

STRESSE E *COPING* EM EDUCADORES DE INFÂNCIA PORTUGUESES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

*Regina Capelo**

*Margarida Pocinho***

*Cristina Santos****

RESUMO:

Neste estudo utilizamos o pressuposto de que qualquer situação de stress obriga a uma nova adaptação por parte do indivíduo. Assim, considerámos que a eficácia das estratégias de coping reside na capacidade que têm de reduzir a perturbação sentida por determinada pessoa, situação, contexto e momento. Com uma amostra de cinco educadoras de infância que trabalham num jardim de infância do ensino público português, situado em meio rural procuramos conhecer as suas representações em relação ao stress e ao coping no trabalho. A análise dos dados sugere que as educadoras de infância apresentam o nível de stress próximo do médio (2,8); as principais fontes de stress percebidas enquadram-se na conciliação família-trabalho/problemas pessoais; instabilidade laboral; conflitos interpessoais; burocracia e excesso de projetos; comportamento dos alunos; clima laboral; e gestão do tempo. Por sua vez, as estratégias de coping mais utilizadas são focalizadas na resolução dos problemas e na interação social. Por fim, o estudo demonstra, ainda, a necessidade de promoção de estratégias organizacionais por parte do jardim de infância e pelas entidades governamentais tendo em vista a redução do stress laboral das educadoras de infância.

PALAVRAS-CHAVE:

Stresse; Coping; Educadoras de Infância Portuguesas.

* Professora Auxiliar Convidada na Universidade da Madeira • regina.capelo@uma.pt.

** Professora Auxiliar com Agregação. Universidade da Madeira • mpocinho@uma.pt.

*** Educadora de Infância. Mestranda em Psicologia da Educação • cris.antos@hotmail.com

ABSTRACT:

In this study we used the assumption that any situation of stress requires a new adaptation by the individual. Thus, we considered that the effectiveness of coping strategies lies in their capacity to reduce disturbance felt by a person, situation, context and time. In a sample of five portuguese childhood educators working in portuguese Kindergarten public schools located in rural areas, seek to know their representations in relation to stress and coping at work. Analysis of the data suggests that kindergarten teachers have the same level of stress near the middle (2,8); the main sources of stress perceived fall under personal family-work/problems reconciliation; labor unrest; interpersonal conflicts; bureaucracy and excessive projects; student behavior; work environment; and time management. In turn, the most frequently used coping strategies are focused on problem-solving and social interaction. Finally, the study also demonstrates the need to promote organizational strategies by kindergarten and governmental entities with a view to reducing the stress of labor in kindergarten teachers.

KEYWORDS:

Stress; *Coping*; Portuguese Kindergarten Educators.

1. INTRODUÇÃO

O stress é um fenómeno contemporâneo, reconhecido socialmente, sendo fortemente associado ao trabalho (Peiró, 2001), que está alcançando proporções epidémicas nas profissões de ajuda ou, cujos profissionais interagem diretamente com clientes (Guillén Gestoso, 2005; Manzano García, 2000) e tem gerado um forte interesse teórico e empírico.

Etimologicamente proveniente do latim *stringere* que significa apertar, cerrar, comprimir, reduzir (Houaiss, Villar & Franco, 2001), a palavra *stresse*, era usada esporadicamente no século XIV, na física e na engenharia, para expressar qualquer força ou pressão externa sobre um objeto (Chambel, 2005; Martin Hernández, Salanova & Peiró, 2003). Mas, no século XIX o conceito de *stresse* ampliou-se para incluir no seu significado as pressões impostas sobre um corpo ou sobre a mente humana (Baptista, 2009; Miguel-Tobal, Gonzáles-Ordi & Casado-Morales, 2009).

