de maio de 2013, através de <http://www.dgs.pt/upload/membro.id/ficheiros/i006006.pdf>
- Dzubay, D. (2001). *Understanding motivation and supporting teacher renewal*.

- Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Elinson, L., Houck, P., Marcus, S. C., & Pincus, H. A. (2004). Depression and the ability to work. *Psychiatric Services*, 55(1), 29-34. <http://dx.doi.org/10.1176/appi.ps.55.1.29>
- Ernesto, F. J. (2008). *Stress e bem-estar na profissão docente: estudo longitudinal de acordo com o modelo de Karasek*. Lisboa: FPCE-UL. Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (pp. 93- 124). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC.
- Esteve, J. M. (2000) e transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: new challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197-207.
- European Commission (2008). *Actions against depression*. Acedido em 20 de junho de 2013 através http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/docs/consensus_depression_en.pdf
- Fajardo, I. N., Minayo, M. C., & Moreira, C. O. (2010). Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 18(69), 761-774. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362010000400006>
- Fontana, D., & Abrouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 261-270.
- Fraga, Z. B., Rodrigues, M., Fernandes, V., & Rosas (1983). O stress no professor. *Revista do Sindicato de Professores da Grande Lisboa, Maio*, 25-26.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (2008). Promoting positive affect. In M. Eid, & R. J. Larsen (Eds). *The Science of Subjective Well-being* (pp. 449-468). New York: Guilford Press.
- Gallagher, K. I., Jakicic, J. M., Napolitano, M. A., & Marcus, B. H. (2006). Psychosocial Factors Related to Physical Activity and Weight Loss in Overweight Women. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 38(5), 971-980.
- Gardner, W. L., & Schermerhorn, J. R. (2004). Performance gains through positive

- organizational behavior and authentic leadership. *Organizational Dynamics*, 33(3), 270-281.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003>
- Gold, Y., & Roth, R. (1993). *Teachers managing stress and prevention burnout: the professional health solution*. London: The Falmer Press.
- Gomes, A. P., & Quintão, S. R. (2011). Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores. *Análise Psicológica*, 2(29), 335-344.
- Gomes, A. R., Peixoto, A., Pacheco, R., & Silva, M. (2012). Stress ocupacional e alteração do Estatuto da Carreira Docente português. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 357-371. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000008>
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., & Mota, A. (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, 67-93.
- Gomide, P. I., Salvo, C. G., Pinheiro, D. P., & Sabbag, G. M. (2005). Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. *Psico-USF*, 10(2), 169-178. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712005000200008>
- Gonçalves, B., & Fagulha, T. (2004). Prevalência e diagnóstico da depressão em medicina geral e familiar. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20, 13-27.
- Gooty, J., Gavin, M., Johnson, P. D., Frazier, M. L., & Snow, D. B. (2009). In the eyes of the beholder: transformational leadership, positive psychological capital, and performance. *Journal of Organizational Studies*, 15(4), 353-367. doi: 10.1177/1548051809332021
- Green, K. W., Medlin, B., & Whitten, D. (2004). Developing optimism to improve performance: an approach for the manufacturing sector. *Industrial Management Data Systems*, 104(1-2), 106-113.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). Una investigación sobre estrategias de afrontamiento asociadas con el estrés laboral en maestros. *British Journal Education Psychology*, 69, 517-531.
- Hallstrom, C., & McClure, N. (2000). *Ansiedade e depressão: perguntas e respostas*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Hancock, G. R., & Freeman, M. J. (2001). Power and sample size for the root mean square error of approximation test of not close fit in structural equation modeling. *Educational and Psychological Measurement*, 61(5), 741-758. <http://dx.doi.org/10.1177/00131640121971491>
- Heckert, A. L., Aragão, E., Barros, M. E. B., & Oliveira, S. (2001). A dimensão coletiva da saúde: uma análise das articulações entre gestão administrativa-saúde dos docentes, a experiência de Vitória. In M. Atthayde, E. B. Barros, J. Brito, & M. Yale (Orgs.), *Trabalhar na escola? Só inventando o prazer* (pp. 123-162). Rio de Janeiro: Edições IPUB/ CUCA.
- Held, B. S. (2004). The negative side of positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(1), 9-46. <http://dx.doi.org/10.1177/0022167803259645>
- Hell, D. (2009). *Depressão: que sentido faz? Uma abordagem integrativa*. Lisboa: Sete Caminhos.
- Hoyle, R. H., & Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: concepts, issues, and applications* (pp. 158-176). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). Thousand Oaks: Sage.
- Iacovides, A., Fountoulakis, K. N., Kaprinis, S., & Kaprinis, G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affective Disorders*, 75(3), 209-221. [http://dx.doi.org/10.1016/S0165-0327\(02\)00101-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0165-0327(02)00101-5)
- IDICT (2007). *Contra o stress no trabalho, trabalhe contra o stress*. Acedido em 10 de junho de 2013, através de http://www.ishst.pt/IDICT_P0E.aspx?Cat = Cat_Campanhas_Risco_Semanas_Europeias&prd=A000000000001242&lang
- INE (2013). *Estatísticas do emprego*. Lisboa: INE.
- Jacobson, N. S., Martell, C. R., & Dimidjian, S. (2001). Behavioral activation treatment for depression: returning to contextual roots. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 8(3), 255-270. <http://dx.doi.org/10.1093/clipsy.8.3.255>
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectiva para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: Edições Asa.
- Jesus, S. N. (2005). Bem-estar docente: perspectivas para superar o mal-estar dos professores. In A. Marques Pinto, & A. L. Silva (Eds.), *Stress e bem-estar* (pp.167-

- 184). Lisboa: Climepsi.
- Job, F. P. P. (2003). *Os sentidos do trabalho e a importância da resiliência nas organizações*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas. Dissertação de doutoramento em Administração de Empresas apresentada na Fundação Getúlio Vargas.
- Johnson, S. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 179-187. doi: 10.1108/02683940510579803
- Joyce-Moniz, L. (1993). *Psicopatologia do desenvolvimento do adolescente e do adulto*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Junior, E. G., & Lipp, M. E. (2008). Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 847-857.
- Klaczynski, P., & Fauth, J. (1996). Intellectual ability, rationality, and intuitiveness as predictors of warranted and unwarranted optimism for future life events. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(6), 755-773. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01537452>
- Klein, D. N. (2008). Classification of depressive disorders in the *DSM-V*: proposal for a two-dimension system. *Journal of abnormal psychology*, 117(3), 552-560. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.117.3.552>
- Kline, P. (2000). *A psychometrics primer*. London: Free Association Books.
- Konovsky, M. A., & Organ, D. W. (1996). Dispositional and contextual determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 215-224.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29(2), 89-96.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21(2), 89-96. doi:10.1080/0013188790210202
- Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55(6), 665-673. doi: 10.1037//0003-066X.55.6.665
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74(1), 9-46. doi:10.1111/j.1467-6494.2005.00368x
- Leal, A., Röhr, F., Acioly-Régner, N. (2011). A resiliência e seus efeitos na prática docente. In *Atas do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
- Leykin, Y., Roberts, C. S., & Derubeis, R. J. (2011). Decision-making and depressive

- symptomatology. *Cognitive Therapy Research*, 35(4), 333-341.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10608-010-9308-0>
- Lima, M. F., & Lima-Filho, D. O. (2009). Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Ciências & Cognição*, 14(3), 62-82.
- Limongi-França, A. C., & Rodrigues, A. L. (2005). *Estresse e Trabalho: uma abordagem psicossomática*. São Paulo: Atlas.
- Lipp, M. N. (1996). Stress: conceitos básicos. In M. N. Lipp (Org.), *Pesquisas sobre o stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco* (pp. 17-31). Campinas: Papirus.
- Lipp, M. N. (2002). *O Stress do Professor*. Campinas: Papirus.
- Liu, L., Chang, Y., Fu, J., Wang, J., & Wang, L. (2012). The mediating role of psychological capital on the association between occupational stress and depressive symptoms among Chinese physicians: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 12, 219-226. doi:10.1186/1471-2458-12-219.
- Liwowsky, I., Kramer, D., Mergl, R., Bramesfeld, A., Allgaier, A., Pöppel, E., & Hegerl, U. (2009). Screening for depression in the older long-term unemployed. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44(8), 622-627. <http://dx.doi.org/10.1007/s00127-008-0478-y>
- Lopes, M. P. (2011). A psychosocial explanation of economic cycles. *The Journal of Socio-Economics*, 40, 652-659. doi:10.1016/j.socec.2011.05.004
- Lopes, M. P. (2012). Good Vibrations: the Social Networks of Optimists and Alter-Optimists. *Social Networking*, 1(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.4236/sn.2012.11001>
- Lopes, M. P., & Cunha, M. P. (2008). Who is more proactive, the optimist or the pessimist? Exploring the role of hope as a moderator. *Journal of Positive Psychology*, 3(2), 100-109. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760701760575>
- Lopes, M. P., Cunha, M. P., & Palma, P. J. (2006). Positive psychological capital: Distinguishing profiles and their impact on organizational climate. *Working Paper ISPA – OB/03/2006*
- Lopes, M. P., Cunha, M. P., & Rego, A. (2011). Integrating positivity and negativity in management research: the case of paradoxical optimists. *Management Research: the Journal of the Iberoamerican Academy of Management*, 9(2), 97-117. doi: 10.1108/1536-541111155236
- Lopes, M. P., & Cunha, M. P. (2005). *All that glitters is not gold: a critically-constructive analysis of positive organizational behaviour*. Acedido em 20 de maio de 2013,

através de <http://fesrvsd.fe.unl.pt/WPFEUNL/WP2006/wp498.pdf>.

