

Stress e confiança nas organizações educativas portuguesas:

Como gerimos a violência dos alunos?

Sofia Rebelo Vizinho

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Orientação: Prof.^a Doutora Ana Teresa Martins Ferreira Oliveira

Janeiro, 2018



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

Sofia Rebelo Vizinho

Stress e confiança nas organizações educativas portuguesas:

Como gerirmos a violência dos alunos?

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, sob orientação da Prof.^a Doutora. Doutora Ana Teresa Ferreira. Oliveira

Departamento de Psicologia e Educação

Janeiro, 2018



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Resumo

Este estudo nasce da necessidade de compreender e caracterizar a violência dirigida aos professores do ensino secundário a exercer funções na Ilha de São Miguel, uma vez que é uma região afetada por elevados níveis de violência e abandono escolar. Assim, pretendeu-se caracterizar o fenómeno em termos de frequência, forma e características individuais, situacionais e organizacionais que podem atuar como facilitadores da sua ocorrência, nomeadamente o papel da confiança na chefia e resiliência.

O processo de recolha de dados realizou-se junto de 2 escolas da Ilha de São Miguel, no arquipélago dos Açores com um amostra total de 150 professores. Os resultados revelaram que pelo menos 30% dos participantes já foi vítima de violência no trabalho, por parte dos alunos, sendo que as agressões verbais são a sua forma mais frequente. Verificou-se também que a confiança na chefia e a resiliência são determinantes e têm influência ao nível das implicações dos comportamentos agressivos bem como nas fontes de stress. Estes resultados sustentam a necessidade de acção por parte dos psicólogos dentro da organização escola no âmbito de planos de acção preventivos que visem munir os professores de ferramentas que auxiliem na resolução do problema e que atenuem efeitos negativos a nível individual promovendo um bom clima organizacional.

Palavras chave: violência no trabalho; stress; confiança na chefia; resiliência; professores; escolas.

Abstract

This study stems from the need to understand and characterize violence directed at secondary school teachers to perform functions on the Island of São Miguel, since it is a region affected by high levels of violence and dropping out of school. Thus, it was intended to characterize the phenomenon in terms of frequency, form and individual, situational and organizational characteristics that can act as facilitators of its occurrence, namely the role of trust in leadership and resilience.

The data collection process was carried out in two schools of the Island of São Miguel, in the archipelago of the Azores, with a total sample of 150 teachers. The results revealed that at least 30% of the participants were already victims of workplace violence by students, and verbal aggression is the most frequent form. Confidence in leadership and resilience have also been found to be determinant and influence the implications of aggressive behaviors as well as sources of stress. These results support the need for action by psychologists within the school organization in the context of preventive action plans that aim to provide teachers with tools that help solve the problem and that attenuate negative effects at the individual level promoting a good organizational climate.

Keywords: violence at work; stress; trust in leadership; resilience; teachers; schools.

Índice

1. Introdução	6
2. Enquadramento teórico	7
2.1. Violência no trabalho.....	7
2.2. Stress Ocupacional.....	11
2.3. Confiança na Chefia.....	13
2.4. Resiliência.....	16
3. Metodologia.....	17
3.1. Procedimento	17
3.2. Participantes	19
3.3. Instrumentos	20
3.3.1. Análise das qualidades psicométricas dos instrumentos.....	22
4. Resultados.....	37
5. Discussão.....	51
Referências bibliográficas.....	55
Anexos.....	61

1. Introdução

Atualmente, tem-se sido verificado um aumento dos estudos relativamente ao stress ocupacional, no que diz respeito ao ramo da educação, sendo os professores aqueles que apresentam maiores níveis de stress. Este assunto constitui um problema social relevante devido ao aumento do absentismo laboral e à posição que os professores ocupam na vida dos jovens, podendo afetar o processo de ensino-aprendizagem (Witter, 2003; Carlotto, 2002; Evers, Tomic, & Brouwers, 2004).

Apesar de haver pesquisas sobre esta problemática quer nacional, quer internacionalmente, são poucos os estudos direcionados para profissionais do ensino a exercer funções em regiões insulares como a Região Autónoma dos Açores. O clima escolar açoriano é pautado por abandono e insucesso escolar, comparativamente ao continente português (D.R.E., 2015). É dentro deste clima que importa analisar o que até então não é conhecido, nomeadamente a exposição destes professores a violência e indisciplina e como isso pode ou não contribuir para o aumento de níveis de stress.

Tendo em conta os efeitos do stress ocupacional ao nível do desempenho, importa explorar o que poderá melhorar esse desempenho e, conseqüentemente, trazer melhorias para o clima organizacional. As investigações no âmbito da confiança na chefia mostram que esta é fundamental para a eficácia na liderança, para a produtividade, motivação e desempenho dos trabalhadores (Deluga, 1994; Dirks, 1999).

A literatura mostra que a resiliência auxilia no ajuste para eventos negativos ou geradores de stress através da utilização de recursos ambientais e pessoais (Castleden, McLee, Murray, & Leonardi, 2011). No entanto, a tendência atual na investigação portuguesa no âmbito da resiliência, reverte pouco para estudos com professores e, devido às exigências a que estes profissionais estão sujeitos, importa avaliar quais os fatores de resiliência neste profissionais.

Também o fenómeno da violência relacionada com o trabalho tem vindo a ser investigado a nível mundial, devido ao aumento da gravidade e frequência de episódios de violência relacionados com o trabalho e do seu impacto a nível individual e organizacional (Ervasti, et al, 2012; Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P., 2007; Wieclaw, et al., 2006; Gerberich, et al, 2004; Tolhurst, et al., 2003). Contudo, em Portugal, alguns estudos abordam a violência envolvendo estudante contra estudante (Matos & Gonçalves, 2009; Carvalho, Lima, & Matos, 2012; Almeida, Medeiros, Pereira, & Cardoso, 2016) mas, até à data, são escassas as investigações portuguesas que foquem a violência contra os professores, sendo, por isso, um dos focos deste estudo.

O presente estudo tem como objetivo caracterizar e estudar as relações existentes entre stress ocupacional, resiliência, confiança e violência no trabalho dirigida a professores e outros profissionais de ensino. De forma mais específica, pretende-se:

Caracterizar os fenómenos de stress ocupacional e violência no trabalho em professores numa amostra de professores que trabalham insularmente,

- Analisar a influência da violência na resiliência
- Explorar a influência da confiança nos superiores nos níveis de stress percebido.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Violência no trabalho

Na atualidade, temos assistido a um interesse crescente no tema da violência no trabalho que se tem tornado um fenómeno de interesse a nível mundial, envolvendo empregadores, colaboradores, entidades governamentais, comunidade científica e sociedade em geral (Di Martino, Hoel & Cooper, 2003; Milczarek, 2010; Estrada, Nilsson, Jerre & Wilman, 2010). Este interesse encontra-se associado ao aumento da gravidade bem como da frequência de ocorrência de episódios de violência relacionados com o mundo do trabalho (Fletcher, Brakel & Cavanaugh, 2000) que influencia negativamente, tanto o indivíduo como a própria organização (Enoch, Tzafirir & Gur, 2013).

De um modo geral, a violência no trabalho pode traduzir-se na ocorrência de qualquer situação que, implícita ou explicitamente, afete de forma negativa a produção, a segurança, a saúde ou o bem estar físico ou psicológico de uma pessoa, em circunstâncias relacionadas com o seu trabalho (Di Martino, Hoel & Cooper, 2003; Fletcher, Brakel & Cavanaugh, 2000). A violência pode ocorrer em vários locais de trabalho e assumir várias formas que vão desde o abuso verbal, ameaças, intimidações, ataques físicos reais, a abuso sexual ou racial (Harris & Leather, 2011). De facto, existem estudos que abordam a prevalência do fenómeno da violência no trabalho a nível global, demonstrando que esta problemática não tem fronteiras (Giga & Hoel, 2003). A definição de violência relacionada com o trabalho na literatura é bastante clara havendo autores que conciliam os seus pontos de vista.

Dentro das definições de violência no trabalho, é aceitável caracterizar com crimes ou outra forma de comportamento que ocorre no local de trabalho em que as pessoas são intimidadas, ameaçadas e agredidas resultando em ameaça explícita ou implícita á sua segurança, bem-estar ou saúde (Wynne, Clarkin, Cox, and Griffiths, 1997).

É importante fazer a distinção entre os diferentes tipos de violência que ocorrem no espaço de laboral e, no que a isso diz respeito, utilizaremos uma classificação amplamente utilizada e introduzida pela California Occupational Safety and Health Administration (1995). Esta divide os atos violentos em três tipos, o tipo I diz respeito é a violência perpetrada por membros do público que não estão relacionados com a vítima ou com o local de trabalho. O tipo II refere-se (em foco neste estudo) a situações em que o agressor é o cliente ou alguém a quem a organização e a vítima fornecem um serviço. Por fim, a violência tipo III ocorre quando o incidente violento é entre colegas de trabalho com quem a vítima mantém um relacionamento profissional.

A violência no trabalho ganha outros contornos quando ligada a profissões relacionadas á saúde, educação e atendimento ao público podendo interferir no próprio clima

organizacional e no seu bom funcionamento (Santos, Neiva, Andrade, 2013). A exposição a qualquer forma de violência no local de trabalho tem implicações negativas para os indivíduos, organizações e da sociedade como um todo. Para o indivíduo estes problemas são vistos em prejuízo para a saúde física e mental, em alguns casos com efeitos traumáticos de longo prazo. A experiência também tende a se manifestar comportamentalmente com impacto negativo sobre a satisfação no trabalho e comprometimento (Siqueira, & Padovam, 2008; Marqueze & Castro Moreno, 2009;)

Dentro do ambiente escolar, a violência dirigida a professores já tem merecido atenção de países como América, Alemanha e Brasil (Espelage, Anderman, Brown, Jones, Lane, McMahon, & Reynolds, 2013; Campos, Torres, & Guimarães, 2016.), contudo, ao contrário de outros países que referem teoricamente “violência” e “violência contra professores”, em Portugal, o assunto aparece ligado a termos como indisciplina (Oliveira, 2001; Veiga, F., 2007;) não sendo constante a referência ao termo violência, talvez por estar ligado ao ambiente sala de aula e ser esse o foco dos estudos. O clima escolar açoriano é pautado por abandono e insucesso escolar, comparativamente ao continente português. Existe de facto uma fragilidade dos percursos escolares de muitos jovens açorianos, caracterizados pela exclusão, penosidade, insucesso e desigualdade social (Matias, 2016;D.R.E., 2015). Surge então numa necessidade de perceber se para além deste clima de insucesso e desigualdade, existe ou não uma maior propensão para a ocorrência de violência.

Contudo, a violência dirigida a professores mostra ter impacto não só ao nível dos próprios como também da comunidade, escola, funcionários e estudantes. Os professores de hoje enfrentam um grande número de desafios, pois interagem com uma população diversificada não só a nível cultural como também em termos académicos, comportamentais e com diferentes capacidades sociais (Lane, Kalberg, & Menzies, 2009).

De acordo com o Departamento de Educação dos Estados Unidos, em 2012, 20% dos professores de escolas públicas reportaram já ter sido vítimas de violência verbal, 10% já foram fisicamente ameaçados e 5% já foram atacados fisicamente. Entre 1997-2001 ocorreram 1.3 milhões de crimes não fatais contra os professores americanos (Kemp, Rathbun, & Morgan, 2014). A falta de segurança em algumas escolas é um fator decisivo no que diz respeito à tomada de decisão de permanecer ou abandonar a profissão. Outros custos associados à vitimização dos professores incluem aumento dos pagamentos de compensação do trabalhador devido a dificuldades psicológicas agudas, trauma e/ou lesão; perda de tempo de instrução / produtividade; custos de litígio; publicidade negativa para a escola e resultados negativos a nível acadêmico (Levin, Belfield, Muenning, & Rouse, 2006).

A violência contra professores atingiu níveis imprevistos, nos indicadores da *School Crime and Safety Report* (National Center for the Analysis of Longitudinal Data in Education Research, 2008) 253,100 professores foram ameaçados ou insultados por estudantes (Dinkes, Cataldi, Lin-Kelly, & Synder, 2008). Estudos mostram ainda que 8% dos professores das escolas secundárias foram vítimas de violência nas escolas. Como divulgado pelo *Institute of Education Science* (2009) aproximadamente 11% dos diretores escolares referiram que os estudantes foram verbalmente abusivos para com os professores. Tendo origem em algumas teorias sociais torna-se evidente que a violência contra professores é um fenômeno complexo, multideterminado que pode ter atribuições individuais, comunitárias, familiares, organizacionais para além da interação entre elas.

Por tudo isto, importa apurar e conhecer com se manifesta a violência contra professores no nosso país e se reflete a nível do stress. Para o feito, averiguou-se, sobretudo, a frequência da sua ocorrência, as formas de violência que envolve, bem como a importância da confiança na chefia nesse campo e até que ponto a resiliência destes profissionais se podem refletir na exposição a este tipo de violência.

2.2. Stress Ocupacional

Na sociedade atual, o termo stress encontra-se em todos os lugares, no entanto, trata-se de um fenómeno relativamente novo que passou a fazer parte da linguagem comum, tendo tido origem nas mudanças constantes e ritmo acelerado do dia-a-dia do século XXI. Na verdade, o stress tem crescido imenso nos últimos anos e, com isto, houve o acréscimo dos estudos sobre a temática bem como tentativas de definição. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, constitui uma “epidemia mundial” e representa elevados custos em termos individuais, familiares, organizacionais, comunitários e sociopolíticos (WHO, 2013).

Ao longo dos tempos, vários os autores contribuíram para estabelecer o verdadeiro conceito de stress e, desta forma, desde a definição de stress, nos anos 60, Lazarus refere que o stress surge quando os indivíduos percebem que não podem lidar de forma adequada com as exigências feitas sobre eles ou com as ameaças ao seu bem-estar (Lazarus, 1966). Já nos anos 70, Cox acresce e define stress como um fenómeno perceptivo que decorre da comparação entre a exigência sobre o indivíduo e a sua capacidade de lidar com ela. Quando há um desequilíbrio neste mecanismo surge a experiência de stress bem como a resposta ao stress.