Nos anos cinquenta do século XX, Selye (1984) explica o *stresse* como uma resposta psicológica ou fisiológica do organismo a qualquer ameaça externa (Chambel, 2005; Martin Hernández, Salanova & Peiró, 2003). Neste seguimento, Lazarus e Folkman (1984), com a sua teoria transaccional, definem o *stresse* como uma sobrecarga dos recursos dos indivíduos perante uma ameaça ao seu bem-estar, sendo um processo dinâmico que depende da situação, do estado do sujeito e do grau de interação entre o sujeito e a situação. Por sua vez, Vaz Serra (2011) esclarece que quando o sujeito se sente sem aptidões para ultrapassar as dificuldades que lhe surgem e sem recursos, pessoais ou sociais a que

possa recorrer para resolver o seu problema, o stresse aparece. Neste sentido, o referido autor considera que qualquer situação indutora de stresse obriga o indivíduo a uma nova adaptação que permita reparar a relação perturbada que foi gerada entre si e o meio ambiente, utilizando aptidões e recursos pessoais, bem como recursos sociais e diminuir as emoções negativas que entretanto foram evocadas. É de salientar que Vaz Serra (2011) desenvolveu um modelo compreensivo de stresse, através do qual procurou mostrar uma síntese clara deste processo e das estratégias para o superar: o coping.

O termo coping tem origem na língua francês *couper*, cujo significado é bater ou atingir e, desde a idade média, foi utilizado pela língua inglesa para designar as estratégias utilizadas pelas pessoas para lidarem com situações adversas (Vaz Serra, 2011). Numa perspetiva cognitiva o coping conceptualizado por Lazarus e Folkman (1984) refere-se ao esforço cognitivo e comportamental utilizado pelas pessoas para enfrentarem as ocorrências stressantes, internas ou externas, que são avaliadas como sobrecarga ou excesso de recursos pessoais. A perspetiva na compreensão do coping introduzida por Folkman e Lazarus (1984) concebe este constructo como uma transação entre o indivíduo e o mundo exterior e que implica uma resposta ao stresse quando uma situação é avaliada como stressante e potencialmente ameaçadora para o bem-estar. Assim, o processo de coping inclui uma mobilização de esforços que envolve mecanismos afetivos, cognitivos e comportamentais para lidar com os conflitos internos ou externos que derivam da interação com o meio ambiente numa determinada situação stressante (Lazarus & Folkman, 1984).

Em relação ao coping, Latack (1986) propõe as seguintes categorias de reação: o controlo ou confronto, baseado em estratégias proactivas; o evitamento ou fuga, que se refere às ações e cognições que sugerem a prevenção, e a gestão de sintomas que consiste nas estratégias para controlar o stresse profissional em geral. Em suma, o coping define-se como um conjunto de esforços para lidar com os desafios criados por situações stressantes e tem sido reconhecido pelo impacto significativo que imprime sobre o stresse físico e mental e pelo potencial que confere no âmbito da sua intervenção (Taylor & Stanton, 2007).

Na verdade, no dia-a-dia, o ser humano confronta-se com uma diversidade de situações que resolve com alguma facilidade e, não é novidade que as situações adversas que surgem no trabalho podem interferir negativamente na saúde dos trabalhadores, afetando o seu bem-estar, a produtividade e a sua satisfação (Vargas, 2010), mas também com repercussões negativas, do ponto de vista económico para as organizações (Chambel, 2005; Peiró, Ramos & González-Roma, 1994). Embora o stresse tenha as suas raízes nas características da vida quotidiana (Serra, 2011) esta problemática parece afetar, em particular os docentes (Gomes, 2006; Jesus, 2005; Pocinho & Capelo, 2009; Pocinho & Peresterelo, 2011). Os resultados dos estudos desenvolvidos por Gomes e colaboradores (2006), sobre os problemas e desafios no exercício da atividade docente com uma amostra de 127 professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico (leccionam ao 7.º, 8.º e 9.º