- Lovibond, P., & Lovibond, S. (1995). The structure of negative emotional states: comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335-343.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57-72. doi: 10.5465/AME.2002.6640181
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706. doi: 10.1002/job.165
- Luthans, F., & Youssef, C. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160. <http://dx.doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003>
- Luthans, F., & Youssef, C. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33(3), 321-349. doi: 10.1177/0149206307300814
- Luthans, F., Avey, J., & Patera, J. (2008). Experimental Analysis of a Web-Based Training Intervention to Develop Positive Psychological Capital. *Academy of Management Learning & Education*, 7(2), 209-221.
- Luthans, F., Avey, J., Avolio, B., & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41- 67. doi: 10.1002/hrdq.20034
- Luthans, F., Avey, J., Avolio, B., Norman, S., & Combs, G. (2006). Psychological capital development: toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behaviour*, 27(3), 387-393. <http://dx.doi.org/10.1002/job.373>
- Luthans, F., Avey, J., Clapp-Smith, R., & Li, W. (2008). More evidence on the value of chinese worker's psychological capital: a potentially unlimited competitive resource? *The International Journal of Human Resource Management*, 19(5), 818-827. doi: 10.1080/09585190801991194
- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J., & Norman, S. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572. doi: 10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x
- Luthans, F., Avolio, B., Walumbwa, F., & Li, W. (2005). The psychological capital of chinese workers: exploring the relationship with performance. *Management and Organization Review*, 1(2), 247-271. doi: 10.1111/j.1740-8784.2005.00011.x

- Luthans, F., Norman, S., Avolio, B., & Avey, J. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate: employee performance relationship. *Journal of Organizational Behaviour*, 29(2), 219-238. doi: 10.1002/job.507
- Luthans, F., Vogelgesang, G. R., & Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5(1), 25-44. doi: 10.1177/1534484305285335
- Luthans, F., Youssef, C., & Avolio, B. (2007). *Psychological Capital: developing the human competitive edge*. New York: Oxford University Press.
- MacCallum, R. C., & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 201-226. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.201>
- Machado, F. I. (2008). *Capital psicológico positivo e criatividade dos colaboradores: um estudo exploratório em Organizações de I&DT*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de doutoramento apresentada na Universidade de Aveiro.
- Macmann, G. M., & Barnett, D. W. (1994). Structural analysis of correlated factors: lessons from the verbal-performance dichotomy of the Wechsler Scales. *School Psychology Quarterly*, 9, 161-197.
- Malagris, L., & Fiorito, A. (2006). Avaliação do nível de stress de técnicas da área da saúde. *Estudos de Psicologia*, 23(4), 391-398. Acedido em 25 de maio de 2013, através de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n4/v23n4a07.pdf>
- Mancebo, D. (2007). Trabalho docente: subjetividade, sobre implicação e prazer. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 74-80. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722007000100010>
- Manthei, R., & Guilmore, A. (1996). Teacher Stress in intermediate schools. *Educational Research*, 38(1), 4-19. doi: 10.1080/0013188960380101
- Margis, R., Picon, P., Cosner, A. F., & Silveira, R. O. (2003). Relação entre estressores, estresse e ansiedade. *Revista de Psiquiatria*, 25(1), 65-74. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-81082003000400008>
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: edições Sílabo.
- Martens, R., Vealey, R., & Burton, D. (1990). *Competitive Anxiety in Sport*. Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Martinez, M. C. (2002). *As relações entre a satisfação com aspectos psicossociais no trabalho e a saúde do trabalhador*. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Dissertação de mestrado apresentada na Universidade de São Paulo.

- Martins, M. G. T. (2007). Sintomas de stress em professores brasileiros. *Revista Lusófona de Educação, 10*, 109-128.
- Marujo, H., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (2000). *Educar para o optimismo: guia para professores e pais*. Lisboa: Presença.
- Marujo, H., Neto, L. M., Caetano, A., & Rivero, C. (2007). Revolução positiva: psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento Organizacional e Gestão, 13*(1), 115-136.
- Maruyama, G. M. (1998). *Basics of Structural Equation Modeling*. Thousand Oaks: Sage.
- Mascaro, N., Arnette, N., Santana, M., & Kaslow, N. (2007). Longitudinal Relations Between Employment and Depressive Symptoms in Low-Income, Suicidal African American Women. *Journal of Clinical Psychology, 63*(6), 541–553. <http://dx.doi.org/10.1002/jclp.20365>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 397-422. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 74-88). New York: Oxford University Press.
- Mausner-Dorsch, H., & Eaton, W. W. (2000). Psychosocial work environment and depression: epidemiologic assessment of the demand-control model. *American Journal of Public Health, 11*, 1765-1770.
- McIntyre, T. C. (1984). The relationship between locus of control and teacher burnout. *British Journal of Educational Psychology, 54*, 235-238.
- Moreno-Jiménez, B., Hernández, E., & Gutiérrez, J. G. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CPB-R. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones, 16*(1), 331-349
- Mossakowski, K. (2009). The Influence of Past Unemployment Duration on Symptoms of Depression Among Young Women and Men in the United States. *American Journal of Public Health, 99*(10), 1826-1832. <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2008.152561>
- Muijs, R. D., & Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching: Research and Practice*. London: Paul Chapman.
- Neto, E. S. (2004). Esperança, utopia e resistência na formação e prática de educadores no contexto neoliberal. *Revista de Educação do Cogeime, 13*(24), 53-62.

- Neto, L. M., & Marujo, H. A. (2007). Propostas estratégicas da psicologia positiva para a prevenção e regulação do stress. *Análise Psicológica*, 4(25), 585-593.
- Nieto, J. M. (2009). *Como evitar e superar o stress docente: estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula*. Sintra: Keditora.
- Norem, J. K. (2003). *One size does not fit all: positive consequences of negative thinking!* Washington, DC: The Gallup Positive Psychology Center.
- Norem, J. K., & Chang, E. C. (2002). The positive psychology of negative thinking. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 993-1001.
- Norman, S., Avey, J., Nimnicht, J., & Pigeon, N. (2010). The interactive effects of psychological capital and organizational identity on employee organizational citizenship and deviance behaviors. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(10), 1-12. doi: 10.1177/1548051809353764
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora.
- Nunes, I. D. (2010). *O papel moderador do capital psicológico na relação entre o clima psicológico e o bem-estar subjectivo*. Lisboa: ISCTE-IUL. Dissertação de mestrado apresentada no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Instituto Universitário de Lisboa.
- OIT (1984). *A condição dos professores: recomendação internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores*. Genebra: OIT/ Unesco.
- Oliveira, E. S. (2006). O mal-estar docente como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. *Ciência & Cognição*, 7, 27-41.
- Oliveira, J. (2010). *Psicologia Positiva: uma nova psicologia*. Porto: Livpsic.
- OMS (2006). WHO initiative on depression in public health. Acedido, em 15 junho de 2013, através de http://www.who.int/mental_health/management/depression/depressioninph
- Pais-Ribeiro, J., Honrado, A., & Leal, I. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de ansiedade, depressão e stress (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5(2), 229-239.
- Paiva, K. C., Deusdedit-Júnior, M., Silva, M. A., & Valença, M. C. (2002). *Situação de trabalho, qualidade de vida e estresse no ambiente acadêmico: comparando professores de instituições pública, privada e confessional*. Acedido em 14 de maio de 2013, através de <http://www.anpad.org.br/enanpad/2002/dwn/enanpad2002-cor-610.pdf>.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational*