A grande maioria das definições modernas de stress reconhecem que se trata de uma experiência pessoal causada por pressão ou exigência ao indivíduo, podendo impactar na sua capacidade em lidar com o acontecimento ou na sua perceção de capacidade (European Commission, 1999; Serra, 2000; Blaug, Kenyon & Lekhi, 2007).

Apesar de poder emergir do funcionamento normal do dia-a-dia, o stress ganha outra proporção quando relacionado com o mundo do trabalho e as suas exigências. Segundo Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota, & Montenegro (2006) os níveis de stress tendem a tornar-se mais significativos quando ligados à esfera laboral e o aumento dos estudos relativamente ao stress ocupacional mostra a importância da problemática. As novas exigências laborais promovem uma incompatibilidade entre as exigências do trabalho e os

recursos e capacidades do trabalhador para atender a essas mesmas exigências levando ao stress ocupacional (Blaug, Kenyon, & Lekhi, 2007) Esta definição de stress ocupacional enfatiza a relação entre as pessoas e seu ambiente de trabalho, e ajuda a explicar por que uma situação que uma pessoa considera como um estimulante e desafiante pode não ter esse mesmo efeito gerar algum grau prejudicial de stress em outro indivíduo.

Na União Europeia uma percentagem considerável de trabalhadores refere estar exposto a fatores de stress no trabalho, verificando-se consequências consideráveis tanto para os trabalhadores como para os locais de trabalho. Tem se verificado um aumento dos estudos relativamente ao stress ocupacional, no que diz respeito ao ramo da educação, sendo os professores aqueles que apresentam maiores níveis de stress o que, por si só, se torna um problema social relevante devido não só ao aumento do absentismo laboral como também à posição que estes profissionais ocupam na vida dos jovens, podendo afetar o processo de ensino-aprendizagem (Witter, 2003; Carlotto, 2002; Evers, Tomic, & Brouwers, 2004).

Ao falar de stress ocupacional é indispensável falar em agentes que potencializam o stress o e que, de acordo com o modelo de stress ocupacional formulado por Cooper, Sloan e Williams (1988), englobam fatores intrínsecos ao trabalho (condições de salubridade, jornada de trabalho, ritmo, riscos potenciais à saúde, sobrecarga de trabalho, introdução de novas tecnologias, natureza e conteúdo do trabalho); o papel organizacional (ambiguidade e conflitos de papéis); o inter-relacionamento (para com os superiores, colegas e subordinados); a carreira (congruência de status e segurança e perspectivas de promoções); o clima da organização (ameaças potenciais à integridade do indivíduo, sua autonomia e identidade pessoal) e o interface casa/trabalho (aspetos relacionais de eventos pessoais fora do trabalho e dinâmica psicossocial do stress).

Um estudo qualitativo realizado por Brown, Ralph, e Brember (2002) na Universidade de Manchester com uma amostra de 100 professores mostrou que a falta de disciplina parecia

ser o fator ansiedade primordial para aquele conjunto de professores, juntamente com a falta de motivação e atitude rebelde. Este mesmo estudo mostrou ainda que os professores expressaram preocupação com a escalada de conflito entre os jovens em momento sala de aula, que estavam mais propensos do que nunca para demonstrar comportamento desafiador. Num estudo realizado por Rita, Patrão e Sampaio (2010) os professores do ensino secundário português apresentam valores superiores no stress de papel e maiores dificuldades ao nível das condições organizacionais. Em outro estudo efetuado por Gomes, Montenegro, Peixoto e Peixoto (2010) salienta que a docência é percecionada como muito exigente e stressante por perto de 40% dos professores. Em Portugal, os estudos realizados confirmam dados de estudos similares indicando que os professores são um dos grupos profissionais que mais está exposto a fatores de stress e que mais repercussões a esse nível. É o sexo feminino que mais se destacam ao nível do stress ocupacional e mais propriamente nas fontes de pressão relacionadas com as causas intrínsecas ao trabalho, papel da chefia, relações interpessoais, clima e estrutura da organização (Gomes, Melo & Cruz, 2000; Gomes & Cruz, 2004; Gomes, Silva, Mourisco, Mota & Montenegro, 2006).

A profissão de professor tem uma natureza desgastante e exigente, gerando níveis de stress superiores a outras profissões o que, por si só, é um problema social pois pode interferir no processo ensino-aprendizagem (Gomes, Montenegro, Peixoto, & Peixoto, 2010). Tendo em conta a exposição diária à indisciplina, importa saber até que ponto isto contribui para o aumento da percepção de stress e como o a confiança na chefia pode moderar nestes dois fatores.

2.3.Confiança na Chefia

Apesar dos professores desempenharem um trabalho maioritariamente autónomo, estes estão dependentes de outros membros da escola para conseguirem atingir objetivos

(Dimitri Van Maele, Mieke Van Houtte, 2012). A confiança que os professores têm na chefia pode ter impacto no desempenho da sua função, bem como ao nível de exposição à violência dentro da organização. Torna-se importante compreender o que poderá suavizar as consequências que daí advêm e melhorar o desempenho dos profissionais. Deste modo, as investigações no âmbito do funcionamento organizacional ao nível da confiança na chefia confirmam que esta pode trazer melhorias ao nível da produtividade, motivação, bem-estar e desempenho dos trabalhadores (Perry & Mankin, 2007).

Para tratar do referencial teórico sobre confiança, importa primeiro definir de forma geral o conceito para, posteriormente, partir para uma diferenciação entre confiança interpessoal e organizacional. A complexidade e importância da confiança em contexto organizacional traduz a multidimensionalidade deste constructo, existindo diferentes definições e abordagens na literatura (Cummings e Bromiley, 1996).

Para Giddens (1991) a confiança deve ser encarada como um fator fundamental no que diz respeito à gestão do ambiente organizacional, tratando-se de um mecanismo que reduz a complexidade interna do sistema de interações através da crença na credibilidade de uma pessoa ou sistema, mediando a relação entre o supervisor e seus subordinados e os níveis de satisfação com o trabalho.

Bibb e Kourdi (2004) identificaram várias características que estão presentes numa cultura de confiança e que proporcionam a existência de um ambiente organizacional onde as pessoas confiam e são confiáveis. De entre essas características destacam-se a partilha de valores, a existência de uma missão comum, a prática de uma liderança aberta e autêntica, o desenvolvimento de uma cultura de consenso, de um ambiente organizacional de diversão e de prazer onde os trabalhadores consigam desfrutar e ter prazer no trabalho, a vontade de aprender e a existência constante de honestidade na comunicação.

Num estudo levado a cabo por Anarson e Johnsen (2012) o fator abertura apresentou-se como explicador da confiança, tendo um impacto mais positivo na mesma do que qualquer outro fator, sendo que os autores apresentam fatores como a abertura, as competências e capacidades, a consistência, a justiça, a integridade, a preocupação e benevolência, os valores e metas comuns e a satisfação com a performance.

Olhando para a teoria das trocas sociais de Blau (1964, citado por Henriques, 2003) como uma abordagem explicativa da confiança e da noção de reciprocidade ao nível das relações, este modelo assume que os sujeitos têm necessidade de responder aos benefícios recebidos a fim de continuar a recebê-los e não quebrar o ciclo de cooperação. Esta perceção ativa todo o mecanismo que inicia as interações sociais recíprocas. Assim, este modelo teórico focaliza dois dos principais preditores da satisfação com o trabalho – contrato psicológico e a relação entre a chefia e os subordinados.

No que toca à gestão de uma organização com o objectivo de manter e promover a ligação psicológica afetiva entre colaboradores e organizações, a confiança na chefia deve ter um papel fundamental (Çakar & Ertürk, 2010) uma vez que a confiança mútua é fundamental quer para a sobrevivência quer para o crescimento organizacional. Desta forma, a interação entre um colaborador e o seu superior hierárquico é um componente importante na construção de confiança. De notar que um dos fatores com impacto na confiança é o stress uma vez que, em situações geradoras de stress, a credibilidade de um indivíduo é substancialmente afetada de uma forma negativa (Anarson e Johnsen, 2012). Desta forma, sendo o ensino uma das profissões com maiores níveis de stress ocupacional, a confiança na chefia poderá funcionar como fator protetor, uma vez que, segundo McAllister (1995) o estabelecimento de relações de confiança em ambos os sentidos (colaborador e superior) é uma contrapartida essencial para facilitar a ação coordenada nas organizações. No entanto, em Portugal, poucos estudos

foram realizados com o objetivo de explorar o impacto da confiança na chefia no stress e seus fatores sendo esse um dos objetivos deste estudo,

2.4. Resiliência

A literatura mostra que a resiliência é um auxiliador no ajuste para eventos negativos ou geradores de stress através da utilização de recursos ambientais e pessoais (Castleden, McLee, Murray, & Leonardi, 2011) sendo ainda definida como a habilidade de lidar com o sucesso, com a mudança ou o infortúnio (Vaugh, Fredrickson & Taylor, 2008). Segundo Henderson e Milstein (2005), a promoção da resiliência no contexto escolar pode contribuir para o estabelecimento de vínculos sociais, atitudes e comportamentos positivos entre professores e alunos, evitando o isolamento social que poderia gerar a violência e a discriminação. Para além disto, permite o fortalecimento de uma estratégia frente aos avanços tecnológicos e às exigências a que o docente está exposto, para além da criação de estratégias para valorizar a negociação de conflitos.

No contexto de trabalho atual, torna-se importante estudar como ocorrem os processos de resiliência e quais os fatores que podem prejudicar o desempenho no trabalho bem como o bem estar e encontrar formas de enfrentar e superar as adversidades laborais. Assim sendo, parece razoável supor que resiliência no trabalho seja um bom preditor de bem-estar nesse mesmo contexto. Parece também provável supor que resiliência no trabalho pode estar aliada a baixa percepção de stress.

Definida como a capacidade de lidar com problemas de forma proativa, autónoma e determinada, buscando alternativas juntamente com a confiança em si mesmo, a resiliência tem apresenta-se como importante preditor de adaptação a condições adversas e recuperação a situações traumáticas (Batista & Oliveira, 2008). O estudo de Batista e Oliveira (2008) enfatiza a resiliência como característica motivacional do ser humano. No entanto, a ideia de utilizar o conceito de resiliência no trabalho não é recente (Day & Gu, 2007). Em 2008,

Barlach, Limongi-França e Malvezzi utilizaram o termo “resiliência no trabalho” relacionado a stress e coping ligado a executivos e alunos de cursos de educação continuada, ressaltando que a resiliência no trabalho decorre da capacidade individual de dar novo significado às situações adversas como poderá a exposição a eventos violentos na sala de aula.

Batista e Oliveira (2012) compararam o índice de determinação de resiliência e de percepção de suporte organizacional na predição da confiança do empregado na organização. Encontraram que a percepção de suporte organizacional é a melhor preditora da variável critério investigada em comparação à autodeclaração de resiliência.

No segundo trabalho, Martins, Siqueira, Pieroni e Zampieri (2012) concluíram que as percepções de suporte organizacional, suporte social no trabalho e afetos positivos e negativos no trabalho não predisseram níveis de resiliência relatados em trabalhadores. As autoras concluíram, como a literatura já havia relatado, que as variáveis de cunho individual são preditoras frágeis para critérios relacionados ao trabalho e às organizações.

Segundo Ribeiro, Mattos, Antonelli, Canêo, e Goulart Júnior (2011), a resiliência é importante em momentos que costumam produzir nos indivíduos um nível elevado de stress. Indica ainda que essas considerações demonstram a importância de as organizações e profissionais preocupados com os modos de ser e existir do homem no contexto de trabalho considerarem o processo de resiliência, os fatores de risco à saúde do trabalhador e os fatores de proteção empreendidos por eles como mecanismos de defesa contra situações adversas no contexto organizacional.

3. Metodologia

3.1. Procedimento

Ao considerar os constructos confiança, resiliência, violência no trabalho e stress ocupacional definiu-se um estudo quantitativo e do tipo descritivo-correlacional-comparativo,

transversal que parte da seguinte questão: Qual o impacto das variáveis confiança e resiliência na violência e stress ocupacional em professores?

Deste modo, foi estabelecido como objetivo geral deste estudo: Caracterizar a violência nas organizações escolares nos Açores

No que diz respeito aos objetivos específicos, o estudo pretende:

1. Caracterizar o stress ocupacional em profissionais do ensino, segundo variáveis demográficas e laborais como o sexo, idade e vínculo laboral, deslocação da cidade de origem.
2. Caracterizar o fenómeno da violência no trabalho em profissionais de ensino.
3. Avaliar as relações entre os índices de confiança e resiliência e a sua influência na violência e nos níveis de stress ocupacional.

Hipóteses

H1 Existe associação positiva ou negativa entre as variáveis violência e stress

H2 Existe associação positiva entre as variáveis violência e confiança na chefia

H3 Existe associação negativa entre violência e resiliência

H4 Existe associação positiva entre confiança e resiliência

H5 Existe associação positiva entre stress e violência

O estudo é quantitativo e do tipo descritivo-correlacional-comparativo, transversal, tendo-se optado por aplicar um questionário sociodemográfico e laboral em conjunto com três instrumentos: Questionário de Violência no Trabalho (Sousa, Silva, Veloso, Tzafir, & Enosh, 2014), Escala de Fatores de Resiliência (Vilelas, Lucas, Silva, Nunes, e Neves, 2013) e Questionário de Confiança Organizacional (Keating, Silva & Veloso, 2010)

No que toca à recolha de dados, foi realizada em escolas públicas na ilha de São Miguel no arquipélago dos Açores, com os respetivos consentimentos informados aos participantes e

conselho executivo de cada escola. O início da aplicação do protocolo decorreu com a leitura do consentimento informado, a explicação dos objetivos do estudo, a manutenção do anonimato e possibilidade de desistência. As respostas aos protocolos foram obtidas em formato papel e em suporte digital através da plataforma *Google Docs*. A análise de dados foi efetuada no programa SPSS (Statistical Package for Social Science) versão 21.0.