ano de escolaridade) e Secundário (leccionam ao 10.º, 11.º e 12.º ano de escolaridade) indicam níveis significativos de stress ocupacional (acima de 30%), uma prevalência de esgotamento de 13% e vários problemas de saúde física. Este estudo demonstra a existência de níveis elevados de stress nos inquiridos associados às pressões de tempo e excesso de trabalho, ao trabalho burocrático e administrativo, ao comportamentos e indisciplina dos alunos, às disparidades nas capacidades apresentadas pelos alunos e ao estatuto da carreira docente (Gomes et al., 2006). No entanto, os estudos que incluem os educadores de infância (docentes responsáveis pela organização de atividades educativas, a nível individual e grupal, de crianças dos 0 aos 6 anos de idade) ainda são escassos. Neste sentido, Pereira e Gomes (2008) afirmam que, na atualidade, ser Educador é uma profissão que apresenta constantes e complexos desafios e que invoca uma forte especialidade docente. Relativamente aos fatores indutores de stress no trabalho, as referidas autoras apontam a tomada de decisão e as interações em redes sociais. Estas últimas não se circunscrevem à criança e ao grupo de crianças, mas apontam a assunção de papéis sociais múltiplos, como por exemplo, o de conceptualizador curricular, interventor/contextualizador, observador, avaliador, pesquisador, promotor da inteligibilidade da infância, epistemologicamente sustentada no seio da comunidade educativa.

Por sua vez, a pesquisa desenvolvida por Tsai, Fung e Chow (2006) indica que as fontes de stress associadas ao trabalho das educadoras de infância incluem o reduzido tempo para preparação da atividade pedagógica, o ritmo de trabalho escolar acelerado, o elevado número de crianças por turma, o excesso de trabalho burocrático e administrativo, a multiplicidade e simultaneidade de tarefas e a gestão do tempo. As referidas autoras acrescentam que o stress pode diminuir a motivação docente e, consequentemente, afetar a atividade pedagógica e o funcionamento da escola.

O trabalho com as crianças pressupõe envolvimento dos pais e de outros parceiros educativos, capacidade de estabelecer relações interpessoais, uma forte implicação pessoal, competências múltiplas que integram os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser), e responsabilidade profissional com uma componente ética fundamental (Sarmiento, 2009). Estas exigências profissionais podem provocar desajustes e tensões entre as situações profissionais, a capacidade de respostas e os recursos do próprio ou do contexto em que o docente está inserido. A este propósito, Tsai, Fung e Chow (2006) realçam a importância da direção do estabelecimento escolar poder ajudar as educadoras a gerirem o seu esforço. Na prática, não existem estratégias de coping modelo, uma vez que as mais adequadas são as que reduzem o impacto dos stressores numa determinada pessoa, situação, contexto e momento (Jesus & Pereira, 1994; Pocinho & Capelo, 2009; Ribeiro, 2009).

Neste contexto, o objetivo geral deste estudo é conhecer as representações das educadoras de infância em relação ao stress e ao coping no trabalho. Mais concretamente, os objetivos específicos são os seguintes: determinar o nível de stress laboral;

identificar as principais fontes de stress laboral; identificar os mecanismos de coping mais utilizados no trabalho (estratégias para lidar com situações adversas); e identificar as práticas organizacionais promotoras da diminuição do stress docente.

2. MÉTODO

Trata-se dum estudo qualitativo, exploratório, transversal, com investigação por questionário.

2.1. PROCEDIMENTO

Aplicamos um questionário a todas as docentes que constituem o quadro de pessoal docente de um Jardim de Infância público, situado em meio rural, na Ilha da Madeira, Portugal. Note-se que o quadro de pessoal deste estabelecimento é totalmente feminino. O questionário foi enviado às seis docentes através do e-mail. Cada educadora de infância recebeu um envelope para colocar o seu questionário, o qual depois de fechado era entregue à diretora do Jardim de Infância (concomitantemente é uma das investigadoras deste estudo). Às educadoras foi assegurada a confidencialidade e anonimato de todas as respostas individuais (Bogdan & Biklen, 1994; Feldman, 2001). No final, verificámos que, apenas, cinco educadoras de infância, todas licenciadas, participaram neste estudo, pois um dos questionários foi devolvido sem preenchimento. As idades das participantes variam entre os 35 e os 45 anos ($M = 38,6$). No que se refere ao vínculo profissional, as docentes foram incluídas em três categorias distintas: a) quadro de escola (40%); b) quadro de zona pedagógica, mas em regime de mobilidade (40%) e; c) Contrato (20%). É de salientar que 2 educadoras de infância são naturais da ilha da Madeira e 3 são provenientes do território continental.