- Research*, 66(4), 543-578. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Palma, P. J., Cunha, M. P., & Lopes, M. P. (2007). Comportamento organizacional positivo e empreendedorismo: uma influência mutuamente vantajosa. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 13(1), 93-114.
- Parker, S. K. (1998). Enhancing the role breath self-effiacy: the roles of the job enrichment and other organizational interventions. *Journal of Applied Psychology*, 83(6), 835-852. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.83.6.835>
- Paschoal. T., Torres, C. V. & Porto, J. B. (2010). Felicidade no trabalho: relações com suporte organizacional e suporte social. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(6), 1054-1072. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552010000700005>
- Paykel, E. S., Brugha, T., & Fryers, T. (2005). Size and Burden of depressive disorders in Europe. *European Neuropsychopharmacology*, 15(4), 411-423. <http://dx.doi.org/10.1016/j.euroneuro.2005.04.008>
- Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, 28(1), 23-47.
- Peiró, J. M. (1993). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- Pereira, B. S., Lalanda, C. G., Antunes, J. D., Moura, M. C., & Chendo, M. I (2008). Depressão em professores. *Saúde mental*, 10(4), 10-17.
- Pereira, M. G. (2007). *Psicologia da Saúde Familiar: aspectos teóricos e investigação*. Lisboa: Climepsi.
- Perkins, J. M. (1995). *Viver sem estresse*. São Paulo: Gente.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44-55. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.44>
- Peterson, C., & Chang, E. (2003). Optimism and flourishing. In C. Keyes, & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive Psychology and the Life Well-Lived* (pp. 55-79). Washington: APA.
- Peterson, C., & Seligman, M. P. (2003). Positive organizational studies: thirteen lessons from positive psychology. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quin (Eds.), *Positive organizational scholarship: foundations of a new discipline* (pp. 14-27). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Peterson, S., & Luthans, F. (2002). Does de manager's level of hope matter? Preliminary research evidence of a positive impact. *Proceedings of the 47th Annual Conference of*

- the Midwest Academy of Management*. Indianapolis: Midwest Academy of Management.
- Picado, L. (2005). *Ansiedade na Profissão Docente*. Mangualde. Edições Pedagogo.
- Picado, L. (2007). *Ansiedade, burnout e engagement nos professores do 1º ciclo do ensino básico: o papel os esquemas precoces mal adaptativos no mal-estar e no bem-estar dos professores*. Lisboa: FPCE-UL. Dissertação de doutoramento em Psicologia da Educação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Picado, L. (2009). *Ser professor: do mal-estar para o bem-estar docente*. Acedido em 2 de junho de 2013, através de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>
- Pinto, A. M. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses: representações sociais, incidência e preditores*. Lisboa: FPCE-UL. Dissertação de doutoramento em Psicologia da Educação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 125-143.
- Pinto, A. M., Silva, A. L., & Lima, M. L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: incidência, preditores e reacção de burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress strain: a comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 269-279. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01289.x>
- Prause, J., & Dooley, D. (2001). Effect of favourable employment status change and psychological depression: a two-year follow-up analysis of the national longitudinal survey of youth. *Applied psychology: an international review*, 50(2), 282-304.
- Radcliffe, N., & Klein, W. (2002). Dispositional, unrealistic and comparative optimism: Differential relations with the knowledge and processing of risk information and beliefs about personal risk. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 836-846. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167202289012>
- Ramos, F., Sennefelt, J., Amaral, M. J., & Valente, P. (1996). Economia da saúde e saúde mental: os custos da depressão. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 14, 53-68.
- Ramos, M. (2001). *Desafiar o desafio: prevenção de stress no trabalho*. Lisboa: Editora RH.
- Rego, A., Marques, C., Leal, S., Sousa, F., & Cunha, M. P. (2010). Psychological capital and

- performance of Portuguese civil servants: exploring neutralizers in the context of an appraisal system. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(9), 1531-1552. <http://dx.doi.org/10.1080/09585192.2010.488459>
- Rego, A., Souto, S., & Cunha, M. P. (2007). Espiritualidade nas organizações, positividade e desempenho. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 13(1), 7-36.
- Reis, E., Araújo, T., Carvalho, F. M., Barbalho, L., & Silva, M. O. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação e Sociedade*, 27(94), 229-253. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100011>
- Rich, G. (1999). Salesperson optimism: can sales managers enhance it and so what it they do? *Journal of Marketing Theory and Practice*, 7(1), 53-63.
- Rijo, D. B. (1999). Pensar os Pensamentos. In R. Cardoso (Eds.), *O Stress na Profissão Docente: como prevenir, como manejar* (pp. 67-98). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, L. C., & Barrera, S. D. (2007). Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, 1(2), 41-53.
- Rosa, A. R. (2008). *Relação entre fontes de stress, estratégias de coping e rendimento académico: papel mediador e moderador da percepção de auto-eficácia geral dos cadetes da Escola Naval*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: the mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199. <http://dx.doi.org/10.1080/09243450600565795>
- Rossa, E. G. (2004). Relação entre o estresse e o burnout em professores do ensino fundamental e médio. In M. E. Lipp (Org.), *O stress no Brasil: pesquisas avançadas* (pp. 131-138). Campinas: Papyrus.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: european studies, issues, and research perspectives. In R. Vanderbergue, & M. A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (pp. 38-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rusli, B. N., Edimansyah, B. A., & Naing, L. (2008). Working conditions, self-perceived stress, anxiety, depression and quality of life: a structural equation modelling approach. *BMC Public Health*, 8, 48. doi: 10.1186/1471-2458-8-48.
- Salanova, M., Gracia, F. J., & Peiró, J. M (1996). Significado del trabajo y valores laborales. In J. M. Peiró & F. Prieto (Eds.), *Tratado de psicología del trabajo* (pp. 35-63).

Madrid: Síntesis.

- Sanches, S. M. (2007). A prática esportiva como uma atividade potencialmente promotora de resiliência. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, 1(1), 1-15.
- Sann, U. (2003). Job conditions and wellness of German secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 489-500. doi: 10.1080/0887044031000147210
- Savoia, M. G. (2003). Transtorno de ansiedade social como fator de risco para depressão. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 30(3), 97-97. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-60832003000300006>
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the life orientation test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063-1078. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.1063>
- Schneider, N. (2001). In search of realistic optimism: Meaning, Knowledge and warm fuzziness. *American Psychologist*, 56(3), 250-263. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.250>
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (2004). Perceived self-efficacy as a resource factor in teachers. In M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens, & M. García-Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 229-236). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume.
- Seligman, M. P. (2005). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-12). Oxford: Oxford University Press.
- Seligman, M. P. (2008). *Felicidade autêntica: os princípios da psicologia positiva*. Nova Iorque: Editora Pergaminho.
- Seligman, M. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55, 5-14. doi: 10.1037//003-066X.55.1.5
- Seligman, M. P., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <http://dx.doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Serra, A. V. (1999). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.216>
- Silva, J. P., Damásio, B. F., & Melo, S. A. (2009). O sentido de vida e o estresse do

- professorado: um estudo correlacional. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 12(1), 111-122.
- Silva, N., Alves, D., Motta, & C. V. (2005). A criatividade como fator de resiliência na ação docente do professor de ensino superior. *Revista da UFG, Goiânia*, 7(2). Acedido em 31 de maio de 2013, através de http://www.ufg.br/revista_ufg/45anos/Lcriatividade.html.
- Simões, A., Ferreira, J., Lima, M., Pinheiro, M., Vieira, C., Matos, A., & Oliveira, A. (2000). O bem-estar subjectivo: estado actual dos conhecimentos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4(2), 243-279.
- Smilansky, J. (1984). External and internal correlates of teachers' satisfaction and willingness to report stress. *British Journal of Education Psychology*, 54, 84-92.
- Smith, M., & Bourke, S. (1992). Teacher stress examining a model based on context, workload, and satisfaction. *Teaching & Teacher Education*, 8, 31-46.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the state hope scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321-335.
- Snyder, M. (1996). Self-monitoring. In A. S. Manstead, & M. Hewstone (Eds.), *The blackwell encyclopedia of social psychology* (pp. 515-517). Oxford: Blackwell.
- Souza, K. R., Santos, M. B., Pina, J. A., Maria, A. B., Carmo, M. A., & Jensen, M. A. (2003). A trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) na luta pela saúde no trabalho. *Ciência e Saúde Coletiva*, 8(4), 1057-1068. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232003000400027>
- Stankunas, M., Kalediene, R., Starkuviene, S., & Kapustinskiene, V. (2006). Duration of unemployment and depression: a cross-sectional survey in Lithuania. *BMC Public Health*, 6(1), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-6-174>
- Stein, M. B., Fuetsch, M., Muller, N., Lib, R., & Wittchen, H. (2001). Social anxiety disorder and the risk of depression. *Archives of General Psychiatry*, 58(3), 251-256. doi:10.1001/archpsyc.58.3.251.
- Sweetman, D., Luthans, F., Avey, J., & Luthans, B. (2011). Relationship between positive psychological capital and creative performance. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 28(1), 4-13. doi: 10.1002/CJAS.175