Numa fase inicial, foi necessário adaptar um dos instrumentos desenvolvido por Sousa, Silva, Veloso, Tzafir e Enosh (2015) tendo em conta as características do contexto a que se destina. Numa fase posterior, o protocolo traduzido foi enviado para os autores de onde emergiu o protocolo inicial no sentido de se conseguir uma compreensão exata de todos os itens para aumentar o rigor da sua adaptação ao contexto. Deste modo, o primeiro passo passou pela exploração das propriedades psicométricas dos instrumentos através de análises fatorial exploratória de modo a explorar e a confirmar a dimensionalidade original dos instrumentos. A fidelidade das escalas foi analisada através da sua consistência interna, nomeadamente, por meio do cálculo do *alpha de Cronbach*.

3.2. Participantes

A amostra deste estudo foi selecionada por conveniência e é composta por profissionais do ensino em idade ativa a exercer funções na região autónoma dos Açores, na ilha de São Miguel no ano letivo de 2015/2016.

Participaram no presente estudo 150 professores, sendo 115 (76.7%) da Escola A e 35 (23.3%) da Escola B. 74.7% eram do sexo feminino e 25.3% do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 23 e os 66 anos ($M=46.40$; $DP=7.85$). Quanto ao estado civil 55.3% eram casados, 22.7% eram solteiros e 20% eram divorciados. 76.7% possuía a licenciatura, 12.7% possuía mestrado e 10% pós-graduação. 18.0% eram professores deslocados, enquanto 82.0% eram professores não deslocados. 78.5% residia com o seu agregado familiar e 21.5%

não residia com o seu agregado familiar durante o ano letivo. O tempo de serviço variava de 1 a 40 anos ($M=21.09$; $DP=8.38$), com uma carga horária semanal entre 15 e 40 horas ($M=25.16$; $DP=6.16$).

3.3. Instrumentos

Para analisar as variáveis em causa foi elaborado um protocolo que contou com um questionário sócio demográfico e laboral com itens como sexo, idade, número de filhos, tipo de vínculo laboral (Ex: Indique o seu tipo de vínculo laboral), número de horas extras semanais (ex: carga horária semanal normal), local onde reside e ainda um item de identificação de psicopatologia (ex: Teve ou tem algum episódio ou diagnóstico de algum tipo de doença do foro psicológico (ex: depressão)?).

Para além deste questionário sociodemográfico contou com três escalas, nomeadamente *Client Violence Questionare* (CVQ; Enosh, Tzafrir, & Tali Stolovy, 2014) adaptado para a população portuguesa por Sousa, Silva, Veloso, Tzafrir e Enosh (2015), Escala de Fatores de Resiliência (EFR-VP; Vilelas, Lucas, Silva, Nunes & Neves, 2013) e Questionário de Confiança Organizacional (Keating, Silva & Veloso, 2010).

Para a análise das variáveis stress e violência foi escolhido o *Client Violence Questionare* (CVQ; Enosh, Tzafrir, & Tali Stolovy, 2014) adaptado para a população portuguesa por Sousa, Silva, Veloso, Tzafrir e Enosh (2015). Inicialmente houve uma adaptação dos itens deste questionário para o público-alvo de investigação, nomeadamente os professores. Importa referir que adaptação foi feita partir do questionário original, tendo este sido traduzido, adaptado.

Este questionário é constituído por 8 secções entre elas encontra-se uma relacionada com o ambiente de trabalho, constituída por 4 itens com resposta de tipo *Likert* de 7 pontos,

que varia entre 1 (discordo totalmente) e 7 (concordo totalmente). De seguida, encontra-se uma secção relacionada com às fontes de *stress* no trabalho, a qual inclui 8 itens formulados sob formato tipo *Likert*, com uma escala de 7 pontos que varia entre 1 (nada) e 7 (Muito), sendo que quanto maior a cotação atribuída, maior o grau mais as características laborais representam para si uma fonte de *stress*. A secção relacionada com o comportamento dos alunos surge nesta sequência e inclui 21 itens resposta de tipo *Likert* de 7 pontos, que varia entre 1 (discordo totalmente) e 7 (concordo totalmente). A secção seguinte diz respeito à frequência dos comportamentos agressivos dos alunos, na qual constam 16 itens com resposta através de uma escala de tipo *Likert* de 7 pontos que varia entre 0 (nunca) e 6 (6 ou mais vezes). No que toca às estratégias de prevenção de comportamentos agressivos, trata-se de uma questão de resposta fechada com 4 opções, sendo que se solicita aos participantes que assinalem as estratégias a que já recorreram. No que diz respeito à gestão de comportamentos agressivos, a secção é composta por 8 questões, 7 das quais são de resposta dicotómica (*sim e não*). Por último existe outra questão de resposta fechada com 6 opções, onde é solicitado que assinalem medidas que conhecem ou já adotaram perante a ocorrência de um incidente agressivo.

No que diz respeito à variável resiliência, foi escolhido a Escala de Fatores de Resiliência (EFR; Takviriyannun, 2008) adaptado para população portuguesa por Vilelas, Lucas, Silva, Nunes e Neves (2013) sendo este um questionário autoaplicável, constituído por 25 itens, utilizando uma escala de 4 pontos do tipo *Likert* que varia entre 1 (irrelevante) e 4 (extremamente relevante). Esta escala está agrupada em seis dimensões definidas como: (1) determinação e competências para resolver problemas; (2) suporte individual; (3) outros tipos de apoio; (4) pensamento otimista; (5) assertividade; (6) autorregulação e competências sociais. A utilização desta escala permite medir os fatores promotores de resiliência bem

como a capacidade para enfrentar as adversidades da vida, superá-las e vivenciá-las de uma forma positiva.

Passando para a última variável em estudo, temos a confiança que foi avaliado através do Questionário de Confiança Organizacional (QCO; Keating, Silva & Veloso, 2010) que teve origem no trabalho de Mayer e Gavin (2005) e adaptado por Fereira em 2014. Esta escala é composta por 8 itens e é respondida através de uma escala tipo Likert de 5 pontos em varia de 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente) (ex: A minha chefia esforça-se por ser justa nas suas relações com os outros.).

3.3.1. Análise das qualidades psicométricas dos instrumentos

Os itens da escala de confiança na chefia foram analisados através de análise fatorial exploratória, recorrendo ao método da análise de componentes principais com rotação *varimax*. Assim, utilizando a técnica estatística anteriormente referida, foram retidas as subescalas que apresentavam comunalidades superiores a .30 e pesos de saturação superiores a .50 (ver tabela 1). Um dos critérios de adequação para a realização da análise em componentes principais foi dado pelo teste de esfericidade de Bartlett $X^2_{(28)}=1457.08, p=.00$, o qual demonstrou que existem correlações entre as variáveis. O Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.923) apresenta um valor adequado para prosseguir com a realização da análise fatorial. Esta análise revelou a existência de 1 único fato, explicando 76.82% da variância. O item “A minha chefia alterará o seu modo de agir habitual para me ajudar” apesar de apresentar uma comunalidade de .29, não foi excluído uma vez que apresenta um valor próximo à comunalidade definida como critério (.30) e um peso de saturação superior a .50. Já ao nível da consistência interna verificou-se uma alfa de cronbach superior a .60 ($\alpha=.952$) (DeVellis, 1996), o qual revela uma consistência interna aceitável do instrumento. O valor do *alpha de cronbach* apesar de aumentar com a exclusão do item “A minha chefia alterará o seu

modo de agir habitual para me ajudar”, tal não foi excluído, uma vez que não torna o instrumento inaceitável em termos da sua consistência interna (ver tabela 2).

Tabela 1.

Análise fatorial exploratória para a Escala de Confiança na Chefia.

Item	Fator	h^2
7. A minha chefia é muito competente na realização do seu trabalho.	.938	.880
6. A minha chefia é conhecida por ser bem-sucedida nas tarefas que tenta fazer.	.929	.863
4. A minha chefia esforça-se por ser justa nas suas relações com os outros.	.927	.859
1. A minha chefia tem um forte sentido de justiça.	.919	.845
8. A minha chefia é muito qualificada e experiente.	.914	.835
5. A minha chefia conhece em profundidade o trabalho que precisa de ser feito.	.911	.830
2. A minha chefia presta realmente atenção ao que é importante para mim.	.861	.741
3. A minha chefia alterará o seu modo de agir habitual para me ajudar.	.541	.293
Variância explicada (%)	76.82	

Tabela 2.

Alfa de Cronbach para a escala de confiança na chefia.

Itens	Correlação corrigida item-total	Alfa se item for excluído
1. A minha chefia tem um forte sentido de justiça.	.866	.943
2. A minha chefia presta realmente atenção ao que é importante para mim.	.826	.946
3. A minha chefia alterará o seu modo de agir habitual para me ajudar.	.515	.965
4. A minha chefia esforça-se por ser justa nas suas relações com os outros.	.897	.941
5. A minha chefia conhece em profundidade o trabalho que precisa de ser feito	.840	.944
6. A minha chefia é conhecida por ser bem-sucedida nas tarefas que tenta fazer.	.897	.941
7. A minha chefia é muito competente na realização do seu trabalho.	.893	.941
8. A minha chefia é muito qualificada e experiente.	.859	.943

Do mesmo modo, a escala relativa ao ambiente de trabalho também foi analisada através de análise fatorial exploratória, recorrendo ao método da análise de componentes principais com rotação *varimax*. Assim, utilizando a técnica estatística anteriormente referida, foram retidos os itens que apresentavam comunalidades superiores a .35 e pesos de saturação superiores a .60. Esta escala apresentou -se valores adequados no teste de esfericidade de Bartlett ($X^2_{(6)}=.271.67$) e Kaiser-Meyer-Olkin (.734, $p=.00$), revelando uma estrutura unifatorial que explica 65.87% da variância total, bem como um valor de consistência interna

aceitável ($\alpha=.812$) que aumenta com a exclusão do item “Os colegas de equipa envolvem-se frequentemente em confrontos verbais”, todavia este item não foi excluído uma vez que não afeta a fiabilidade do instrumento de modo a torná-lo inaceitável.

Tabela 3.

Análise Fatorial Exploratória para a escala de ambiente de trabalho

Item	Fator	h^2
4. As pessoas insultam-se frequentemente.	.921	.848
5. As pessoas ameaçam-se frequentemente	.885	.783
2. Os colegas de equipa envolvem-se frequentemente em confrontos físicos.	.796	.634
1. Os colegas de equipa envolvem-se frequentemente em confrontos verbais.	.607	.369
Variância explicada (%)		65.87

Tabela 4.

Alfa de Cronbach para a escala de ambiente de trabalho.

Item	Item-total corrigido	Alfa de item excluído
6. As pessoas insultam-se frequentemente.	.741	.647
7. As pessoas ameaçam-se frequentemente	.690	.679
2. Os colegas de equipa envolvem-se frequentemente em confrontos físicos.	.558	.739
1. Os colegas de equipa envolvem-se frequentemente em confrontos verbais.	.469	.839

Também a escala relativa à resiliência revelou valores adequados no teste de esfericidade de Bartlett ($X^2_{(325)}=.4642.279$, $p=.00$) e Kaiser Meyer Olkin ($KMO=.959$), prosseguindo-se com a realização da Análise Fatorial Exploratória, com extração com componentes principais através de rotação *Varimax*. Assim, foram retidas as subescalas que apresentavam comunalidades superiores a .25 e pesos de saturação superiores a .50. A escala revelou uma estrutura unifatorial, explicando 64.87% da variância total, sendo excluído o item “Tenho fortes crenças sobre fé” por apresentar um peso de saturação de .24 e uma comunalidade de .059. Por sua vez, a consistência interna do instrumento revelou-se aceitável ($\alpha=.972$).

Tabela 5.

Análise Fatorial Exploratória para a escala de resiliência

Itens	Fator	h^2
11. Respeito-me a mim e aos outros.	.937	.879
12. Sou responsável pelos meus comportamentos.	.936	.875
10. Sinto empatia pelos sentimentos de outras pessoas.	.923	.853
23. Faço gestão e controlo dos meus comportamentos.	.912	.831
8. Tenho uma família e comunidade que são estáveis.	.911	.830
1. Tenho pessoas na família em que posso confiar.	.908	.824
6. Tenho pessoas que me apoiam.	.902	.813
15. Sou uma pessoa que planeia bem as coisas.	.894	.799
17. Sou honesto mesmo quando isso possa aborrecer os meus pais.	.892	.796
22. Resolvo problemas em diversos contextos.	.887	.786
21. Não desisto de uma tarefa até terminá-la.	.881	.776
2. Tenho pessoas fora da família em quem posso confiar.	.864	.747
16. Preparo-me para lidar com o que pode interferir na obtenção dos meus objetivos.	.861	.741
13. Sou confiante, otimista e tenho esperança.	.852	.725
14. Sou, geralmente, calmo e paciente.	.842	.709
24. Peço ajuda, sem que isso me faça sentir uma pessoa fraca.	.828	.686
9. Sinto que a maioria das pessoas gosta de mim.	.819	.671
20. Crio novas ideias e novas formas de fazer as coisas.	.766	.587
7. Tenho recursos disponíveis com que posso contar.	.736	.542
26. Encaro os acontecimentos com humor.	.708	.502
Tenho pessoas que me encorajam a ser independente.	.671	.451
19. Expresso os meus pensamentos e sentimentos sem constrangimento	.656	.431
Tenho pessoas que me servem de modelo.	.649	.421
25. Faço coisas inapropriadas negoceio ou recuso-me a fazê-las.	.537	.288
3. Sinto-me limitado quando procuro apoio.	-.495	.245
18. Tenho fortes crenças sobre fé.	.242	.059
Variância explicada (%)	64.87%	

Tabela 6.