2.2. INSTRUMENTO

O instrumento de recolha de dados, desenvolvido por nós, em conformidade com Bogdan e Biklen (1994) e Quivy e Campenhoudt (1998) é constituído por um questionário que engloba uma questão sobre o nível de stress laboral percebido pelas docentes numa escala de cinco níveis, em que 1 tem o valor de muito baixo, 3 tem o valor médio e 5 tem o valor muito alto, seguido de questões de resposta aberta, designadamente: Qual é o nível de stress laboral? Quais são as principais fontes de stress laboral? Como lidam com o stress laboral (estratégias de coping)? Quais são as práticas que as organizações devem promover para reduzir o stress laboral?

Recolhida a informação, calculou-se o nível de stress laboral das educadoras de infância inquiridas e, com suporte em Bogdan e Biklen (1994), procedeu-se à análise interpretativa dos dados qualitativos no intuito de encontrar núcleos de sentido e identificar implicações que os dados “brutos” colhidos não sustentam.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa, além de procurar determinar o nível de stresse das educadoras de infância, coloca a ênfase nos testemunhos que as intervenientes no estudo revelaram sobre o stresse e o coping laboral. As quatro participantes aparecem designadas por: EA, EB, EC, ED e EE. Os dados obtidos são discutidos de acordo com cada uma das questões previamente formuladas.

1) Percepção do nível de stresse laboral.

Relativamente à percepção do nível de stresse laboral os resultados indicam que quatro participantes assinalam o nível 3 (médio) e uma participante aponta o nível 2 (baixo), o que fez uma média global de 2,8. Este resultado sugere que as participantes, tais como outros grupos profissionais que trabalham com pessoas, experienciam stresse no trabalho (Guillén Gestoso, 2005; Jesus, 2005; Peiró, 2001; Pocinho & Capelo, 2009). Dado que este estabelecimento de ensino, de construção recente, reúne todos os requisitos legalmente estipulados para o seu funcionamento, quer em termos infraestruturais/ materiais e de recursos humanos, acreditamos que algo conjuntural estará associado aos resultados expressos pelas educadoras de infância inquiridas, designadamente a forte crise socioeconómica, a incerteza no futuro, a diminuição da taxa de natalidade e consequente redução do número de alunos e o risco de perder o posto de trabalho.

2) Fontes de stresse laboral

Uma das questões que orientou o nosso estudo procura a apreensão e compreensão das fontes de stresse laboral percebidas pelas educadoras de infância inquiridas. Da análise das representações reveladas, emergiu uma diversidade de fontes de stresse expressos na tabela 1.

Os indicadores apresentados ilustram as problemáticas que, na atualidade, constituem os principais agentes indutores de stresse neste grupo profissional, designadamente, a nível pessoal apontam a dificuldade na conciliação família-trabalho e problemas pessoais; a nível interpessoal referem os conflitos e clima laboral; e a nível do posto de trabalho realçam a instabilidade. No respeitante ao campo laboral as educadoras de infância referem os seguintes agentes de stresse: a burocracia e excesso de trabalho, o comportamento dos alunos e a gestão do tempo. Estas últimas fontes de stresse, designadamente, trabalho burocrático e administrativo, pressões de tempo e excesso de trabalho, comportamento inadequado e indisciplina dos alunos também foram já encontradas em docentes do ensino básico e secundário por Capelo (2010) e Pocinho e Capelo (2009). Mas, segundo Tsai, Fung e Chow (2006), dado que o ambiente do jardim de infância difere do ensino básico e secundário, o seu estudo pretendeu examinar as fontes e manifestações em educadoras de infância de Hong Kong. Os seus resultados sugeriram que a gestão do