- Tafarodi, R. W. (1998). Paradoxical self-esteem and selectivity in the processing of social information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1181-1196. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.74.5.1181>
- Tavares, E. D., Alves, F. A., Garbin, L. S., Silvestre, M. L. C., & Pacheco, R. D. (2007). *Projeto de qualidade de vida: combate ao estresse do professor*. Acedido em 10 de maio de 2013, através de http://www.unicamp.br/feef/espec/hotsite/gqve/TCC_GustavoElmaLuciaCimadon.pdf.
- Tavares, J. (2001). A resiliência na sociedade emergente. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e educação* (pp. 43-75). São Paulo: Cortez.
- Taylor, S. E. (1989). *Positive illusions: creative self-deception and the healthy mind*. New York: Basic Books.
- Tolfo, S. R., & Piccinini, V. (2007). Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 38-46. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000400007>
- Tomioka, K., Morita, N., Saeki, K., Okamoto, N., & Kurumatani, N. (2011). Working hours, occupational stress and depression among physicians. *Occupational Medicine*, 61(3), 163-170. <http://dx.doi.org/10.1093/occmed/kqr004>
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Troman, G., & Woods, P. (2001). *Primary teachers' stress*. New York: Routledge.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-80. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Ursúa, M., & Toro, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1), 45-73.
- Veigas, J., & Gonçalves, M. (2009). A influência do exercício físico na ansiedade, depressão e stress. Acedido em 30 de maio de 2013, através de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0485.pdf>
- Wagnild, G., & Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.
- Wasserman, J. D., & Bracken, B. A. (2003). Psychometric characteristics of assessment procedures. In J. R. Graham & J. A. Naglieri (Eds), *Handbook of Psychology* (pp. 43-66). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Weinstein, N. D., & Klein, W. M. (1996). Unrealistic optimism: Present and future. *Journal of Social and Clinical Psychology, 15*(1), 1-8.
- WHO (2005). *Depression*. Acedido em 5 de maio de 2013, através de http://www.who.int/mental_health/management/depression/definition/en/
- Widlocher, D. (2001). *As lógicas da depressão*. Lisboa: Climepsi.
- Wilkinson, G., Moore, B., & Moore, P. (2005). *Tratar as pessoas com depressão*. Lisboa: Climepsi.
- Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. In R. Vanderbergue, & M. A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (pp. 115-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yong, Z., & Yue, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education and Society, 40*(5), 78-85. doi: 10.2753/CED1061-1932400508
- Youssef, C., & Luthans, F. (2007). Positive organizational behaviour in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management, 33*(5), 774-800. doi: 10.1177/0149206307305562
- Zaragoza, J. M. E. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: the state of the art*. New York: Plenum Press.

ANEXOS

Anexo 1. PCQ

Este questionário destina-se a **fins meramente académicos** e insere-se no âmbito de um trabalho de investigação de uma dissertação de mestrado. Sumariamente, procura-se estudar o impacto do capital psicológico positivo no sofrimento psicológico dos docentes.

As respostas são anónimas e os dados serão tratados de forma totalmente confidencial. O seu preenchimento demora cerca de 5 minutos. Por favor, responda a **todas** as questões, pois só assim estará a contribuir para o sucesso desta investigação.

Muito obrigada!



Por favor, refira em que medida as seguintes afirmações se aplicam a si. Use a escala de 5 níveis, colocando à frente de cada afirmação o número correspondente à sua resposta. Refira **como realmente é e atua**, e não como gostaria de ser e atuar.

1	2	3	4	5
A afirmação não se aplica rigorosamente nada a mim	Em geral, a afirmação não se aplica a mim	A afirmação aplica-se um pouco a mim	A afirmação aplica-se a mim	A afirmação aplica-se completamente a mim

1. Sinto-me confiante quando procuro uma prazo.					
2. Se me encontro numa situação difícil formas de sair dela.				5	
3. Em tempos de incerteza no meu trabalho			4	5	
4. Quando tenho uma contrariedade r seguir em frente.			4	5	
5. Sinto-me confiante quando repre a direção da escola.		3	4	5	
6. Atualmente, procuro alcançar	2	3	4	5	
7. Se algo puder correr mal no	2	3	4	5	
8. Sou capaz de resolver as d	1	2	3	4	5
9. Sinto-me confiante quan	1	2	3	4	5
10. Considero que, para q	1	2	3	4	5

11. No que respeita ao me		1	2	3	4	5
12. No trabalho, sou cap		1	2	3	4	5
13. Sinto-me confiante trabalho.		1	2	3	4	5
14. Neste momento, '		1	2	3	4	5
15. Sou otimista ace trabalho.	neu	1	2	3	4	5
16. Normalmente,	lho.	1	2	3	4	5
17. Sinto-me cor pais, encar	a (e.g.,	1	2	3	4	5
18. Consigo pe	sionais.	1	2	3	4	5
19. Neste trab		1	2	3	4	5
20. Consigo dificul	passsei por	1	2	3	4	5
21. Sinto-r	.	1	2	3	4	5
22. Neste mir	ie defini para	1	2	3	4	5
23. No	io tempo.	1	2	3	4	5
24. Ne	nança".	1	2	3	4	5

Anexo 2. EADS-21

Por favor leia cada uma das afirmações abaixo e assinale 0, 1, 2 ou 3 para indicar quanto cada afirmação se aplicou a si **durante a semana passada**. Não há respostas certas ou erradas. Não leve muito tempo a indicar a sua resposta em cada afirmação.

0	1	2	3	
A afirmação não se aplicou nada a mim	A afirmação aplicou-se a mim algumas vezes	A afirmação aplicou-se a mim muitas vezes	A afirmação aplicou-se a mim a maior parte das vezes	
1. Tive dificuldades em me acalmar.	0	1	2	3
2. Senti a minha boca seca.	0	1	2	3
3. Não consegui sentir nenhum sentimento positivo.	0	1	2	3
4. Senti dificuldades em respirar.	0	1	2	3
5. Tive dificuldade em tomar iniciativa para fazer coisas.	0	1	2	3
6. Tive tendência a reagir em demasia em determinadas situações.	0	1	2	3
7. Senti tremores (por exemplo nas mãos).	0	1	2	3
8. Senti que estava a utilizar muita energia nervosa.	0	1	2	3
9. Preocupei-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula.	0	1	2	3
10. Senti que não tinha nada a esperar do futuro.	0	1	2	3
11. Dei por mim a ficar agitado.	0	1	2	3
12. Senti dificuldade em me relaxar.	0	1	2	3
13. Senti-me desanimado(a) e melancólico(a).	0	1	2	3
14. Estive intolerante em relação a qualquer coisa que me impedisse de terminar aquilo que estava a fazer.	0	1	2	3
15. Senti-me quase a entrar em pânico.	0	1	2	3
16. Não fui capaz de ter entusiasmo por nada.	0	1	2	3
17. Senti que não tinha muito valor como pessoa.	0	1	2	3
18. Senti que por vezes estava sensível.	0	1	2	3
19. Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico.	0	1	2	3
20. Senti-me assustado sem ter tido uma boa razão para isso.	0	1	2	3
21. Senti que a vida não tinha sentido.	0	1	2	3

Anexo 3. Questionário de caracterização sócio-demográfica

As questões que se seguem destinam-se à caracterização da amostra e em nada o vão identificar ou comprometer.

1. Idade: _____ anos
2. Género: Masculino Feminino
3. Nível de escolaridade: Licenciatura Mestrado Doutoramento
4. Estado civil: Solteiro Casado Outro
5. Leciona em (indique apenas uma opção): 1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo
6. Área em que leciona (indique apenas uma opção): Educação Física Línguas Artes Ciências
7. Região: Norte Centro Sul Ilhas
8. Sistema: Público Privado
9. Antiguidade: Até 3 anos De 3 a 5 anos De 5 a 10 anos Mais de 10 anos
10. Situação profissional atual: Empregado Desempregado

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!

Anexo 4. Proposta de Programa de Formação

Ação de formação:

BE POSITIVE

Destinatários:

Esta formação destina-se aos professores do ensino básico e secundário que lecionam nas várias áreas dos diferentes ciclos, no sentido de desenvolverem o seu *PsyCap*.

Dimensão do grupo de formação:

Mínimo 10 pessoas e máximo 20 pessoas.

Local de Realização:

Instituições de ensino básico e secundário

Duração:

14 horas

Módulos:

Módulo 1. Psicologia Positiva (1h)

Módulo 2. Auto-eficácia (3h)

Módulo 3. Resiliência (3h)

Módulo 4. Otimismo (3h)

Módulo 5. Esperança (3h)

Módulo 6. Competências de gestão (1h)

Duração das Sessões:

Cada sessão terá a duração de 1h, sendo realizadas 3 sessões por módulo, com exceção do Módulo 1 e 6 que terão apenas uma sessão.