Análise da fiabilidade para a escala da resiliência

Itens	Item- total	Alfa se item for excluído
1. Tenho pessoas na família em quem posso confiar.	.908	.966
2. Tenho pessoas fora da família em quem posso confiar.	.816	.967
3. Sinto-me limitado quando procuro apoio.	-.376	.976
4. Tenho pessoas que me servem de modelo.	.626	.968
5. Tenho pessoas que me encorajam a ser independente.	.657	.968
6. Tenho pessoas que me apoiam.	.877	.966
7. Tenho recursos disponíveis com que posso contar.	.706	.968
8. Tenho uma família e comunidade que são estáveis.	.882	.966
9. Sinto que a maioria das pessoas gosta de mim.	.793	.967
10. Sinto empatia pelos sentimentos de outras pessoas.	.906	.966
11. Respeito-me a mim e aos outros.	.921	.966
12. Sou responsável pelos meus comportamentos.	.915	.966
13. Sou confiante, otimista e tenho esperança.	.813	.967
14. Sou, geralmente, calmo e paciente.	.793	.967
15. Sou uma pessoa que planeia bem as coisas.	.867	.967
16. Preparo-me para lidar com o que pode interferir na obtenção dos meus objetivos.	.841	.967
17. Sou honesto, mesmo quando isso possa aborrecer os meus pais.	.861	.966
18. Tenho fortes crenças sobre fé.	.283	.971
19. Expresso os meus pensamentos e sentimentos sem constrangimento.	.647	.968
20. Crio novas ideias e novas formas de fazer as coisas.	.741	.968
21. Não desisto de uma tarefa até terminá-la.	.863	.967
22. Resolvo problemas em diversos contextos.	.863	.967
23. Faço gestão e controlo dos meus comportamentos.	.888	.966
24. Peço ajuda sem que isso me faça sentir uma pessoa fraca.	.813	.967
25. Encaro os acontecimentos com humor.	.681	.968
26. Face a coisas inapropriadas negoceio ou recuso-me a fazê-las.	.520	.969

Os itens das fontes de *stress* foram analisados através de análise fatorial exploratória, recorrendo ao método da análise de componentes principais com rotação *varimax*. Assim, utilizando a técnica estatística anteriormente referida, foram retidas as subescalas que apresentavam comunalidades superiores a .40 e pesos de saturação superiores a .50. Um dos critérios de adequação para a realização da análise em componentes principais foi dado pelo teste de esfericidade de Bartlett ($X^2_{(28)} = 457.686, p = .000$), o qual demonstrou que existem correlações entre as variáveis. O Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) apresenta um valor de .804, adequado para prosseguir com a realização da análise fatorial. Esta análise revelou a existência de 2 fatores com valor próprio superior à unidade, sugerindo que o instrumento possui 2 dimensões que foram designados como relação com os alunos (fator 1) e natureza do trabalho (fator 2). O primeiro fator explica 47.25% da variância e inclui os itens 8, 2, 1 e 3 cujos pesos de saturação variam entre .80 e .54. Já no segundo fator explicou 14.45% da variância e verificou-se a inclusão dos itens 5, 4 e 6, cujos pesos de saturação variaram entre .859 e 7.35. Já ao nível da consistência interna verificou-se uma alfa de *cronbach* superior a .60 ($\alpha = .82$) (DeVellis, 1996), o qual revela uma consistência interna aceitável do instrumento. O valor do *alpha* de *cronbach* não aumenta com a exclusão dos itens.

Tabela 7.

Alfa de Cronbach para as fontes de stress

Itens	Correlação corrigida item-total	Alfa se item for excluído
1. Tenho que lidar com elevadas exigências por parte dos alunos	.545	.796
2. É suposto eu estabelecer uma boa comunicação com os alunos.	.474	.812
3. Tenho que lidar com comportamentos inadequados por parte dos alunos.	.456	.811
4. Não tenho tempo suficiente para realizar todas as tarefas do meu trabalho.	.636	.781
5. Tenho demasiada carga de trabalho no meu emprego.	.643	.781
6. No meu emprego tenho que trabalhar muito rápido.	.731	.767

7. A escola não tem os recursos necessários para satisfazer as expectativas dos alunos.	.471	.809
---	------	------

Tabela 8.

Análise fatorial exploratória para as fontes de stress

	Fatores		h^2
	1	2	
8. Os alunos têm expectativas irrealistas sobre a escola.	.799		.652
2. É suposto eu estabelecer uma boa comunicação com os alunos.	.769		.606
1. Tenho que lidar com elevadas exigências por parte dos alunos	.681		.528
3. Tenho que lidar com comportamentos inadequados por parte dos alunos.	.540		.406
7. A escola não tem os recursos necessários para satisfazer as expectativas dos alunos.	.484	.416	.407
5. Tenho demasiada carga de trabalho no meu emprego.		.886	.811
4. Não tenho tempo suficiente para realizar todas as tarefas do meu trabalho.		.865	.777
6. No meu emprego tenho que trabalhar muito rápido.		.787	.749
Variância explicada (%)	47.25	14.45	
Variância explicada acumulada (%)	61.70		

Os itens da escala de caracterização das equipas foram analisados através de análise fatorial exploratória, recorrendo ao método da análise de componentes principais com rotação *varimax*. Assim, utilizando a técnica estatística anteriormente referida, foram retidas as subescalas que apresentavam comunalidades superiores a .35 e pesos de saturação superiores a .60. Um dos critérios de adequação para a realização da análise em componentes principais foi dado pelo teste de esfericidade de Bartlett $X^2_{(78)}=1458.00$, $p=.00$), o qual demonstrou que existem correlações entre as variáveis. O Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.94) apresenta um valor adequado para prosseguir com a realização da análise fatorial. Esta análise revelou a existência de 1 único fato, explicando 60.51% da variância. Já ao nível da consistência interna verificou-se uma alfa de cronbach superior a .60 ($\alpha=.952$) (DeVellis, 1996), o qual revela uma consistência interna aceitável do instrumento. O valor do *alpha* de *cronbach* revelou ser aceitável ($\alpha=.944$) não aumenta com a exclusão de qualquer item.

Tabela 9.

Análise fatorial para a escala de caracterização das equipas

Item	fator	h^2
São de confiança.	.888	.789
Contribuem para o sucesso da escola.	.863	.745
Agem de acordo com o que dizem.	.854	.729
Preocupam-se com o futuro da escola	.833	.693
Partilham informação importante entre si.	.812	.660
Preocupam-se com o bem-estar uns dos outros.	.802	.643
São competentes no desempenho das suas funções.	.788	.621
Ajudam na resolução de problemas importantes no nosso departamento.	.780	.608
Cumprirão as suas promessas.	.754	.569
Manifestam as suas verdadeiras emoções acerca de assuntos importantes.	.748	.560
São completamente honestos comigo.	.692	.479
Reonheceriam os seus próprios erros.	.639	.408
Colocam os interesses da escola acima dos seus próprios.	.600	.360
Variância explicada (%)	60.51	

Tabela 10.

Análise de confiabilidade para a escala de caracterização das equipas

Itens	Correlação corrigida item-total	Alfa se item forexcluido
São completamente honestos comigo.	.669	.940
Colocam os interesses da escola acima dos seus próprios.	.566	.943
Cumprirão as suas promessas.	.713	.938
São competentes no desempenho das suas funções.	.713	.939
Manifestam as suas verdadeiras emoções acerca de assuntos importantes.	.725	.938

Preocupam-se com o bem-estar uns dos outros.	.752	.937
Contribuem para o sucesso da escola.	.811	.936
São de confiança.	.839	.934
Agem de acordo com o que dizem.	.834	.935
Partilham informação importante entre si.	.746	.937
Preocupam-se com o futuro da escola.	.786	.936
Ajudam na resolução de problemas importantes no nosso departamento.	.727	.938
Reconheceriam os seus próprios erros.	.584	.943

A escala de frequência dos comportamentos agressivos dos alunos também foi analisados através de análise fatorial exploratória, recorrendo ao método da análise de componentes principais com rotação *varimax*. Assim, utilizando a técnica estatística anteriormente referida, foram retidas as subescalas que apresentavam comunalidades superiores a .30 e pesos de saturação superiores a .50. Um dos critérios de adequação para a realização da análise em componentes principais foi dado pelo teste de esfericidade de Bartlett ($X^2_{(45)} = 588.154, p = .000$), o qual demonstrou que existem correlações entre as variáveis. O Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) apresenta um valor de .569, adequado para prosseguir com a realização da análise fatorial. Deste modo foram excluídos os itens “O ameaçou através dos meios de comunicação”, “O magoou de forma a que tenha precisado de cuidados médicos (e.g. pensos rápidos)”, “O magoou de modo a que tenha precisado de cuidados médicos (e.g. ossos partidos, solturas)”, “O esbofeteou, pontapeou ou esmurrou” por apresentarem variância igual a 0. Adicionalmente, os itens “O assediou através dos meios de comunicação social” também foram excluídos por apresentarem um peso de saturação inferior a .30 (.23). Esta análise revelou a existência de 2 fatores com valor próprio superior à unidade, sugerindo que o instrumento possui 2 dimensões que foram designados como agressão verbal e física (fator 1) e agressão verbal e ameaça (fator 2). O primeiro fator explica

31.745% da variância e inclui os itens 5, 8, 1, 9, 10 e 4 cujos pesos de saturação variam entre .78 e .56. Já no segundo fator verificou-se a inclusão dos itens 2, 3, 6 e 7, cujos pesos de saturação variaram entre .81 e .53. No que concerne à consistência interna verificou-se uma alfa de cronbach superior a .60 ($\alpha=.784$) (DeVellis, 1996), o qual revela uma consistência interna aceitável do instrumento. O valor do alfa de *cronbach* aumenta com a exclusão dos itens 6, 7 e 11, todavia optou-se por manter estes itens uma vez que a escala apresenta um consistência interna adequada, bem como por serem teoricamente relevantes e possuírem elevados pesos de saturação (superiores a .50) e/ou comunalidades superior a .30.

Tabela 11.

Análise Fatorial Exploratória para a frequência dos comportamentos dos alunos

Item	Fatores		h ²
	1	2	
5. Deixou cair objetos, mobília ou pontapeou o mobiliário do escritório.	.777		.707
8. O ameaçou em geral.	.732		.547
1. Gritou consigo.	.667		.648
9. Ameaçou causar danos físicos a si ou à sua família.	.651		.431
10. O puxou ou empurrou com força.	.557		.355
4. Atirou um objeto ao chão ou contra a parede.	.557		.525
2. O insultou propositadamente.		.810	.689
3. O amaldiçoou.		.694	.500
7. Ameaçou danificar os seus bens.		.672	.453
6. Ameaçou fazer queixa de si ao seu superior.		.526	.277
Variância explicada (%)	34.891	16.434	
Variância acumulada (%)		51.326	

Tabela 12.

Análise da confiabilidade, com correlação entre o item e o total corrigida e o valor de alfa se o item for excluído.

Item	Item-total	Alfa se item for excluído
1. Gritou consigo.	.692	.728

2. O insultou propositadamente.	.508	.758
3. O amaldiçoou.	.439	.769
4. Atirou um objeto ao chão ou contra a parede.	.610	.743
5. Deixou cair objetos, mobília ou pontapeou o mobiliário do escritório.	.711	.724
6. Ameaçou fazer queixa de si ao seu superior.	.220	.787
7. Ameaçou danificar os seus bens.	.306	.786
8. O ameaçou em geral (e.g. vai arrepender-se disto).	.485	.761
9. Ameaçou causar danos físicos a si ou à sua família.	.349	.778
10. O puxou ou empurrou com força.	.222	.787

A escala dos comportamentos dos alunos revelou valores adequados no teste de Esfericidade de Bartlett ($X^2_{(136)}=958.136$, $p=.00$) bem como no Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.747), permitindo prosseguir com a realização da análise fatorial exploratória a qual recorreu ao método de análise de componentes principais com rotação *varimax*. Esta análise foi realizada tendo por base comunalidades superiores a .30 e pesos de saturação superiores a .50, revelando a existência de 4 fatores que explicam, no seu total, 58.450% da variância. Assim, o fator 1 diz respeito à comunicação e é constituído pelos itens 13, 14, 15 e 16. Já o fator 2 (condições físicas) inclui os itens 5, 6 e 7, tendo sido excluído o item 8, uma vez que teoricamente este item não está relacionado com os restantes, o que é confirmado pela aumenta da consistência interna desta dimensão de .762 para .781. Já o fator 3 é composto pelos itens 1 e 2, tendo se excluído o item 4 por apresentar uma saturação elevadas em dois fatores, bem como o item 3 por não estar relacionado teoricamente com os restantes itens. Isto é comprovado pelo aumento da fiabilidade do instrumento com a exclusão destes itens (o alfa aumenta de .778 para .854). Já o fator 4 (percepção do professor face ao comportamento do aluno) é constituído pelos itens 9, 10, 11 e 17, tendo-se excluído o item 12, uma vez que a fiabilidade do instrumento nesta dimensão aumenta de .558 para .610.

Ao nível da consistência interna verificou-se um valor de alfa aceitável (superior .60, segundo DeVellis, 1996) para a dimensão comunicação ($\alpha=.796$), Condições físicas ($\alpha=.781$),

características dos alunos ($\alpha=.854$), percepção do professor face ao comportamento do aluno ($\alpha=.610$) e o total da escala ($\alpha=.800$).

Tabela 13.