tempo e os stressores relacionados com o trabalho são as mais comuns fontes de stress enquanto que os sentimentos de fadiga e emocionais são as manifestações de stress mais comuns. Neste sentido, Vaz Serra (2005; 2011) advoga que qualquer situação geradora de stress obriga o indivíduo a uma nova adaptação através da utilização das suas aptidões e recursos pessoais e sociais. Na perspetiva de Vaz Serra (2005; 2011), as estratégias destinadas a resolver o problema e a diminuir as emoções negativas que entretanto foram evocadas podem ser focadas no problema, nas emoções, ou na interação social.

TABELA 1. FONTES DE STRESSE LABORAL

	Unidades de sentido
Conciliação família-trabalho/ /problemas pessoais	EA - “Conciliar as exigências da vida familiar com as da vida profissional”. EC - “um cansaço acumulado devido a problemas pessoais”.
Instabilidade laboral	EA - “instabilidade verificada a nível das colocações”.
Conflitos interpessoais	EB - “Algumas colegas, alguns pais, o sistema” (EB). ED - “Conflito com os pais”. EE - “O relacionamento com a diretora, colegas, assistentes e auxiliares”. EE - “Relacionamento com os encarregados de educação”.
Burocracia e excesso de projetos	EB - “o excesso de burocracia, e o excesso de projetos de outras instituições”. EE - “Demasiada burocracia: projetos, avaliações, relatórios”.
Comportamento dos alunos	EC - “Esgotamento de estratégias para melhorar o comportamento dos alunos”. EE - “Não conseguir controlar o grupo com quem trabalhamos”.
Clima laboral	ED - “Mau ambiente no trabalho”.
Gestão do tempo	EE - “Pouco tempo para fazer as atividades que desejamos”.

3) Estratégias para enfrentar o stress laboral (coping)

As educadoras de infância inquiridas explicitam as estratégias coping mais utilizadas para lidarem com o stress no trabalho no domínio das competências, designadamente (tabelas 2 - 3):

TABELA 2. ESTRATÉGIAS DE COPING – FOCALIZADAS NAS COMPETÊNCIAS PESSOAIS E INTERPESSOAIS

	Unidades de sentido
Estabelecer boas relações com os pares e com os pais/encarregados de educação	EA - “desenvolver uma boa relação entre as equipas educativas”. EB – “Tanto quanto possível tentar manter um relacionamento apaziguador, não criar conflitos entre colegas”. ED - “Gerir conflitos entre trabalhadores. EB – “manter bom relacionamento com os pais”. ED - “Criar boa relação com os pais.
Gestão das emoções	EA - “Tentar manter a calma em situações críticas”. EB – “ser razoável nas atitudes (...) com a calma necessária”. EC – “Uma das estratégias é não nos esquecermos de respirar, devemos respirar bem fundo antes de agirmos”. EC - “Dependendo das circunstâncias, não nos devemos esquecer que tudo passa e que, para mantermos a nossa sanidade mental, será melhor não damos tanta importância a certas situações”.
Comunicação (com os pares, hierarquia e pais/encarregados de educação)	EC - “Comunicação com os pares e comunicação com os nossos superiores”. ED – “Transparência em situações de dúvidas”. EE - “Saber ouvir os encarregados de educação e falar-lhes apenas sobre o necessário”.
Evitar conflitos interpessoais	EE - “Tentar não arranjar conflitos com os pares.