Objetivos Gerais / Competências Visadas:

No final da formação, os formandos, deverão ser capazes de:

- Identificar os sintomas de mal-estar docente
- Identificar os potenciais fatores que possam estar a contribuir para o sofrimento psíquico

- Desenvolver estratégias para enfrentar as adversidades do dia-a-dia
- Investir nos talentos e potencialidades de cada um
- Prevenir situações negativas
- Fortalecer uma atuação crítica, ética, participativa e colaborativa
- Construir uma atitude positiva no local de trabalho
- Gerir os processos de mudança com sucesso
- Elevar a positividade em contexto escolar

Metodologia da realização da ação de formação:

- Privilegiar-se-á uma abordagem essencialmente prática, com recurso ao método ativo e com breves introduções teóricas.
- O método expositivo será utilizado no início de cada sessão para transmitir os conteúdos necessários para estruturar o raciocínio e realizar os exercícios propostos; recorrer-se-á ao método demonstrativo através de debates, dinâmicas grupais e apresentação de visões alternativas (vídeos, imagens); e o método interrogativo será utilizado sempre que se pretenda averiguar o conhecimento adquirido ao longo das sessões.
- Serão realizados vários exercícios requerendo-se a participação ativa dos formandos na resolução dos mesmos de acordo com as suas experiências.

Sistema de Assiduidade:

Na medida em que existem competências transversais ligadas nomeadamente às relações interpessoais, ao interesse e nível de participação de cada formando que só podem ser aferidas em contexto de formação presencial, é condição obrigatória a frequência mínima de 95% do tempo total da formação.

Material Didático:

- Computador;
- Videoprojector;
- *Power Point*;
- Quadro branco;
- Exercícios.

Conteúdos do Curso:

MÓDULO 1. PSICOLOGIA POSITIVA

Sessão 1. Conteúdos conceptuais e metodológicos da Psicologia Positiva (1h)

Conteúdos Programáticos

- Fundamentos da psicologia positiva aplicada à educação nas escolas
- Conhecer os quatro componentes do capital psicológico positivo: auto-eficácia, resiliência, otimismo e esperança

Competências a adquirir

Pretende-se que cada formando, após este módulo esteja apto a:

- Conhecer os conceitos que estão na origem do *PsyCap*
- Identificar as qualidades e forças positivas
- Reforçar o que está certo e modificar o que está errado

A psicologia positiva emerge, na última década, como uma área de estudo científico, própria, vibrante e multifacetada, que vai para além de uma abordagem centrada nos problemas e nas patologias, para se debruçar teórica e empiricamente na promoção de melhor qualidade de vida, no âmbito subjetivo, individual e grupal (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 2006).

Acentua o papel de determinadas variáveis psicológicas como protetoras do mal-estar e potenciadoras do bem-estar, nomeadamente as experiências positivas (*e.g.*, emoções positivas, felicidade, esperança, alegria), características positivas individuais (*e.g.*, carácter, forças e virtudes), e instituições positivas (*e.g.*, organizações baseadas no sucesso e potencial humano: locais de trabalho, escolas, famílias, hospitais, comunidades, sociedades) (Seligman, 2005; Snyder & Lopez, 2009).

Tendo por base a psicologia positiva surgem dois grandes movimentos que procuram estudar e elevar a positividade em contexto organizacional: o *Positive Organizational Scholarship* (POS) e o *Positive Organizational Behavior* (POB), sendo neste último que a noção de capital psicológico positivo (*PsyCap*) tem as suas raízes (Lopes, Cunha, & Palma, 2006; Seligman, 2005).

O POS defende que as características organizacionais positivas podem melhorar a sobrevivência e a eficácia organizacional em tempos de crise e em condições adversas, procurando compreender os processos e os estados positivos no contexto organizacional, assim como as dinâmicas e os resultados a eles associados (Luthans & Youssef, 2004).

O POB, por sua vez, estuda as forças e capacidades psicológicas positivas dos recursos humanos, que possam ser medidas, desenvolvidas e geridas, no sentido da melhoria do desempenho organizacional, isto é, analisa os estados psicológicos que podem resultar numa melhoria da performance da organização (Luthans, Avolio, Walumbwa, & Li, 2005).

O conceito de *PsyCap* nasce, assim, da convicção de que os constructos positivos têm um significativo poder no ambiente de trabalho, com notórios reflexos no desempenho. Partindo deste pressuposto o capital psicológico pode ser definido como um estado de desenvolvimento individual positivo caracterizado por: (1) ter confiança (auto-eficácia) para assumir e realizar o esforço necessário para ter sucesso nas tarefas desafiadoras; (2) fazer uma atribuição positiva (otimismo) sobre o sucesso atual e futuro; (3) ser perseverante em relação aos objetivos que são propostos e se necessário redirecionar os mesmos ou a forma como atingi-los (esperança); (4) ter capacidade para superar obstáculos ou resistir à pressão em situações adversas (resiliência) (Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007).

Neste contexto, Luthans e Youssef (2004), afirmam que a auto-eficácia, o otimismo, a esperança e a resiliência quando combinadas têm um efeito sinérgico, sendo este constructo um melhor preditor de desempenho e satisfação do que cada uma das dimensões que o compõe individualmente.

Luthans (2002) defende, ainda, que estas capacidades podem ser desenvolvidas por qualquer pessoa, rejeitando a ideia, que encara as capacidades como o otimismo e a resiliência, como sendo características inatas.

MÓDULO 2. AUTO-EFICÁCIA

Sessão 1. O que é Auto-eficácia (1h)

Sessão 2. Desenvolvimento de competências de prevenção de situações negativas (1h)

Sessão 3: Incrementar estratégias para resolução de problemas (1h)

Conteúdos Programáticos

- Natureza e características da Auto-eficácia
- Estratégias para aumentar a Auto-eficácia

Competências a adquirir

Pretende-se que cada formando, após este módulo esteja apto a:

- Reconhecer o seu valor e as suas potencialidades
- Adotar uma atitude positiva, disponível, sociável e de bom humor
- Compreender os outros e valorizar as diferenças mesmo nas situações difíceis
- Identificar oportunidades de evolução e de aprendizagem.

Exercícios

- Refletir sobre as experiências pessoais que deverão influenciar a motivação e persistência em tarefas semelhantes (45 minutos)
- Alteração de crenças através da transmissão de competências e comparação com as conquistas dos outros (aprendizagem vicariante) (45 minutos)
- Persuasão verbal e influência social no sentido de fortalecer as crenças que a pessoa é capaz de alcançar aquilo a que se propõe (45 minutos)
- Proporcionar informação somática que inclua experiências prévias de sucesso e o *feedback* de pessoas significativas na área em questão (45 minutos)

O desenvolvimento da auto-eficácia faz com que as pessoas acreditem nas suas capacidades e se sintam confiantes em relação ao seu desempenho. O estímulo da confiança mexe com a motivação individual e com a coordenação dos recursos cognitivos, que promovem uma percepção global sobre as funções que garantem o êxito na execução das tarefas dentro de cada contexto determinado. A confiança encoraja os indivíduos, ajuda-os a encarar os desafios e a estarem abertos às novas experiências. Os indivíduos tornam-se dispostos a correr riscos porque a performance profissional vem acompanhada pela segurança, o que lhes dá confiança na atuação (Nunes, 2008).

A teoria de Bandura (1997) prevê que o indivíduo com elevada auto-eficácia tem uma forte motivação para desempenhar as suas tarefas, o que lhe permite regular as suas atitudes. Quando uma pessoa se percebe capaz de realizar algo esforça-se mais e tem mais motivação para a terminar do que alguém com baixo nível de auto-eficácia.

Pajares (2002), dando continuidade aos trabalhos de Bandura (1997), indica que a auto-eficácia de uma pessoa se desenvolve, tendo por base quatro fontes. Essas podem ser resumidamente descritas como a experiência pessoal, que serve como um indicador de habilidade; a aprendizagem vicariante, que altera as crenças através da transmissão de competências e da comparação com as conquistas dos outros; a persuasão verbal e outros tipos de influência social, que funcionam através da crença de que uma pessoa tem certas capacidades; e os indicadores fisiológicos, a partir dos quais as pessoas parcialmente julgam a sua capacidade, força e vulnerabilidade.