Análise Fatorial exploratória para a secção comportamentos dos alunos

Itens	Fatores				h^2
	1	2	3	4	
14. Os alunos sentem que não são escutados pelos professores da escola.	.852				.754
15. A comunicação entre profissionais e alunos é pobre .	.818				.698
13. Os alunos sentem que não são devidamente atendidos pela escola.	.798				.712
16. Existe falta de cordialidade entre os professores e os alunos.	.565				.442
6. Não existe ventilação suficiente.		.888			.815
5. Não existe iluminação suficiente.		.868			.783
7. Não existe um espaço adequado para falar pessoalmente com o professor/funcionário.		.608			.458
8. Os alunos assistem os professores a serem agressivos face a outros alunos.		.527			.488
2. Muitos dos alunos estão em <i>stress</i> psicológico			.868		.795
1. Muitos dos alunos estão ansiosos			.834		.724
4. A escola tem muitos alunos			.710		.630
3. Muitos dos alunos estão em <i>stress</i> financeiro			.490	.434	.459
10. Os alunos assistem a outros alunos a comportarem-se de forma agressiva.				.630	.553
17. A divulgação de incidentes violentos nos meios de comunicação poderá ter impacto no comportamento dos alunos				.558	.492
12. Os alunos percebem que os professores dão resposta aos alunos que se comportam agressivamente.				.540	.325
11. O comportamento agressivo dos alunos ajuda-os a obterem o que pretendem.				.484	.325
9. Os alunos assistem a comportamentos agressivos entre professores.		.459		.470	.483
Variância Explicada (%)	29.397	11.548	9.654	7.851	
Variância explicada acumulada (%)		58.450			

Tabela 14.

Análise de confiabilidade, correlação entre o total e item, e valor de alfa se item for excluído para a escala de comportamentos dos alunos

Itens	Correlação item-total	Alfa se item for
-------	-----------------------	------------------

		excluído
1. Muitos dos alunos estão ansiosos.	.357	.793
2. Muitos dos alunos estão em <i>stress</i> psicológico.	.438	.786
5. Não existe iluminação suficiente	.447	.785
6. Não existe ventilação suficiente.	.462	.783
7. Não existe um espaço adequado para falar pessoalmente com o professor/funcionário.	.489	.781
10. Os alunos assistem a outros alunos a comportarem-se de forma agressiva.	.547	.774
11. O comportamento agressivo dos alunos ajuda-os a obterem o que pretendem.	.344	.794
13. Os alunos sentem que não são devidamente atendidos pela escola.	.591	.773
14. Os alunos sentem que não são escutados pelos professores.	.503	.781
15. A comunicação entre profissionais e alunos é pobre.	.362	.792
16. Existe falta de cordialidade entre os professores e os alunos.	.451	.785
17. A divulgação de incidentes violentos nos meios de comunicação social poderá ter impacto no comportamento dos alunos.	.379	.794

Também a escala relativa às implicações dos comportamentos agressivos dos alunos revelou valores adequados no teste de esfericidade de Bartlett ($X^2_{(406)}=3349.305$, $p=.00$) e Kaiser Meyer Olkin (KMO=.883), prosseguindo-se com a realização da Análise Fatorial Exploratória, com extração com componentes principais através de rotação *Varimax*. Assim, foram retidas as subescalas que apresentavam comunalidades superiores a .25 e pesos de saturação superiores a .45. A escala revelou uma estrutura bifatorial, explicando 57.580% da variância total. O fator 1 (sintomas físicos) incluiu os itens 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 e 26 e explicou 42.887% da variância total. Já o fator 2 (pensamentos ansiógenos) é constituído pelos itens 1, 2, e 3 e explicou 7.931% da variância. O item 7 foi excluído por apresentar uma saturação elevada em dois fatores, bem como uma comunalidade inferior a .25). Deste modo, a escala revelou, propriedades adequadas em termos de consistência interna, tanto para o total da escala ($\alpha=.951$) como para os seus

fatores (Sintomas Físicos: $\alpha = .954$; Pensamentos ansiógenos: $\alpha = .730$), sendo que a exclusão dos restantes itens não contribuem para o aumento da fiabilidade do instrumento.

Tabela 15.

Análise fatorial exploratória para a Escala de implicações dos comportamentos agressivos dos alunos

Itens	Fatores		h^2
	1	2	
25. Sentiu um aperto no peito.	.836		.717
11. Sentiu-se emocionalmente entorpecido.	.830		.706
13. Teve dificuldade em adormecer.	.828		.707
12. Sentiu-se a perder a esperança no futuro.	.823		.678
22. Teve dificuldades de concentração.	.793		.711
10. Sofreu de dores de cabeça.	.753		.579
19. Sentiu-se emocionalmente perturbado quando lembrado do incidente agressivo.	.747		.659
20. Sofreu de cansaço.	.738		.716
17. Ficou nervoso ou facilmente alarmado.	.727		.583
26. Sofreu de tensão arterial.	.702		.514
5. Teve reações físicas quando lembrado do incidente agressivo.	.678		.533
14. Tentou não pensar, falar ou emocionar-se co o incidente agressivo.	.675		.666
24. Teve dores de costas.	.669		.473
21. Esteve inquieto ou teve uma explosão de fúria.	.658		.525
9. Perdeu interesse ou participou menos vezes em atividades importantes.	.658		.456
23. Esteve demasiado alerta.	.639		.605
4. Sofreu uma aceleração do ritmo cardíaco.	.638		.543
6. Sofreu de dores musculares.	.621		.447
15. Sofreu de dores de barriga.	.597		.364
18. Sentiu-se enjoado.	.533		.308
16. Sentiu-se distante ou afastou as pessoas em seu redor.	.509		.263
8. Não conseguiu lembrar-se de uma grande parte do incidente agressivo.	.473		.275

1. Involuntariamente teve pensamentos ou imaginou situações relacionadas com incidentes agressivos.	.873	.763
3. Reviveu o incidente agressivo reagindo ou sentindo como se estivesse a acontecer novamente.	.854	.763
2. Teve pesadelos acerca do incidente agressivo.	.588	.353
7. Tentou evitar atividades, sítios ou pessoas que o fazem lembrar do incidente agressivo.	.338	.209
Variância explicada (%)	46.707	7.581
Variância total explicada (%)	54.288	

Tabela 16.

Análise de fiabilidade, com correlações entre o total da escala e o item e o valor de alfa se item for excluído para a escala das implicações dos comportamentos agressivos dos alunos

Itens	Correlação total- item corrigido	Alfa se item for excluído
1. Involuntariamente teve pensamentos ou imaginou situações relacionadas com incidentes agressivos.	.283	.952
2. Teve pesadelos acerca do incidente agressivo.	.274	.952
3. Reviveu o incidente agressivo, reagindo ou sentindo como se estivesse a acontecer novamente.	.457	.951
4. Sofreu uma aceleração do ritmo cardíaco.	.700	.949
5. Teve reações físicas quando lembrado do incidente agressivo.	.701	.949
6. Sofreu de dores musculares.	.622	.950
8. Não conseguiu lembrar-se de uma grande parte do incidente agressivo.	.494	.951
9. Perdei interesse ou participou menos vezes em atividades importantes.	.636	.949
10. Sofreu de dores de cabeça.	.704	.948
11. Sentiu-se emocionalmente entorpecido.	.786	.948
12. Sentiu que perdeu a esperança no futuro.	.730	.948
13. Teve dificuldade em adormecer.	.797	.947
14. Tentou não pensar, falar ou emocionar-se com o incidente agressivo.	.769	.948
15. Sofreu de dores de barriga.	.498	.951
16. Sentiu-se distante ou afastou as pessoas em seu redor.	.461	.952

17. Ficou nervoso ou facilmente alarmado.	.722	.948
18. Sentiu-se enjoado.	.509	.951
19. Sentiu-se emocionalmente perturbado quando relembrado do incidente agressivo.	.775	.948
20. Sofreu de cansaço.	.825	.947
21. Esteve inquieto ou teve uma explosão de fúria.	.706	.949
22. Teve dificuldades de concentração.	.829	.947
23. Esteve demasiado alerta.	.736	.948
24. Teve dores de costas.	.656	.949
25. Sentiu um aperto no peito.	.799	.947
26. Sofreu tenção arterial.	.662	.949

4. Resultados

Na tabela 17 são apresentadas as estatísticas descritivas (Média, ponto médio da respetiva escala, desvio-padrão, mínimo e máximo) das diferentes variáveis estudadas nesta investigação.

Tabela 17.

Estatísticas descritivas das diferentes escalas (resiliência, ambiente de trabalho, caracterização das equipas, confiança na chefia, fontes de stress, caracterização, frequência e implicações dos comportamentos agressivos.

Medidas	Média	Desvio Padrão	Ponto Médio	Mínimo	Máximo
Resiliência	3.09	1.55	4	1.24	6.76
Ambiente de trabalho	1.43	.70	4	1.00	5.50
Caracterização das equipas	4.74	.90	4	1.69	7.00
Confiança na chefia	3.27	1.50	4	1.00	7.00
Fontes de stress (total)	4.4	1.17	4	1.38	7.00
Tempo	4.55	1.46	4	1.00	7.00
Relação com os alunos	4.40	1.31	4	1.25	7.00
Frequência dos comportamentos dos alunos (total)	.45	.91	3.5	0.00	5.83
Agressão verbal e física	.44	.89	4	.00	5.83
Agressão verbal e ameaça	.23	.55	4	.00	3.50
Características dos comportamentos agressivos dos alunos (total)	3.07	.79	4	1.00	5.24
Comunicação	2.69	1.09	4	1.00	5.25
Características dos alunos	3.83	1.40	4	1.00	7.00
Perceção dos professores sobre a agressividade dos alunos	3.50	1.32	4	1.00	6.33
Condições físicas	2.50	1.35	4	1.00	6.00

Implicações dos comportamentos dos alunos (total)	1.33	.54	3.5	1.00	3.46
Sintomas físicos	1.35	.59	3.5	1.00	3.86
Pensamentos ansiógenos	1.20	.43	3.5	1.00	3.67

Através da tabela 17 podemos concluir que na amostra do presente estudo existem elevados níveis de fontes de *stress* uma vez que ambos os resultados das dimensões são superiores ao ponto médio da escala, bem como níveis elevados de “cooperação nas equipas”, pois estas variáveis apresentaram valores superiores ao ponto média das escalas.

Todavia, no que diz respeito ao ambiente de trabalho, resiliência, confiança na chefia, frequência dos comportamentos agressivos dos alunos características dos comportamentos dos alunos e implicações destes mesmos comportamentos verificou-se que na amostra de professores existem baixos níveis de resiliência, confiança na chefia, comportamentos de agressivos no ambiente de trabalho, bem como ao nível das frequências, características e implicações dos comportamentos agressivos, já que os valores das dimensões e dos totais destas variáveis são inferiores ao ponto médio da escala.

Caracterização dos comportamentos de confiança na chefia

Tabela 18.

Alfa de Cronbach para a escala de confiança na chefia.

Itens	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo
	n(%)	n(%)	n(%)
1. A minha chefia tem um forte sentido de justiça.	93(62.0%)	21 (14.0%)	36 (24.0%)
2. A minha chefia presta realmente atenção ao que é importante para mim.	87 (58.0%)	28 (18.7%)	35 (23.3%)
3. A minha chefia alterará o seu modo de agir habitual para me ajudar.	67 (44.7%)	30 (20.0%)	56 (35.3%)
4. A minha chefia esforça-se por ser justa nas suas relações com os outros.	86(57.3%)	24 (16.0%)	40 (26.7%)
5. A minha chefia conhece em profundidade o trabalho que precisa de ser feito	87 (58.0%)	26(17.3%)	37 (24.7%)
6. A minha chefia é conhecida por ser bem-sucedida nas tarefas que tenta fazer.	89 (59.3%)	23(15.3%)	(25.3%)
7. A minha chefia é muito competente na realização do seu trabalho.	90 (60.0%)	20 (13.3%)	40 (26.7%)

8. A minha chefia é muito qualificada e experiente. 93 (62.0%) 18 (12.0%) 39 (26.0%)

Segundo a tabela 18 podemos verificar que os itens com maior percentagem de desacordo quanto à chefia foram o item 1 e 8 os quais referem-se a uma chefia muito qualificada e experiente (62.0%) e justa(62.0%). Contrariamente a isto, o item 3 apresentou a maior percentagens de acordo entre os professores, revelando que a chefia não altera a sua forma de agir para auxiliar os professores (35.3%).

Ao realizar o teste *t* de *Student* entre as escolas e a confiança na chefia verificou-se que com a confiança na chefia ($t_{(148)} = -17.747$; $p = .00$), existem diferenças entre escolas.

Caracterização do ambiente de trabalho

Tabela 19.

Frequências dos itens da escala do ambiente de trabalho

Itens	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo
	n(%)	n(%)	n(%)
1. Os colegas de equipa envolvem-se frequentemente em confrontos verbais..	132 (88.0%)	8 (5.3%)	10 (6.7%)
2. Os colegas de equipa envolvem-se frequentemente em confrontos físicos.	148(98.7%)	2(1.3%)	0(0.0%)
3. As pessoas insultam-se frequentemente	146 (97.3%)	1 (0.7%)	3 (2.0%)
4. As pessoas ameaçam-se frequentemente.	145 (96.7%)	0(0.0%)	5 (3.3%)

Relativamente ao ambiente de trabalho, (ver tabela 19) podemos verificar que o comportamentos violento mais frequente no local de trabalho são os confrontos verbais (6.7%) e o menos frequente os confrontos físicos (0.0%).

Caracterização e comportamentos das equipas

Tabela 20.