- a) competências pessoais e interpessoais –englobam a importância de estabelecer boas relações com colegas, pais/encarregados de educação; realizar uma boa gestão das emoções; manter a comunicação com os pares, pais/encarregados de educação e com os superiores hierárquicos; e evitar conflitos interpessoais. As estratégias indicadas denotam a vontade destas educadoras de infância na manutenção de um clima laboral positivo que envolva toda a comunidade educativa como forma evitarem situações indutoras de stresse no trabalho.
- b) Competências profissionais – garantir a segurança da criança e a programação e avaliação das atividades pedagógicas. Na verdade, as educadoras de infância inquiridas sugerem a prevenção dos riscos nas crianças que estão à sua guarda para evitarem situações stressantes, bem como a planificação das atividades pedagógicas e a reflexão sobre o trabalho desenvolvido no intuito de reformularem ou melhorarem as suas práticas.

TABELA 3. ESTRATÉGIAS DE *COPING* — FOCALIZADAS NAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

	Unidades de sentido
Garantir a segurança das crianças	EA – “manter-se atento à segurança das crianças de modo a prevenir situações de risco”.
Programar e avaliar as atividades pedagógicas	EB – “Agir atempadamente”. EE – “Programar antecipadamente as atividades pedagógicas. Fazer uma avaliação do seu trabalho e tentar melhorar ou modificar as funções.

De facto, as estratégias de *coping* mais utilizadas são focalizadas na resolução de problemas e na interação social. Estes dados são corroborados por Pocinho e Capelo (2009), Capelo (2010) e Pocinho e Perestrelo (2011) e parece ser consensual, em toda a literatura, que as estratégias focadas na resolução do problema, que procuram reavaliar a situação stressora, exercitando formas de adaptação e acomodação do indivíduo ao stress, são mais funcionais. Em contrapartida, o estudo realizado por Gomes e Pereira (2008) sugere que os educadores de infância estagiários, inexperientes, perante situações indutoras de stress utilizam mais as estratégias de *coping* focadas na emoção. No entanto, apoiadas em Folkman e Lazarus (1984), Jesus (2005) e Vaz Serra (2011) acreditamos que o recurso às diferentes estratégias de *coping* pode ser influenciado pelas, experiências pessoais, características de personalidade e pelos contextos em que ocorrem.

4) Estratégias organizacionais promotoras da redução do stress no trabalho

Na explicitação das estratégias que, na aceção das participantes, a organização deve promover para reduzir o stress das educadoras de infância verifica-se que, as mesmas, podem provir de dois domínios interatuantes (tabelas 4 -5):

- a) Facultado pelo estabelecimento escolar (Jardim de Infância)—engloba comunicar e mobilizar toda a comunidade educativa; proporcionar formação promotora do desenvolvimento pessoal e profissional; aponta a necessidade escutar, dialogar, elogiar, incentivar, solucionar problemas e receptividade a novas ideias; promover a colaboração; contribuir para um bom clima laboral sem fazer julgamentos e levar os colaboradores a encontrarem os mecanismos de defesa em situações stressantes.
- b) Facultado pelo governo (Secretaria Regional de Educação e Cultura/Ministério da Educação) – com possível impacto na redução do stress laboral, são indicadas: a aplicação de políticas que contribuam para a diminuição da incerteza no futuro, de medidas conducentes à estabilidade laboral, a progressão na carreira, a diminuição da burocracia, e o acréscimo do tempo para a preparação das atividades pedagógicas.

Por fim, o estudo demonstra, ainda, a necessidade de promoção de estratégias organizacionais por parte do jardim de infância e pelas entidades governamentais tendo em vista a diminuição do stress laboral das educadoras de infância. Neste sentido Tsai, Fung e Chow (2006) defendem a importância da detecção precoce da fadiga e stress emocional e da promoção dos relacionamentos com os pares. Ainda reiteram que, as educadoras de infância, além de contarem com a ajuda dos colegas, devem aprender a gerir o seu próprio stress, recorrendo a estratégias proactivas para resolverem os problemas, e como alternativa, à aplicação de técnicas de relaxamento e a práticas de controlo emocional.