A fonte da experiência pessoal é obtida através da interpretação de experiências prévias, que são usadas para desenvolver ou sustentar crenças sobre a capacidade de envolvimento em determinadas

tarefas, que posteriormente deverão influenciar a motivação e persistência em tarefas semelhantes (Pedro, 2011). Outra fonte de auto-eficácia é a aprendizagem vicariante que gera crenças de eficácia através da observação de outras pessoas (Pajares, 2002). A observação do sucesso de outras pessoas em tarefas semelhantes eleva a auto-eficácia dos observadores, pois eles convencem-se de que, se os outros podem fazer algo com sucesso em tarefas semelhantes, eles também o conseguem fazer. Do mesmo modo, que a observação de um fracasso também pode diminuir a crença sobre as suas próprias capacidades (Bandura, 1997). A persuasão verbal, por sua vez, serve como um meio adicional para fortalecer as crenças de que a pessoa é capaz de alcançar aquilo a que se propõe. A eficácia por persuasão é frequentemente obtida através do *feedback* positivo, que promove um aumento da auto-eficácia, porque nem sempre as pessoas são capazes de se auto-avaliar. Nessas situações, a opinião de quem possui competência avaliativa torna-se fundamental. Por fim, os indicadores fisiológicos, que atuam quando as pessoas avaliam a sua confiança para realizar determinadas tarefas. Para julgar as suas capacidades, baseiam-se parcialmente em informação somática que inclui experiências prévias de sucesso e o *feedback* de pessoas significativas na área em questão. Deste modo, o impacto na auto-eficácia depende sempre dos fatores situacionais que são observados e do significado a eles atribuído (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

As diferentes fontes de eficácia raramente operam em separado e de forma independente, pois as pessoas não vivenciam apenas o resultado dos seus esforços, mas também observam os outros em situações similares e recebem avaliações sociais sobre a adequação da sua performance (Bandura, 1997).

MÓDULO 3. RESILIÊNCIA

Sessão 1. Definição e âmbitos de aplicação da resiliência (1h)

Sessão 2. Identificar as características associadas às pessoas resilientes (1h)

Sessão 3. Os pilares para a mudança pessoal (1h)

Conteúdos Programáticos

- Processos chave para o desenvolvimento da resiliência
- Comportamentos não-resilientes e as suas consequências.
- Comportamentos resilientes: benefícios de utilização
- Estratégias para encontrar alternativas à forma de agir habitual

Competências a adquirir

Pretende-se que cada formando, após este módulo esteja apto a:

- Diagnosticar as suas características pessoais
- Identificar exigências laborais e sintomas de sofrimento psíquico
- Conhecer os principais elementos que contribuem para criar um ambiente de trabalho saudável
- Desenvolver formas eficazes para a resolução de problemas
- Identificar as condições para a mudança pessoal

Exercícios

- Identificar fontes de mal-estar e reconhecer os próprios limites perante as situações que as causam (30 minutos)
- Refletir sobre o sistema de crenças, padrões de organização e processos de comunicação (30 minutos)
- Analisar possíveis estratégias que possam permitir superar os fatores de mal-estar (30 minutos)
- Controlar as emoções e os impulsos (30 minutos)
- Desenvolver o otimismo, empatia e auto-eficácia (30 minutos)
- Reforçar a habilidade de expor perante outras pessoas sem ter receio de fracassar (30 minutos)

Vários estudos (*e.g.*, Luthans & Youssef, 2004; Machado, 2008) demonstram que a resiliência constitui uma importante ferramenta para lidar com situações adversas e stressantes que emergem no dia-a-dia. Neste contexto, é fundamental promover sessões formativas, que permitam aos professores identificar os sintomas de mal-estar e potenciais fatores que possam estar a contribuir para essa situação (Jesus, 2002).

O desenvolvimento da resiliência engloba três processos chave, nomeadamente: o sistema de crenças, os padrões de organização e os processos de comunicação. Em primeiro lugar deve ser abordado o sistema de crenças, no sentido de atribuir sentido à adversidade, pois só através da valorização das relações pessoais, da contextualização dos agentes stressores e da perceção das situações de crise é que se pode olhar positivamente para a situação com iniciativa, perseverança, coragem, esperança e otimismo, no sentido de aceitar aquilo que não pode ser mudado. Este processo inclui os valores, propostas e objetivos de vida, a criatividade e visualização de novas possibilidades, bem como a aprendizagem através das adversidades (Masten, 2001).

Seguidamente serão desenvolvidas estratégias relativas aos padrões de organização, como a flexibilidade que abarca a capacidade de mudar (reformular, reorganizar e adaptar) e a estabilidade no sentido de dar continuidade às rotinas do dia-a-dia. Outro fator muito importante a desenvolver, diz respeito à coesão que inclui o apoio mútuo, colaboração e compromisso, o respeito pela diferença, as necessidades e os limites individuais e uma forte liderança para guiar e proteger os membros mais vulneráveis. Posteriormente, serão desenvolvidas competências no domínio dos recursos sociais e económicos dos quais fazem parte a rede de

apoio social (amigos / familiares) e a construção de uma rede de trabalho comunitário que favorece a segurança financeira e o equilíbrio entre o trabalho e família (Tavares, 2001).

A fase seguinte é dedicada aos processos de comunicação, que devem ser feitos com clareza (mensagens consistentes e esclarecedoras), pois só através dos sentimentos compartilhados, relações empáticas e interações aprazíveis e bem-humoradas se conseguem expressões emocionais abertas. Por fim, será abordada a colaboração na solução dos problemas, previamente identificados como agentes stressores, devendo a tomada de decisão ser compartilhada (negociação e reciprocidade) e focada nos objetivos, pois só com uma postura pró-ativa se conseguem prevenir os problemas, solucionar as crises e preparar as pessoas para os desafios futuros (Sheldon & King, 2001).

Segundo Jesus (2002), as sessões formativas devem ser organizadas sequencialmente. Assim, numa primeira fase são analisadas as possíveis estratégias que possam permitir superar os fatores de mal-estar. Concluída esta análise, cada uma das sessões seguintes procura contribuir para o desenvolvimento de competências de prevenção ou resolução de situações negativas. Finalmente, são trabalhadas as competências de gestão dos sintomas físicos, gestão do tempo e de trabalho em equipa com colegas, assertividade, liderança na sala de aula e gestão da (in)disciplina dos alunos. Na primeira e na última sessão é avaliada a eficácia do programa, sendo feita, respectivamente uma pré e uma pós-avaliação ao nível das variáveis que constituem indicadores de bem ou mal-estar docente.

Poletti e Dobbs (2007) referem que a formação se adquire através da aquisição de uma maior sua capacidade de entender as mais variadas e adversas

situações e reagir sobre elas superando-as com o maior sucesso possível. Neste sentido, é necessário estimular algumas habilidades individuais e sociais, nomeadamente: identificar a fonte de *stress* e reconhecer os próprios limites perante as situações que o causam, no sentido de as eliminar; investir em recursos que possibilitem auto-respeitar-se e aprofundar o conhecimento sobre si próprio; ter a perceção e a consciência de que as dificuldades fazem parte do dia-a-dia de todas as pessoas (essencial para desconstruir o pensamento de vitimização que paralisa as pessoas); ajustar as respostas e ter auto-controlo perante situações importantes, analisando sempre o contexto em que a mesma decorre; ter autoconfiança nas suas capacidades para realizar aquilo a que se propõe; ser otimista e alimentar a esperança perante adversidades; reestruturar as prioridades dando primazia às atividades positivas e aprazíveis; utilizar técnicas de relaxamento até que a imagem negativa desapareça da sua mente; aceitar ajuda porque ter uma boa rede social (amigos/familiares) é essencial; conceber que o seu projeto de vida é realizável, ainda que seja a longo prazo, pois é confortante e reduz a ansiedade; usar a criatividade e a imaginação para resolver situações imprevistas, adversas e delicadas; apurar o sentido de humor; definir e separar claramente a pessoa que é daquilo que faz; conseguir recuperar a auto-estima quando esta é diminuída ou temporariamente perdida, pois por vezes é necessário recuar, para se conseguir avançar.

A resiliência na ação docente consolida-se com a valorização, pelo próprio professor, pela importância de fortalecer uma atuação crítica, ética, participativa e colaborativa, que lhe permita refletir sobre as suas decisões e criar um ambiente agradável para trabalhar. Neste âmbito deverão, cada vez mais, saber encaixar e superar as enormes dificuldades com que, normalmente, se defrontam no exercício da

sua profissão (Jesus, 2002). Por sua vez, Reivich e Shatté (2002), referem que a resiliência pode ser desenvolvida a partir de sete fatores, que podem ser mensurados: administração das emoções, controlo dos impulsos, otimismo, análise do ambiente, empatia, auto-eficácia e alcançar as pessoas.

A administração das emoções é compreendida como a capacidade da pessoa se manter calma perante uma situação de pressão e que pode ser desenvolvida através de um conjunto de atributos comportamentais, incrementados pela própria pessoa no sentido de promover a auto-regulação. Segundo Barbosa (2006) quando esta habilidade é rudimentar, as pessoas têm dificuldades em manter relacionamentos e frequentemente se desgastam emocionalmente e aos que com elas convivem, dificultando assim o ambiente profissional.