Frequências dos itens da escala de características e comportamentos das equipas

Itens	Discordo	Nem concordo, nem	Concordo
--------------	-----------------	--------------------------	-----------------

	discordo		
	n(%)	n(%)	n(%)
1. São completamente honestos comigo.	19 (12.7%)	45 (30.0%)	86 (57.3%)
2. Colocam os interesses da escola acima dos seus próprios.	58 (38.7%)	45 (30.0%)	47 (31.3%)
3. Cumprião as suas promessas.	21 (14.0%)	45 (30.0%)	84 (56.0%)
4. São competentes no desempenho das suas funções.	8 (5.3%)	21 (14.0%)	121 (80.7%)
5. Manifestam as suas verdadeiras emoções acerca de assuntos importantes.	24 (16.0%)	43 (28.7%)	83 (55.3%)
6. Preocupam-se com o bem-estar uns dos outros.	20 (13.3%)	47 (31.3%)	83 (55.3%)
7. Contribuem para o sucesso da escola.	12 (8.0%)	14 (9.3%)	124 (82.7%)
8. São de confiança.	17 (11.3%)	29 (19.3%)	104 (69.3%)
9. Agem de acordo com o que dizem.	24 (16.1%)	41 (27.5%)	84 (56.4%)
10. Partilham informação importante entre si.	20 (13.3%)	37 (14.7%)	93 (62.0%)
11. Preocupam-se com o futuro da escola.	19 (12.7%)	24 (16.0%)	107 (71.3%)
12. Ajudam na resolução de problemas importantes no nosso departamento.	11 (7.3%)	26 (17.3%)	113 (75.3%)
13. Reconheceriam os seus próprios erros.	31 (20.7%)	49 (32.7%)	70 (46.7%)

Ao nível da caracterização das equipas cooperativas (ver tabela 20) verificou-se que o item com maior percentagem de concordância diz respeito ao fato de os professores contribuírem para o sucesso da escola (82.7%), ao passo que 38.7% dos professores discorda quanto ao fato de os professores colocarem os interesses da escola em primeiro lugar (invés dos seus próprios interesses).

Ao realizar o teste *t* de *Student* entre as escolas e a escala de caracterização das equipas verificaram-se-se diferenças estatisticamente significativas ($t_{(148)} = 4.599$; $p = .00$), entre a Escola a qual apresentou menor média ($M = 54.17$; $DP = 12.40$), e a Escola Secundária

B(M=63.89; DP=10.47). Tal significa que a equipa da A manifesta em menor quantidade as características cooperativas mensuradas por esta escala.

Caracterização da resiliência dos professores

Tabela 21.

Frequências dos itens da escala de resiliência

Itens	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo
1. Tenho pessoas fora da família em quem posso confiar.	100 (66.7%)	10 (6.7%)	40 (26.7%)
2. Sinto-me limitado quando procuro apoio.	86 (57.3%)	11 (7.3%)	53(35.3%)
3. Tenho pessoas que me servem de modelo.	84 (56.0%)	23 (15.3%)	43 (28.7%)
4. Tenho pessoas que me encorajam a ser independente.	98 (65.3%)	12 (8.0%)	40 (26.7%)
5. Tenho pessoas que me apoiam.	97 (64.7%)	7 (4.7%)	46 (30.7%)
6. Tenho recursos disponíveis com que posso contar.	84 (56.0%)	25 (16.7%)	41 (27.3%)
7. Tenho uma família e comunidade que são estáveis.	101 (67.3%)	9 (6.0%)	40 (26.7%)
8. Sinto que a maioria das pessoas gosta de mim.	91 (60.7%)	17 (11.3%)	42 (28.0%)
9. Sinto empatia pelos sentimentos de outras pessoas.	95 (63.3%)	13 (8.7%)	42 (28.0%)
10. Respeito-me a mim e aos outros.	102 (68.0%)	7 (4.7%)	41(27.3%)
11. Sou responsável pelos meus comportamentos.	104 (69.3%)	3 (2.0%)	43 (28.7%)
12. Sou confiante, otimista e tenho esperança.	90 (60.0%)	20 (13.3%)	40 (26.7%)
13. Sou, geralmente, calmo e paciente.	94	15 (10.0%)	41 (27.3%)

	(62.7%)		
14. Sou uma pessoa que planeia bem as coisas.	98 (65.3%)	16 (10.7%)	36 (24.0%)
15. Preparo-me para lidar com o que pode interferir na obtenção dos meus objetivos.	92 (61.7%)	19 (12.8%)	38 (25.5%)
16. Sou honesto, mesmo quando isso possa aborrecer os meus pais.	103 (68.7%)	3 (2.0%)	44 (29.3%)
17. Expresso os meus pensamentos e sentimentos sem constrangimento.	83 (55.3%)	34 (22.7%)	33 (22.0%)
18. Crio novas ideias e novas formas de fazer as coisas.	88 (58.7%)	28 (18.7%)	34 (22.7%)
19. Não desisto de uma tarefa até terminá-la.	96 (64.0%)	14 (9.3%)	40 (26.7%)
20. Resolvo problemas em diversos contextos.	96 (64.0%)	15 (10.0%)	39 (26.0%)
21. Faço gestão e controlo dos meus comportamentos.	98 (65.3%)	15 (10.0%)	37 (24.7%)
22. Peço ajuda sem que isso me faça sentir uma pessoa fraca.	92 (61.3%)	14 (9.3%)	44 (29.3%)
23. Encaro os acontecimentos com humor.	81 (54.0%)	27 (18.0%)	42 (28.0%)
24. Face a coisas inapropriadas negoceio ou recuso-me a fazê-las.	82 (54.7%)	21 (14.0%)	47 (31.3%)

Relativamente à resiliência (ver tabela 21) podemos concluir que o item onde os professores manifestam maior concordância diz respeito ao fato de se sentirem limitados quando procuram apoio (35.3%), enquanto que o item onde existe maior discordância envolve a responsabilidades pelos seus próprios comportamentos (69.3%).

Ao realizar comparações de grupo com o teste *t* de *Student* entre as escolas e a resiliência verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($t_{(148)} = -7.747$; $p = .00$), com a Escola A a apresentar menor média ($M = 59.63$, $DP = 23.81$) comparativamente à Escola B ($M = 134.60$; $DP = 16.76$).

Caracterização das fontes de *stress* no trabalho

Tabela 22.

Frequências dos itens da escala de fontes de stress no trabalho

Itens	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo
	n(%)	n(%)	n(%)
1. Tenho que lidar com elevadas exigências por parte dos alunos	66 (44.0%)	30 (20.0%)	54 (36.0%)
2. É suposto eu estabelecer uma boa comunicação com os alunos.	48 (32.0%)	22 (14.7%)	80 (53.3%)
3. Tenho que lidar com comportamentos inadequados por parte dos alunos.	31 (20.7%)	20 (13.3%)	99 (66.0%)
4. Não tenho tempo suficiente para realizar todas as tarefas do meu trabalho.	37 (22.7%)	32 (21.3%)	84 (56.0%)
5. Tenho demasiada carga de trabalho no meu emprego.	34 (22.7%)	32 (21.3%)	84 (56.0%)
6. No meu emprego tenho que trabalhar muito rápido.	50 (33.3%)	31 (20.7%)	69 (46.0%)
8. Os alunos têm expectativas irrealistas sobre a escola.	43 (28.7%)	28 (18.7%)	79 (52.7%)

Nota: n=150

Ao nível das fontes de *stress* (ver tabela 22) podemos verificar que a maior concordância entre os professores encontra-se no item 3 o qual diz respeito ao fato de estes profissionais terem de lidar com os comportamentos inadequados dos alunos (66.0%). Por outro lado, o item com maior percentagem de discordância diz respeito à elevada exigência por parte dos alunos (44.0%).

Caracterização dos comportamentos dos alunos

Tabela 23.

Frequências dos itens da escala de comportamentos dos alunos.

Itens	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo
	n(%)	n(%)	n(%)

1. Muitos dos alunos estão ansiosos.	48 (32.0%)	49 (32.7%)	53 (35.3%)
2. Muitos dos alunos estão em stress psicológico.	68 (45.3%)	37 (24.7%)	45 (30.0%)
5. Não existe iluminação suficiente	122 (81.3%)	13 (8.7%)	15 (10.0%)
6. Não existe ventilação suficiente.	113 (75.3%)	16 (10.7%)	21 (14.0%)
7. Não existe um espaço adequado para falar pessoalmente com o professor/funcionário.	93 (62.0%)	27 (18.0%)	30 (20.0%)
10. Os alunos assistem a outros alunos a comportarem-se de forma agressiva.	63 (42.0%)	23 (15.3%)	64 (42.7%)
11. O comportamento agressivo dos alunos ajuda-os a obterem o que pretendem.	111 (74.0%)	20 (13.3%)	19 (12.7%)
13. Os alunos sentem que não são devidamente atendidos pela escola.	102 (68.0%)	26 (17.3%)	22 (14.7%)
14. Os alunos sentem que não são escutados pelos professores.	103 (68.7%)	24 (16.0%)	23 (15.3%)
15. A comunicação entre profissionais e alunos é pobre.	118 (78.7%)	16 (10.7%)	16 (10.7%)
16. Existe falta de cordialidade entre os professores e os alunos.	119 (79.3%)	13(8.7%)	18 (12.0%)
17. A divulgação de incidentes violentos nos meios de comunicação social poderá ter impacto no comportamento dos alunos.	62 (41.3%)	23 (15.3%)	65 (43.3%)

Nota: n=150

Através da tabela 23 podemos concluir que 81.0% dos professores discorda que haja falta de iluminação. Por outro lado, a maior percentagem de professores (43.3%) concorda que a divulgação de incidentes violentos nos meios de comunicação social poderá ter impacto no comportamento dos alunos.

Caracterização da frequência dos comportamentos agressivos dos alunos

Tabela 24.

Percentagem dos itens da escala de frequência dos comportamentos agressivos dos alunos.

Item	Nunca	1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	5 ou mais vezes
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
1. Gritou consigo.	99 (66.0%)	31 (20.7%)	13 (8.7%)	1 (.7)
2. O insultou propositadamente.	117 (79.1%)	23 (15.5%)	5 (3.4%)	3 (2.0%)
3. O amaldiçoou.	136 (91.3%)	11 (7.3%)	1 (.7)	1 (.7)
4. Atirou um objeto ao chão ou contra a parede.	117 (80.1%)	15 (10.3%)	10 (6.8%)	4 (2.7%)
5. Deixou cair objetos, mobília ou pontapeou o mobiliário do escritório.	121 (83.4%)	16 (11.0%)	3 (2.1%)	5 (3.4%)
6. Ameaçou fazer queixa de si ao seu superior.	132 (88.0%)	18 (12.0)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
7. Ameaçou danificar os seus bens.	144 (96.0%)	6 (4.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
8. O ameaçou em geral (e.g. vai arrepender-se disto).	132 (90.4%)	13	0 (0.0%)	1 (.7%)
9. Ameaçou causar danos físicos a si ou à sua família.	148 (99.3%)	1 (.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
10. O puxou ou empurrou com força.	150 (100%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

Nota: n=150

Relativamente à frequência dos comportamentos agressivos dos alunos, verificou-se que o comportamento menos frequentes foi o de ameaçar causas danos físicos ao professor ou à sua família (99.3%), sendo que nenhum professor referiu ter sido puxado ou empurrado com força (100%).

Por outro lado, os comportamentos agressivos mais frequentes (5 ou mais vezes) foram os de deixar cair objetos, mobília ou pontapear o mobiliário do escritório (3.4%), ou atirar objetos á parede ou ao chão (2.7%). Os professores também referiram o comportamento de gritar com o

professor (8.7%) como um dos mais frequentes na categoria de 3 ou 4 vezes nos últimos 3 meses (ver tabela 24).

Ao realizar o teste *t* de *Student* entre as escolas e frequência dos comportamentos agressivos dos alunos, apenas verificou-se diferenças estatisticamente significativas na frequência dos comportamentos agressivos, nomeadamente na dimensão agressão verbal e física ($t_{(137,778)} = 1.964$; $p = .05$), verificando-se a média mais elevada na Escola A ($M = 2.94$; $DP = 5.92$).

Caracterização das medidas adotadas pelos professores perante os comportamentos agressivos dos alunos

Tabela 25.

Frequências das medidas adotadas pelos professores face aos comportamentos agressivos dos alunos

Itens	Não Aplicada n(%)	Aplicada n(%)
Reportar à direção da escola	86 (58.1%)	62 (41.9%)
Aplicar sanções disciplinares	82 (55.4%)	66 (44.6%)
Reportar o caso aos Encarregados de Educação	80 (53.7%)	69 (46.0%)
Apresentar queixa à polícia	139 (94.6%)	8 (5.4%)

Nota: n=150

Já a nível das sanções aplicadas, os professores revelam que reportar os comportamentos agressivos aos Encarregados de Educação é a estratégia maioritariamente utilizada, com uma percentagem de 46.0%. Contrariamente a isto, a estratégia menos utilizada foi a de apresentar queixa à polícia, sendo que apenas 5.4% dos professores o fizeram (ver tabela 25).

Caracterização das Implicações dos comportamentos agressivos dos alunos

Tabela 26.