TABELA 4. ESTRATÉGIAS ORGANIZACIONAIS PROMOTORAS DA REDUÇÃO DO STRESSE DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA – JARDIM DE INFÂNCIA

	Unidades de sentido
Envolvimento da comunidade educativa	EA - “Promover atividades que mobilizem toda a comunidade educativa”. ED - “dialogar bastante com os encarregados de educação”.
Proporcionar formação	EA - “Proporcionar oportunidades de formação e desenvolvimento pessoal e profissional”.
Ouvir/Dialogar/ Manter a receptividade a sugestões/elogiar/ /incentivar/ solucionar problemas	EB - “Dialogar com todos os funcionários e atender cada um nas suas dificuldades, lembrar-se que cada um é um ser individual que devemos respeitar para que a equipa no todo funcione”. EC - “O empregador deverá mostrar-se disponível, ser um bom ouvinte (...)”. ED - “Dialogar sempre que necessário com os colaboradores. Deixar abertura para opiniões e sugestões de melhoria no trabalho. Dar incentivos e elogiar sempre que seja oportuno”. EE - “Manter-se informado sobre os problemas que vão surgindo nas salas de modo a poder ajudar na sua resolução”.
Promover a colaboração	EB - “Não impor mas pedir colaboração! Potenciar o que cada um pode e consegue dar”.
Criar bom clima laboral/ não julgar	EC - “Espero que haja mais união entre os educadores de infância, mais diálogo e mais compreensão, porque o que hoje pode estar a acontecer com uma colega nossa, amanhã pode acontecer connosco. Não devemos julgar os nossos pares, mas auxiliá-los no que estiver ao nosso alcance”. ED - “Apoiarem-se como equipa pedagógica numa escola”. EE - “Ajudar a criar um bom ambiente entre a comunidade educativa”.
Levar os colaboradores a utilizarem os mecanismos de defesa de stress	EC - “(...) possuir a capacidade de fazer os seus colaboradores descobrirem as soluções para o stress. Essas soluções nem sempre nos são exteriores, muitas existem dentro de nós, porque o stress em muitas situações é criado pela própria pessoa e não por fatores externos. Às vezes basta-nos mudarmos a nossa perspetiva para evitarmos situações, com elevados picos de stress”.

TABELA 5. ESTRATÉGIAS ORGANIZACIONAIS PROMOTORAS DA REDUÇÃO DO STRESSE DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA — ENTIDADES GOVERNAMENTAIS

	Unidades de sentido
Estabilidade laboral	EA - “Maior estabilidade nas colocações”.
Perspectivas futuras – diminuição da incerteza	EA - “melhores perspetivas de futuro”.
Disponibilização de materiais para uso pedagógico	EA - “e materiais de modo a que as crianças que frequentam este nível de ensino possam usufruir das condições essenciais para uma educação de qualidade”.
Progressão na carreira	EB - “Espero que a nível de carreira sejamos recompensados pelos anos que trabalhamos”.
Redução da burocracia	EE - “Menos burocracia”.
Aumentar o tempo de preparação da atividade pedagógica.	EE - “e mais tempo para a preparação das atividades para as crianças”.

Em suma, a pesquisa desenvolvida, apesar de escassa, tem vindo a demonstrar que os níveis de stresse têm aumentado nas profissões de ajuda e que, na atualidade, a prática pedagógica das educadoras de infância é indutora de stresse. Assim sendo, torna-se imprescindível sinalizar as melhores estratégias pessoais e organizacionais que contribuam para diminuir o stresse laboral.

Porém, atendendo a que este estudo é exploratório, os dados deverão ser lidas com alguma precaução, devido ao tipo de instrumento utilizado, bem como à não representatividade da amostra. Além disso, concordamos que estudos futuros conducentes ao aprofundamento desta temática deverão ter em consideração outros contextos, incorpore abordagens quantitativas, considerem um enfoque longitudinal e um número maior de participantes para que o fenómeno stresse e coping nas educadoras de infância possa ser melhor compreendido.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baptista, A. (2009). Stresse: Aspectos psicobiológicos. In J. P. Cruz, S. N. Jesus e C. Nunes (Coord.), Bem-Estar e Qualidade de Vida: Contributos da Psicologia da Saúde. Alcochete: Textiverso, Lda, 51-65.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Lisboa: Edições 70, Lda.