O controlo dos impulsos é a habilidade de regular a intensidade dos mesmos, ou seja, não agir compulsivamente para qualquer que seja a possibilidade desencadeada pela emoção. Pinheiro (2004) menciona que as pessoas com elevado controlo de impulsos tendem a ter altos níveis de administração de emoções. Neste âmbito, Barbosa (2006) refere que controlar os impulsos e administrar bem as emoções são habilidades originadas pelo sistema de crenças do indivíduo e que possuem conexão entre si.

Para Reivich e Satté (2002) as pessoas otimistas tendem a ser resilientes, pois acreditam que as coisas podem mudar para melhor. Os autores reforçam a ideia de que a resiliência, o otimismo e a auto-eficácia são recursos que andam sempre juntos, pois todos motivam a procura de situações mais positivas e o esforço para conseguir soluções e bons resultados.

A análise do ambiente, também denominada de análise causal, é a habilidade para identificar as causas dos problemas e das adversidades (Barbosa, 2006). Para Carmello (2004), as pessoas mais resilientes têm uma elevada capacidade cognitiva que lhes permite identificar as causas significantes das situações negativas.

A empatia é a capacidade que o ser humano tem de compreender os estados psicológicos uns dos outros, ou seja, é a capacidade de decodificar a comunicação não-verbal e organizar as suas atitudes e comportamentos a partir desta leitura (Barbosa, 2006). A auto-eficácia é a convicção de ser eficaz nas ações, podendo ser também entendida como a crença que o ser humano tem de que é capaz de resolver os seus problemas (Job, 2003).

Alcançar as pessoas é a capacidade que o indivíduo tem de se expor a outras pessoas, sem receios e medo

de fracassar (Reivich & Shatté, 2002). Barbosa (2006) reforça que é a habilidade de se ligar a outras pessoas, no sentido de viabilizar soluções para os acontecimentos da vida.

O equilíbrio entre estes sete fatores é fundamental para que se tenha um comportamento ou reação adequada perante situações adversas e de intensa pressão (Pereira, 2001).

É de extrema importância compreender que a resiliência não é inata, mas sim aprendida de diversas formas, sendo uma delas a realização de programas específicos para o efeito. Desta forma, é essencial a participação tanto das instituições como dos profissionais envolvidos. Todavia, a formação recebida pelos profissionais deve ser repensada, pois deverá enfatizar outros aspetos além dos relacionados com as patologias e os problemas decorrentes do mesmo (Angst, 2009).

MÓDULO 4. OTIMISMO

Sessão 1. Otimismo: o conceito e as suas implicações (1h)

Sessão 2. Identificar as características das pessoas otimistas (1h)

Sessão 3. Criar equipas positivas e produtivas capazes de abraçar novos desafios (1h)

Conteúdos Programáticos

- Aplicar as características pessoais na construção do otimismo
- Passos para a introdução do otimismo como prática corrente
- Promover estratégias para aumentar as emoções positivas

Competências a adquirir

Pretende-se que cada formando, após este módulo esteja apto a:

- Reconhecer o otimismo como uma atitude fundamental para o sucesso profissional
- Implementar comportamentos otimistas (*e.g.*, criatividade, inovação).
- Trabalhar competências e *insights* pessoais que fortaleçam o modo como a realidade é vista
- Interpretar construtivamente os sucessos e os insucessos

Exercícios

- Reflexão sobre os conceitos de otimismo e pessimismo e a sua relevância na saúde física e emocional e no sucesso pessoal e profissional (45 minutos)
- Desenvolvimento de estratégias e atividades de autoconhecimento sobre as experiências profissionais de cada participante (45 minutos)
- Treinar competências que permitam enfrentar as adversidades (45 minutos)
- Análise de casos concretos de implementação do otimismo e avaliação das suas repercussões (45 minutos)

Em Portugal, a formação no domínio da auto-educação para o otimismo foi iniciada por Neto e Marujo (2007), no ano de 1999, tendo já sido realizada por todo o país junto de milhares de profissionais de educação. Enquadra-se numa tentativa para relançar e centrar estratégias promocionais, preventivas ou de cariz regulador, que criem condições para, individualmente, otimizar ou treinar formas otimistas de encarar as experiências de vida e aumentar as emoções positivas e um melhor funcionamento humano. Pretende, ainda, reduzir o aparecimento de *stress* em níveis perturbadores ou mesmo patológicos. Assim, são trabalhadas competências e *insights* pessoais que desenvolvam a capacidade de flexibilização do estilo explicativo face aos acontecimentos de vida, mas também a antecipação de futuros positivos, e um olhar afirmativo e apreciativo sobre a realidade. Para tal, os autores recorreram a modelos de intervenção organizacional, com impacto individual em que se estimulam os professores a considerar o melhor da sua experiência. Ao encararem a realidade de forma valorizadora, redescobrem e investem nos seus talentos e potencialidades pessoais e da organização onde lecionam (Marujo & Neto, 2004).

Estas estratégias são dirigidas ao processo de desenvolvimento pessoal, mas também a uma intervenção coletiva e sistémica, que possibilita que os professores reconheçam o seu próprio poder individual de transformação, mas também a sua força coletiva, e que não se deixem abater pelo negativismo (Neto & Marujo, 2007).

As intervenções podem mais ou menos prolongadas no tempo, consoante a disponibilidade dos formandos. As metodologias e dinâmicas são ativas, participativas e com exercícios práticos, podendo ser desenvolvidas individualmente, em pares ou em grupos de maiores dimensões (Marujo & Neto,

2004). Inicialmente é feita uma introdução mais teórica e empírica sobre os conceitos de otimismo e pessimismo, referindo-se às conceptualizações e abordagens subjacentes às suas definições, bem como dados sobre a relevância dos mesmos na saúde física, emocional e no sucesso pessoal e profissional. Seguidamente são desenvolvidas estratégias e atividades de auto-conhecimento e reflexão sobre as experiências profissionais de cada participante, em que o reconhecimento da vivência de atitudes otimistas e de esperança surge como conteúdo central. Posteriormente, são desenvolvidas competências internas e externas (relação com os outros) no domínio da linguagem positiva, apreciativa e construtiva. Por fim, são abordadas as estratégias de desenvolvimento do sentido de humor, as formas de concretização do otimismo em espaços e relações educativas e o compromisso de mudanças para o futuro. Esta fase, tem como objetivo que cada formando fortaleça a sua perspetiva (otimista ou pessimista) sobre o modo como vê a realidade e interprete construtivamente os sucessos e insucessos, tanto seus, como dos seus alunos e colegas de forma assertiva (Marujo, Neto, Caetano, & Rivero, 2007).

O otimismo permite acreditar que tudo aquilo que se pretende é possível pelo facto do papel de cada um estar alinhado e coordenado em função da competência profissional. Segundo Seligman (2005) o otimismo é sustentado tanto pelos bons como pelos maus eventos: as situações favoráveis devem ser cultivadas permanentemente visando a harmonia positiva do clima interno, no sentido de fortalecer as estruturas de personalidade dos indivíduos; as circunstâncias desfavoráveis devem ser encaradas como temporárias, pois quando são constantes afetam negativamente o desempenho organizacional e a performance dos indivíduos (Luthans & Youssef, 2004).

MÓDULO 5. ESPERANÇA

Sessão 1. A esperança: uma percepção internalizada de controlo (1h)

Sessão 2. Estabelecer objetivos e motivar-se a si próprio para os atingir (1h)

Sessão 3. Desenvolver capacidades para alcançar os objetivos definidos (1h)

Conteúdos Programáticos

- Incentivar novas formas de encorajamento
- Promover a força de vontade e os caminhos para atingir os objetivos
- Desenvolver as ações necessárias para atingir os objetivos desejados
- Criar trajetos para alcançar os objetivos

Competências a adquirir

Pretende-se que cada formando, após este módulo esteja apto a:

- Desenvolver formas de aumentar as emoções positivas
- Enfrentar as circunstâncias difíceis do dia-a-dia
- Estabelecer objetivos alcançáveis
- Responder aos desafios com soluções inovadoras e não habituais

Exercícios

- Estabelecer objetivos realistas, mas desafiadores e identificar diferentes formas para os alcançar (45 minutos)
- Refletir sobre as emoções positivas decorrentes de sucessos anteriores (45 minutos)
- Transformar objetivos a longo prazo, complexos e difíceis, em sub-objetivos para que se possam experimentar progressos graduais e pequenas vitórias (45 minutos)
- Antecipar possíveis obstáculos e construir mentalmente caminhos alternativos para os ultrapassar (45 minutos)

A formação para a regulação do *stress* surge como mais uma confirmação da negatividade das experiências dos docentes, afirmando e sustentado a ideia de que é impossível ser professor e não vivenciar *stress* em níveis excessivos. A formação neste domínio tem como objetivo promover estratégias que criem condições para desenvolver formas de aumentar as emoções positivas e que reduzam o aparecimento do *stress* (Marujo & Neto, 2004).