Frequências dos itens da escala de implicações dos comportamentos agressivos dos alunos

Itens	nunca	1 vez por semana	2 ou mais vezes por
-------	-------	---------------------	------------------------

	semana		
	n(%)	n(%)	n(%)
1. Involuntariamente teve pensamentos ou imaginou situações relacionadas com incidentes agressivos.	121 (81.8%)	20 (13.5%)	7 (4.7%)
2. Teve pesadelos acerca do incidente agressivo.	134 (90.5%)	12 (8.1%)	2 (1.4%)
3. Reviveu o incidente agressivo, reagindo ou sentindo como se estivesse a acontecer novamente.	124 (83.8%)	17 (11.5%)	7 (4.7%)
4. Sofreu uma aceleração do ritmo cardíaco.	105 (70.9%)	28 (18.9%)	15 (10.2%)
5. Teve reações físicas quando lembrado do incidente agressivo.	126 (85.1%)	10 (6.8%)	12 (8.1%)
6. Sofreu de dores musculares.	136 (91.9%)	4 (2.7%)	8 (5.4%)
8. Não conseguiu lembrar-se de uma grande parte do incidente agressivo.	133 (89.9%)	7 (4.7%)	8 (5.4%)
9. Perdei interesse ou participei menos vezes em atividades importantes.	124 (83.8%)	15 (10.1%)	9 (6.1%)
10. Sofreu de dores de cabeça.	113 (76.4%)	19 (12.8%)	16 (10.8%)
11. Sentiu-se emocionalmente entorpecido.	127 (85.8%)	8 (5.4%)	13 (8.8%)
12. Sentiu que perdeu a esperança no futuro.	118 (79.7%)	13 (8.8%)	17 (11.5%)
13. Teve dificuldade em adormecer.	103 (69.6%)	23 (15.3%)	22 (15.1%)
14. Tentou não pensar, falar ou emocionar-se com o incidente agressivo.	118 (79.7%)	11 (7.3%)	19 (13.0%)
15. Sofreu de dores de barriga.	137 (92.6%)	7 (4.7%)	4 (2.7%)
16. Sentiu-se distante ou afastou as pessoas em seu redor.	126 (85.1%)	7 (4.7%)	15 (10.2%)
17. Ficou nervoso ou facilmente alarmado.	127 (85.8%)	14 (9.5%)	7 (4.7%)
18. Sentiu-se enjoado.	137 (92.6%)	7 (4.7%)	4 (2.7%)
19. Sentiu-se emocionalmente perturbado quando lembrado do incidente agressivo.	117 (79.1%)	20 (13.5%)	11 (7.4%)
20. Sofreu de cansaço.	100 (67.3%)	23 (15.5%)	25 (17.2%)
21. Esteve inquieto ou teve uma explosão de fúria.	107 (72.3%)	33 (22.3%)	8 (5.4%)

22. Teve dificuldades de concentração.	102 (69.0%)	23 (15.5%)	23 (15.5%)
23. Esteve demasiado alerta.	105 (70.9%)	20 (13.5%)	23 (15.6%)
24. Teve dores de costas.	125 (84.5%)	8 (5.3%)	15 (10.2%)
25. Sentiu um aperto no peito.	115 (77.7%)	20 (13.5%)	13 (8.8%)
26. Sofreu tensão arterial.	122 (82.4%)	13 (8.8%)	13 (8.8%)

Através da tabela 26 podemos verificar que a maior implicação dos comportamentos agressivos dos alunos para os professores, ao nível de uma ocorrência de 2 ou mais vezes por semana, é sofrer de cansaço (17.2%), bem como ficar demasiado em alerta (15.6%) ou ter dificuldades de concentração (15.5%). Já ao nível das implicações que ocorrem uma vez por semana, verificou-se que a mais frequente foi a de estar inquieto ou ter uma explosão de fúria. As implicações com menor frequência, isto é, que nunca ocorreram foram sentir-se enjoado e sofrer de dores de barriga (92.6%), bem como sofrer de dores musculares (91.9%) e ter pesadelos acerca do incidente agressivo (90.5%).

Comparações de grupos

Tabela 27.

Teste t de student entre as escolas e as escalas de confiança na chefia, resiliência, caracterização das equipas e agressão 1.

		Escolas	n	M	DP	t	Gl	p
Confiança na chefia	Escola A		115	22.60	10.27	-7.747	148	.00
	Escola B		35	37.74	9.63			
Resiliência	Escola A		115	59.63	23.81	-17.346	148	.00
	Escola B		35	134.60	16.76			
Caracterização das equipas	Escola A		115	63.89	10.47	4.599	148	.00
	Escola B		35	54.17	12.40			
Agressão 1	Escola A		115	2.94	5.92	1.964	137.778	.05
	Escola B		35	1.60	2.37			

Correlações

Tabela 28.

Correlação de Pearson para a escala de comportamentos dos alunos e entre as escalas de resiliência, confiança na chefia, caracterização das equipas e fontes de stress

	Resiliência	Confiança na chefia	Caracterização das equipas	Ambiente de trabalho	Relação alunos (fontes de stress)	Tempo (fontes de stress)	Total fontes de stress
Comunicação	-.08	.15	-.06	.28**	.32**	.17*	.29**
Condições físicas	.03	.07	-.02	.15	.27**	.20*	.24**
Características dos alunos	-.14	-.03	.01	.15	.30**	.19*	.29**
Perceção dos professores	-.07	.01	.07	.25**	.37**	.25**	.36**
Total dos comportamentos agressivos dos alunos	-.08	.09	.00	.31**	.46**	.29**	.44**
Agressão1	-.12	.07	.02	.11	.19*	.10	.17*
Agressão 2	.05	.149	-.15	.12	.23**	.13	.21**
Total da frequência da agressão	-.08	.10	-.04	.13	.23**	.12	.21*
Sintomas físicos	.09	.23*	-.18*	.25 **	.25**	.18*	.25**
Pensamentos	-.03	-.03	.02	.22 **	.12	.06	.11
Total_implicações	.086	.22 **	-.17 *	.26 **	.25**	.18 *	.25 **

* $p < .05$; ** $p < .01$

Através da tabela 28 verificamos que existem correlações fracas a moderadas entre os comportamentos agressivos dos alunos e o ambiente de trabalho ($r=.31$, $p<.01$) e as fontes de stress ($r=.44$, $p<.01$). Já ao nível da frequência dos comportamentos agressivos estes apenas demonstraram-se correlacionados com as fontes de stress. Relativamente às implicações dos comportamentos agressivos estes demonstraram associações fracas a moderadas com a confiança na chefia, caracterização das equipas, ambiente de trabalho, ambiente de trabalho e fontes de stress.

Preditores dos comportamentos agressivos e das implicações dos comportamentos agressivos dos alunos nos professores

Tendo em conta os resultados obtidos nas correlações foi criado um modelo de regressão linear *stepwise*, definindo-se como preditores da variável dependente “comportamentos agressivos dos alunos” as variáveis: resiliência, confiança na chefia, fontes de *stress*, ambiente de trabalho e caracterização das equipas. A regressão linear múltipla permitiu identificar as variáveis fontes de *stress* ($\beta = .406$; $t_{(148)} = 5.654$; $p = .000$) e ambiente de trabalho ($\beta = .255$; $t_{(148)} = 3.561$; $p = .000$) como preditores significativos. O modelo foi significativo, explicando uma proporção de 24.7% da variabilidade da percepção dos professores acerca das características dos comportamentos dos alunos ($F_{(1, 148)} = 25.410$; $p < .000$; $R^2_a = .247$).

No caso da variável dependente “implicações dos comportamentos agressivos”, as variáveis ambiente de trabalho ($\beta = .221$; $t_{(148)} = 2.842$; $p = .005$), fontes de *stress* ($\beta = .206$; $t_{(146)} = 2.654$; $p = .009$) e confiança na chefia ($\beta = .189$; $t_{(146)} = 2.443$; $p = .016$) surgiram como preditores mais significativos. O modelo foi, igualmente, significativo, explicando 13.3% da variância da variável implicações dos comportamentos agressivos dos alunos ($F_{(3, 144)} = 8.512$; $p < .000$; $R^2_a = .133$). Os resultados dos modelos anteriores podem ser consultados na tabela 29.

Tabela 29.

Modelo de regressão linear para os comportamentos agressivos dos alunos e para as implicações dos comportamentos agressivos dos alunos sobre os professores.

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	<i>t</i>	<i>p</i>
	B	S. E	Beta		
Modelo dos comportamentos agressivos dos alunos					
(Constant)	15.285	3.095		4.938	.000
Fontes de stress	.505	.090	.406	5.624	.000
Ambiente de trabalho	.940	.268	.254	3.512	.001
Modelo das implicações dos comportamentos agressivos					

(Constant)	11.285	4.697		2.403	.018
Ambiente de trabalho	1.058	.372	.221	2.842	.005
Fontes de stress	.332	.125	.206	2.654	.009
Confiança na chefia	.212	.087	.189	2.443	.016

5. Discussão

O primeiro objetivo deste estudo diz respeito à caracterização da violência dirigida a professores, em termos de frequência e de forma. Deste modo, foi possível verificar que os participantes já foram vítimas de algum tipo de violência, o que está de acordo com os estudos feitos neste âmbito noutros países (Koehler, 2002; Giga & Hoel, 2003; Harris & Leather, 2011; Espelage, Anderman, Brown, Jones, Lane, McMahon, & Reynolds, 2013; Campos, Torres, & Guimarães, 2016). Além disso, verificou-se também que os comportamentos mais frequentes estão associados a violência verbal (e.g., gritos ou insultos), sendo que a violência física (e.g., pontapés ou murros), apesar de existente, é bastante menos comum. Como tal, 8,7% dos professores indica que os alunos já gritaram, existindo em uma percentagem de cerca de 100% que diz nunca ter sido puxado ou empurrado com força, por exemplo.

Por sua vez, a natureza do trabalho que, neste caso, remete para a existência de uma elevada carga de trabalho em função do tempo e recursos disponíveis no serviço, encontra-se significativamente correlacionada com os comportamentos agressivos, sendo o ambiente de trabalho uma variável preditora dos comportamentos agressivos. Deste modo, é possível estabelecer um paralelo com a literatura, onde autores como Estrada e colaboradores (2010) defendem que a existência de um défice de profissionais em função do volume de trabalho, aumenta o risco de ocorrência deste tipo de violência.

Este estudo confirma resultados apresentados por outros autores no que concerne à exposição dos professores a variadas fontes de stress (Gomes, Melo & Cruz, 2000; Gomes & Cruz, 2004; Gomes, Silva, Mourisco, Mota & Montenegro, 2006; Gomes, Montenegro, Peixoto, & Peixoto, 2010). Devemos destacar que o ter que lidar com comportamentos inadequados dos alunos (66.0%) é o fator que mais se destaca. A variável “fontes de stress” apresentou-se como preditora da percepção dos comportamentos agressivos pois estes funcionam como facilitadores pois, tal como formulado por Cooper, Sloan e Williams (1988), o stress ocupacional pode ser potencializado também pelo clima da organização, nomeadamente ameaças potenciais à integridade do indivíduo, sua autonomia e identidade pessoal.

Quanto às implicações dos comportamentos agressivos dos alunos, cerca de 17,2% dos professores apontou o cansaço como a maior implicação seguindo-se ficar demasiado em alerta (15.6%) ou ter dificuldades de concentração (15.5%). São as implicações ao nível dos sistemas físicos que apresentam menor frequência de resposta. De acordo com outros estudos, a violência no trabalho afeta diretamente o bem estar psicológico de uma pessoa, em circunstâncias relacionadas com o seu trabalho (Di Martino, Hoel & Cooper, 2003; Fletcher, Brakel & Cavanaugh, 2000).

Relativamente à resiliência, 35,3% dos participantes concorda que se sentem limitados quando procuram apoio e, de um modo geral, a amostra apresenta baixos níveis de resiliência bem como baixos níveis de confiança na chefia. Desta forma, estes resultados vêm confirmar os teorizados por Ribeiro, Mattos, Antonelli, Canêo, e Goulart Júnior (2011), onde a resiliência se mostra importante em momentos que costumam produzir nos indivíduos um nível elevado de stress e é importante que as organizações considerarem o processo de resiliência, os fatores de risco à saúde do trabalhador e os fatores de proteção empreendidos por eles como mecanismos de defesa contra situações adversas no contexto organizacional.

Estando os participantes realmente expostos a diferentes fontes de stress e violência significa que os mecanismos de defesa (resiliência) se apresentam abaixo do esperado para superar as implicações adversas da exposição contínua a estes estímulos.

No que diz respeito às implicações dos comportamentos agressivos, a variável confiança na chefia apresenta-se como preditora mais significativa. Como anteriormente já foi salientado, esta amostra apresenta baixos níveis de confiança na chefia o que vai ao encontro de outros estudos que indicam que a produtividade, motivação, bem-estar e desempenho dos trabalhadores são diretamente influenciados pela confiança na chefia (Perry & Mankin, 2007) mostrando que, neste estudo em particular, existem melhorias a fazer ao nível da confiança e esse exercício pode ser benéfico para a redução de implicações dos comportamentos agressivos nos professores.

Através dos resultados apresentados, é possível concluir que nas organizações consideradas não estão previstas medidas para responder a todos os fatores que se revelaram associados à ocorrência de violência. Seria importante existir uma maior proximidade entre colaboradores e chefias, no sentido de facilitar a sua compreensão acerca das situações com as quais os colaboradores se confrontam, para que possam prestar um apoio mais adequado visto que nesta amostra os professores indicam ter dificuldade em pedir auxílio. Esta é uma sugestão relevante já que, segundo autores como Bayman e Hussain (2007) o suporte organizacional desempenha um papel muito importante pois possui um efeito moderador significativo ao nível dos efeitos negativos da violência no trabalho, contribuindo para a diminuição das fontes de stress, potencializando o bem estar físico e emocional dos colaboradores.

Ao nível das implicações práticas, os resultados mostram que existe necessidade de acção por parte dos psicólogos dentro da organização escola promoção de regulação de conflitos e mudanças de padrão de gestão e organização do trabalho. Também seriam

importante o investimento ao nível de programas de ação preventivos que visem munir os professores de ferramentas que auxiliem na resolução eficaz da violência, auxiliando a atenuar os efeitos negativos a nível individual (stress ocupacional) e promovendo um bom clima organizacional (Zanellin & Bastos, 2004).

Seria igualmente importante que as escolas condisessem a elaboração planos psicoeducativos que visassem uma maior colaboração entre chefia e professores.

É pertinente explicitar que o número de participantes deste estudo representa uma limitação, restringindo a generalização dos resultados e também o aprofundar das análises psicométricas dos instrumentos usados. Para além disso, seria interessante perceber em futuras investigações quais as posturas adoptadas pela chefia uma vez que apenas houve foco nos colaboradores. Importa salientar que seria igualmente importante explorar medidas de intervenção na frequência de ocorrência de violência por parte dos alunos.