- Capelo, M. R. (2010). Estrés, Coping y Autoeficácia en Profesores de Madeira. Tese de Doutoramento en Ciencias del Trabajo, Universidad de Cadiz.
- Cardona, M. J. (2006). Educação de Infância – Formação e Desenvolvimento Profissional. Chamusca: Edições COSMOS.
- Chambel, M. (2005). Stress e bem-estar nas organizações. In A. M. Pinto e A. L. Silva (coords.) Stress e bem-estar, Lisboa: Climepsi Editores.
- Feldman, R. (2001). Compreender a Psicologia. Amadora: McGraw-Hill.
- Folkman, S., & Lazarus, R. (1984). Personal control and stress and Coping processes: A teoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Gomes, R., & Pereira, A. (2008). Estratégias de Coping em educadores de infância portugueses. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12(2), 319-326.
- Gomes, R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A. & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3.º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67-93.
- Guillén Gestoso, C. (2005). La importância del estrés en el mundo actual. *Ateneo: Revista cultural del Ateneo de Cádiz*, 5, 84-95.
- Houaiss, A., Villar, M. S., & Franco, F. M. (Org.). (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Jesus, S. N. (2005). Bem-estar docente. Perspectivas para superar o mal-estar dos professores. In A. Pinto e A. Silva (Coord.). Stress e bem-estar. Lisboa: Climepsi Editores, 167-184.
- Latack, C. (1986). Coping with job stress: MESAURES and Future Directions for scale development. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 377-385.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R., & Lazarus, B. (1994). *Pasion and reason: maquing sente of our emotions*. New York: Oxford University Press.
- Manzano García, G. (2000). Instituciones Públicas: “Están Quemados” sus empleados? *Trabajo*, 8-9, 177-193.
- Martín Hernández, P., Salanova, M., & Peiró, J. M. (2003). El estrés laboral. Un concepto Cajon-de-Sastre? *Proyecto Social: Revista de relaciones laborales*, 10-11, 167-185.

- Miguel-Tobal, J. J., Gonzáles-Ordi, H. & Casado-Morales, M. (2009). El papel de las emociones en los trastornos cardiovasculares. In J. P. Cruz, S. N. Jesus & C. Nunes (Coords.). Bem-estar e Qualidade de Vida: Contributos da Psicologia da Saúde. Alcochete: Textiverso, Lda, 95-124.
- Peiró, J. (2001). El estrés laboral: Una perspectiva individual y colectiva. Prevención, trabajo y salud: Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, 13-38.
- Peiró, J., Ramos, J., & González-Roma, V. (1994). Intervención organizacional para el control del estrés laboral. In J. M. Peiró e J. Ramos (Eds). Intervención Psicosocial en las Organizaciones, Barcelona: PPU.
- Pocinho, M. & Perestrelo, C. (2011). Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. Educação e Pesquisa, 37(3), 513-528.
- Pocinho, M., & Capelo, R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de Coping e auto-eficácia em professores portugueses. Educação e Pesquisa, 35(2), 351-367.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, J. L. P. (2009). Coping: estratégias para redução do stress. Executive Health and Wellness, 1(9), 28-29.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. Locus SOCIA@L, 2, 46-64.
- Selye, H. (1984). The stress of life. New York: McGraw Hill.
- Taylor, S., & Stanton, A. (2007). Coping resources, Coping processes, and mental health. Annual Review of Clinical Psychology, 3, 377-401.
- Tsai, E., Fung, L. & Chow, L. (2006). Sources and manifestations of stress in female kindergarten teachers. International Education Journal, 7(3), 364-370.
- Vaz Serra, A. (2011). O stress na vida de todos os dias (3.^a ed.), Coimbra: Edição do autor.