Neste âmbito, a esperança parece ter uma importância vital que impulsiona as pessoas no sentido de alcançarem o futuro desejado. Assim, trabalham-se competências e *insights* pessoais que desenvolvam a capacidade de flexibilização do estilo explicativo face aos acontecimentos de vida, mas também a antecipação de futuros positivos, e um olhar afirmativo e apreciativo sobre a realidade (Seligman, 2005).

A esperança parece ser um conceito difícil de definir, mas que a maioria das pessoas entende como sendo algo que tem uma poderosa influência perante

as circunstâncias difíceis do dia-a-dia, pois está associada às habilidades dos indivíduos se adaptarem e enfrentarem a vida e os problemas que se lhes colocam. A esperança representa uma orientação para o futuro que deve ser mantida a cada momento, independentemente do grau de fragilidade ou de riscos potenciais que a pessoa vivencia. Para Snyder, Sympson, Ybasco, Borders, Babyak, & Higgins (1996), a esperança “*envolve uma ação recíproca entre uma expectativa de eficácia que reflete a auto-crença de que se pode atingir objetivos e uma expectativa de resultado que reflete a percepção de uma ou mais estratégias disponíveis para alcançar esses objetivos*”.

Perante esta perspetiva, é fundamental incentivar novas formas de encorajamento e experiências mais ou menos fortes e intensas em situações que exigem níveis de resiliência e de *coping* que permitam às pessoas superar as dificuldades que certamente surgirão. Deste modo, a esperança não poderá estar ausente dos programas de formação dos profissionais, e de um modo especial, na formação dos professores (Poletti & Dobbs, 2007).

MÓDULO 6. GESTÃO DAS COMPETÊNCIAS

Sessão 1. Desenvolver atitudes para melhorar a vida quotidiana (1h)

Conteúdos Programáticos

- Desenvolver estratégias para melhorar o desempenho dos formandos
- Promover competências que garantam um crescimento sustentável

Competências a adquirir

Pretende-se que cada formando, após este módulo esteja apto a:

- Desenvolver estratégias eficazes no sentido de prevenir a sintomatologia negativa
- Encarar as competências desfavoráveis como sendo temporárias
- Difundir o trabalho de equipa e a assertividade

Exercícios

- *Role-plays* baseados em formas de relacionamento interpessoal nas práticas pedagógicas (60 minutos)

De acordo com Luthans e Youssef (2004) o *PsyCap* é constituído por algumas capacidades básicas (otimismo, resiliência, auto-eficácia e esperança) que definem o comportamento organizacional positivo. Estas capacidades não são traços rígidos e inflexíveis, pelo que podem ser desenvolvidas e geridas, estando significativamente associadas pela negativa com as pressões e adversidades do dia-a-dia e, conseqüentemente, com o sofrimento psíquico.

Neste contexto, devem ser incentivadas novas formas de encorajamento que permitam a estes profissionais superar as dificuldades que surgem de forma mais ou menos intensa no seu dia-a-dia (Marujo & Neto, 2004). Para desenvolver intervenções eficientes, os papéis dos preditores negativos (ansiedade, depressão e *stress*) e os mediadores positivos (otimismo, resiliência, auto-eficácia e esperança) devem ser explorados para esclarecer o mecanismo por trás da associação entre eles (Rijo, 1999).

Estudos desenvolvidos por Cunha, Rego e Cunha (2007) e Luthans e Youssef (2004) defendem que as pessoas auto-eficazes, normalmente, fazem escolhas positivas, esforçam-se mais por alcançar os seus objetivos, selecionam tarefas desafiantes, são mais perseverantes, apresentam mais pensamentos positivos e ajustam-se mais adequadamente às situações indutoras de sofrimento psíquico.

As pessoas com elevados níveis de resiliência são mais criativas, adaptam-se mais facilmente às mudanças e são mais perseverantes quando enfrentam situações adversas (Luthans et al., 2005). Assim, Couto (2002) identificou três características próprias das pessoas resilientes: (1) aceitação da

realidade como ela é; (2) crença profunda num conjunto de valores que dão significado à vida; e (3) capacidade de improvisar.

Segundo Luthans e colaboradores (2005) as pessoas otimistas são mais facilmente motivadas para trabalhar, encontram-se mais satisfeitas, têm elevados níveis de aspiração, determinam objetivos ambiciosos, são perseverantes perante obstáculos e contrariedades e assumem as suas dificuldades não necessariamente como falhas, mas como desafios e oportunidades para melhorarem o seu desempenho.

Por sua vez, os indivíduos com elevados níveis de esperança, serão capazes de estabelecer objetivos claros e revelam determinação e energia para os atingir, definindo vias alternativas para os alcançar face a obstáculos que possam surgir (Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007).

É inegável que a gestão de competências, em todos os campos da atividade humana, tem desempenhado um papel cada vez mais relevante, pelo que este programa combina a análise de casos práticos e concretos com a reflexão crítica e o enquadramento teórico dos temas abordados.

A eficácia da intervenção é avaliada através das transformações ocorridas nas formas de relacionamento interpessoal e nas práticas pedagógicas. Os efeitos na redução do sofrimento psíquicos acontecem, assim, de forma indireta, ao criar contextos de relação do próprio consigo mesmo, e com os outros, e climas emocionais escolares, mais positivos, desdramatizados e esperançados (Neto & Marujo, 2007).

Referências:

- Angst, R. (2009). Psicologia e resiliência: uma revisão de literatura. *Psicologia Argumento*, 27(58), 253-260.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barbosa, G. (2006). *Resiliência em professores do ensino fundamental de 5º a 8º serie*. São Paulo: Pontifca Universidade Católica. Dissertação de doutoramento apresentada na Pontifca Universidade Católica.
- Carmello, E. (2004). *Supere: a arte de lidar com as adversidades*. São Paulo: Gente.
- Coutu, D. L. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review*, 80(5), 46-55.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.). (2006). *A life worth living: contributions to Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Cunha, M. P., Rego, A., & Cunha, R. C. (2007). *Organizações positivas*. Lisboa: Edições D. Quixote.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectiva para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: Edições Asa.
- Job, F. P. P. (2003). *Os sentidos do trabalho e a importância da resiliência nas organizações*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas. Dissertação de doutoramento em Administração de Empresas apresentada na Fundação Getúlio Vargas.
- Lopes, M. P., Cunha, M. P., & Palma, P. J. (2006). Positive psychological capital: Distinguishing profiles and their impact on organizational climate. *Working Paper ISPA – OB/03/2006*
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57-72. doi: 10.5465/AME.2002.6640181
- Luthans, F., & Youssef, C. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160. <http://dx.doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003>
- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J., & Norman, S. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572. doi: 10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x
- Luthans, F., Avolio, B., Walumbwa, F., & Li, W. (2005). The psychological capital of chinese workers: exploring the relationship with performance. *Management and Organization Review*, 1(2), 247-271. doi: 10.1111/j.1740-8784.2005.00011.x
- Machado, F. I. (2008). *Capital psicológico positivo e criatividade dos colaboradores: um estudo exploratório em Organizações de I&DT*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de doutoramento apresentada na Universidade de Aveiro.
- Marujo, H., & Neto, L. M. (2004). *Optimismo e esperança na educação: fontes inspiradoras para uma escola criativa*. Lisboa: Editorial Presença
- Marujo, H., Neto, L. M., Caetano, A., & Rivero, C. (2007). Revolução positiva: psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 13(1), 115-136.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Neto, L. M., & Marujo, H. A. (2007). Propostas estratégicas da psicologia positiva para a prevenção e regulação do stress. *Análise Psicológica*, 4(25), 585-593.
- Nunes, M. F. (2008). Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 29-42.

- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Acedido em 20 de junho, através de <http://www.emory.edu/education/mfp/eff.html>.
- Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, 28(1), 23-47
- Pereira, A. M. (2001). Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e educação* (pp. 77-94). São Paulo: Cortez.
- Pinheiro, D. P. (2004). A resiliência em discussão. *Psicologia em estudo*, 9(1), 67-75. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722004000100009>
- Poletti, R., & Dobbs, B. (2007). *A resiliência: a arte de dar a volta por cima*. Petrópolis: Vozes.
- Reivich, K., & Shatté, A. (2002). *The resilience factor: seven essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. New York: Broadway Books.
- Rijo, D. B. (1999). Pensar os Pensamentos. In R. Cardoso (Eds.), *O Stress na Profissão Docente: como prevenir, como manejar* (pp. 67-98). Porto: Porto Editora.
- Seligman, M. P. (2005). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-12). Oxford: Oxford University Press.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.216>
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the state hope scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321-335.
- Tavares, J. (2001). A resiliência na sociedade emergente. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e educação* (pp. 43-75). São Paulo: Cortez.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-80. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)