Referências Bibliográficas

- Almeida Zequinão, M., de Medeiros, P., Pereira, B., & Cardoso, F. L. (2016). Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. *Educação e Pesquisa*, 42(1).
- Barlach, L., Limongi-França, A. C. & Malvezzi, S. (2008). O conceito de resiliência aplicada ao trabalho. *Revista Interamericana de Psicologia*, 42(1), 101-112.
- Batista, R. L., & Oliveira, A. F. (2008). Validação da escala de resiliência para o contexto organizacional. Florianópolis, Sessão de pôster apresentada no III Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho.
- Batista, R. L., & Oliveira, A. F. (2012). Antecedentes da Confiança do Empregado na Organização. *Estudos de Psicologia*, 17(2), 247-254.
- Bayman, P. A., & Hussain, T. (2007). Receptionists' perceptions of violence in general practice. *Occupational medicine*, 57(7), 492-498
- Bibb, S., & Kourdi, J. (2004). *Trust matters: For organisational and personal success*. Springer.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. Transaction Publishers.
- Blaug, R., Kenyon, A. & Lekhi, R. (2007). Stress at work: a report prepared for The Work Foundation's principal partners. Project Report. The Work Foundation, London
- Brown, M., Ralph, S., & Brember, I. (2002). Change-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education*, 67(1), 1-12.
- Çakar, N. D., & Ertürk, A. (2010). Comparing innovation capability of small and medium-sized enterprises: examining the effects of organizational culture and empowerment. *Journal of Small Business Management*, 48(3), 325-359.
- Campos, P. H. F., Torres, A. R. R., & Guimarães, S. P. (2016). Sistemas de representação e mediação simbólica da violência na escola. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 1(2), 109-132.

- Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em estudo*, 7(1), 21-29.
- Carvalho, S. F., Lima, L., & de Matos, M. G. (2012). Bullying –A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise psicológica*, 20(4), 571-585.
- Castleden, M., McKee, M., Murray, V., & Leonardi, G. (2011). Resilience thinking in health protection. *Journal of Public Health*, 33(3), 369-377.
- Cooper, C. L., Sloan, S. J., & Williams, S. (1988). *Occupational stress indicator*. Windsor: Nfer-Nelson.
- Cummings, L. L., & Bromiley, P. (1996). The organizational trust inventory (OTI). *Trust in organizations: Frontiers of theory and research*, 302(330), 39-52.
- Di Martino, V., Hoel, H., & Cooper, C. L. (2003). *Preventing violence and harassment in the workplace* (pp. 1-100). Dublin: European Foundation for the improvement of living and working conditions.
- Dinkes, R., Cataldi, E. F., & Lin-Kelly, W. (2007). Indicators of School Crime and Safety: 2007. NCES 2008-021/NCJ 219553. *National Center for Education Statistics*.
- D. R. E. (2015). ProSucesso-Açores pela Educação: Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar.
- Evers, W. J., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Enoch, G., Tzafir, S., & Gur, A. (2013). Client aggression towards social workers and social services in Israel – a qualitative analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 28, 1123 – 1142.
- Estrada, F., Nilsson, A., Jerre, K., & Wikman, S. (2010). Violence at work – The emergence of a social problem. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 11, 46-65.
- Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., ... & Reynolds, C. R. (2013). Understanding and preventing violence directed against

- teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist*, 68(2), 75.
- European Commission. Directorate-General XII. (1999). *Inventory of public biotechnology R & D programmes in Europe*(Vol. 1). Office for Official Publications of the European Communities.
- Fletcher, T. A., Brakel, S. J., & Cavanaugh, J. L. (2000). Violence in the workplace: new perspectives in forensic mental health services in the USA. *The British Journal of Psychiatry*, 176(4), 339-344.
- Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 465-477.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford university press.
- Giga, S., & Hoel, H. (2003). *Violence and stress at work in financial services*. International Labor Office.
- Gerberich, S. G., Church, T. R., McGovern, P. M., Hansen, H. E., Nachreiner, N. M., Geisser, M. S., ... & Watt, G. D. (2004). An epidemiological study of the magnitude and consequences of work related violence: the Minnesota Nurses' Study. *Occupational and environmental medicine*, 61(6), 495-503.
- Gomes, A. R., Melo, B., & Cruz, J. F. (2000). Estudo do stress e do burnout nos psicólogos portugueses. Em J. F. Cruz, A. R. Gomes & B. Melo (Eds.), *Stress e burnout nos psicólogos portugueses* (pp. 73-130). Braga: SHO.
- Gomes, A. R., & Cruz, J. F. (2004). A experiência de stresse e burnout em psicólogos portugueses: Um estudo sobre as diferenças de género. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 9, 193-212.
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: um estudo sobre o stresse, burnout, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 67-93.

- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), 1302-1316.
- Harris, B., & Leather, P. (2011). Levels and consequences of exposure to service user violence: Evidence from a sample of UK social care staff. *British Journal of Social Work*, 42(5), 851-869.
- Henriques, A. J. D. J. C. (2003). *Comportamentos de Cidadania Organizacional: O papel da confiança na chefia* (Dissertação, Instituto Superior de Psicologia Aplicada).
- Keating, J., Silva, I. M. S. D., & Veloso, A. L. D. O. M. (2010). Confiança organizacional: teste de um modelo. *VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 2135-2147.
- Lane, K. L., Kalberg, J. R., & Menzies, H. M. (2009). *Developing schoolwide programs to prevent and manage problem behaviors: A step-by-step approach*. Guilford Press.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill
- Levin, H., Belfield, C., Muennig, P., & Rouse, C. (2006). *The costs and benefits of an excellent education for all of America's children*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Marqueze, E. C., & de Castro Moreno, C. R. (2009). Satisfação no trabalho e capacidade para o trabalho entre docentes universitários. *Psicologia em estudo*, 14(1).
- Matos, M. G. D., & Gonçalves, S. M. P. (2009). Bullying nas escolas: comportamentos e percepções. *Psicologia, saúde & doenças*, 10(1), 3-15.
- McAllister, D. J. (1995). Affect-and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of management journal*, 38(1), 24-59.
- Milczarek, M. (2010). *Workplace violence and harassment: A european picture*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Morrison, G. M., & Allen, M. R. (2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice*, 46(2), 162-169.
- Neves, I., Nunes, A., Silva, I., Lucas, I., & Vilelas, J. (2013). Escala de Fatores de Resiliência de Takviriyannun: Propriedades psicométricas da versão Portuguesa. *Pensar Enfermagem*, 17(1).

- Oliveira, M. T. G. M. (2001). A indisciplina em aulas de Educação Física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico
- Perry, R. W., & Mankin, L. D. (2007). Organizational trust, trust in the chief executive and work satisfaction. *Public Personnel Management, 36*(2), 165-179.
- Robers, S., Kemp, J., Rathbun, A., & Morgan, R. E. (2014). Indicators of School Crime and Safety: 2013. NCES 2014-042/NCJ 243299. *National Center for Education Statistics*.
- Ribeiro, A. C. D. A., Mattos, B. M. D., Antonelli, C. D. S., Canêo, L. C., & Goulart Júnior, E. (2011). Resiliência no trabalho contemporâneo: promoção e/ou desgaste da saúde mental. *Psicologia em estudo, 6*23-633.
- Rita, J. S., Patrão, I. A. M., & Sampaio, D. (2010). Burnout, stress profissional e ajustamento emocional em professores portugueses do ensino básico e secundário. *VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, 11*51-1161.
- Santos, J. N., Neiva, E. R., & Andrade-Melo, E. A. (2013). Relação entre clima organizacional, percepção de mudança organizacional e satisfação do cliente. *Psicologia: teoria e pesquisa, 29*(1), 31-39.
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: teoria e pesquisa, 24*(2), 201-209.
- Sousa, S., Silva, I. S., Veloso, A., Tzafrir, S., & Enosh, G. (2014). Client's violence toward social workers. *Tékhne, 12*, 69-78.
- Tolhurst, H., Baker, L., Murray, G., Bell, P., Sutton, A., & Dean, S. (2003). Rural General Practitioner Experience of Work-Related Violence in Australia. *Australian Journal of Rural Health, 11*(5), 231-236.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference?. *Teaching and Teacher Education, 28*(6), 879-889.
- Vaz-Serra, A. (2000). A vulnerabilidade ao stress. *Psiquiatria Clínica, 21*(4), 261-278

- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (No. 3^a). Almedina.
- Waugh, C. E., Fredrickson, B. L., & Taylor, S. F. (2008). Adapting to life's slings and arrows: Individual differences in resilience when recovering from an anticipated threat. *Journal of research in personality*, 42(4), 1031-1046.
- Wieclaw, J., Agerbo, E., Mortensen, P. B., Burr, H., Tüchsen, F., & Bonde, J. P. (2006). Work related violence and threats and the risk of depression and stress disorders. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(9), 771-775.
- Witter, G. P. (2003). Professor-estresse: análise de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(1), 33-46.
- World Health Organization, 2013. Guidelines for the management of conditions specifically related to stress. Geneva, Switzerland: WHO.
- Wynne, R., Clarkin, N., Cox, T., & Griffiths, A. (1997). *Guidance on the Prevention of violence at work*. Brussels, European Commission, DG-V, Ref. CE/VI-4/97.
- .
- .

Anexos

Anexo 1 – Protocolo de recolha de dados



Caro (a) profissional,

O presente questionário faz parte de um estudo em Psicologia, que está a ser realizado na Universidade Portucalense Infante D. Henrique sobre stress e violência. É nesse contexto que vimos convidá-lo(a) a participar nesta investigação.

Estamos apenas interessados na sua sincera opinião. **Não há respostas certas ou erradas, o mais importante é que responda a todas as perguntas da forma mais sincera possível. O questionário é ANÓNIMO e CONFIDENCIAL, e os dados recolhidos serão apenas analisados para fins académicos.** Sinta-se à vontade para expressar a sua opinião sobre vários aspetos. Procure, por favor, responder a todas as questões, e para cada pergunta apenas **UMA resposta** na respetiva escala. Se eventualmente se enganar a assinalar a sua resposta, risque essa resposta e marque a que pretende. Quando tiver o documento preenchido, por favor, coloque-o no envelope e, depois de fechado, entregue-o à pessoa responsável pela recolha de dados.

Informo que tomei conhecimento do objetivo do estudo e do que tenho que fazer para participar. Fui esclarecido(a) sobre todos os aspetos que considero importantes e sobre o meu direito de recusar participar no estudo e da confidencialidade dos dados. Assim, declaro que aceito participar na investigação, preenchendo os questionários. Percebo que se tiver alguma dúvida ou questão posso contactar a equipa de investigação através dos emails: sofia.vizinho@hotmail.com; atferreira@upt.pt; acanario@upt.pt

Li e aceito as condições deste estudo

Não aceito as condições deste estudo

Parte 1

1) **Sexo:** Feminino

Masculino

2) **Idade:** _____ anos

3) **Estado Civil:** Solteiro(a) Casado(a) Separado(a) Divorciado(a) Viúvo(a)

4) **Tem filhos?** Sim Não 5) **Se sim, tem filhos até aos 3 anos?** Sim Não 6) **Tem a seu cargo algum adulto dependente de si?** Sim Não

7) **Escolaridade:** Licenciatura Pós-graduação Mestrado Doutoramento

8) **Indique a sua função:** Professor (a) Funcionário (a) (se respondeu funcionário passe para a questão 15)

9) **Se respondeu professor, é professor deslocado?** Sim Não 10) **Se sim, qual a sua área de residência familiar?** Continente Norte Continente Centro Continente Sul Arquipélago da Madeira

Outras _____

11) O seu agregado familiar reside consigo durante o ano letivo? Sim Não 12) Quantas vezes, num ano letivo está em contacto presencial com o seu agregado familiar? _____ 13) Qual o número médio de alunos por sala? _____ 14) Qual a sua área de formação? (ex: Geografia, Francês...): _____

15) Antiguidade no trabalho: ____anos e ____meses

16) Carga horária semanal normal: _____ horas 17) Faz horas extraordinárias? Sim Não

18) Se responde sim, qual o número de horas extra na semana: _____ horas.

19) Tem algum cargo de chefia? Sim Não

20) Indique o seu tipo de vínculo laboral: Contrato sem termo (efetivo) Contrato com termo certo (a prazo)
 Empresa de trabalho temporário

21) Teve ou tem algum episódio ou diagnóstico de algum tipo de doença do foro psicológico (ex: depressão)? Sim Não Se sim, qual? _____

Parte 2

Características e comportamento das equipas

De seguida serão apresentadas afirmações relativas às características da sua equipa de trabalho e dinâmica interna dos seus membros. Para cada afirmação assinale por favor com um círculo o número (entre 1 – “discordo totalmente” e 7 – “concordo totalmente”) que melhor descreve a sua opinião e grau de concordância.

Acredito que os outros professores (as):	Discordo					Concordo	
	Totalmente					Totalmente	
São completamente honestos comigo	1	2	3	4	5	6	7
Colocam os interesses da escola acima dos seus próprios	1	2	3	4	5	6	7
Cumprirão as suas promessas	1	2	3	4	5	6	7
São competentes no desempenho das suas funções	1	2	3	4	5	6	7
Manifestas as suas verdadeiras emoções acerca de assuntos importantes	1	2	3	4	5	6	7
Preocupam-se com o bem-estar uns dos outros	1	2	3	4	5	6	7
Contribuem para o sucesso da escola	1	2	3	4	5	6	7
São de confiança	1	2	3	4	5	6	7
Agem de acordo com o que dizem	1	2	3	4	5	6	7
Partilham informação importante entre si	1	2	3	4	5	6	7
Preocupam-se com o futuro da escola	1	2	3	4	5	6	7
Ajudam na resolução de problemas importantes no nosso departamento	1	2	3	4	5	6	7
Reconheceriam os seus próprios erros	1	2	3	4	5	6	7

Ambiente de trabalho

Os itens abaixo apresentados são relativos ao ambiente de trabalho. Para cada afirmação assinale por favor **com um círculo** o número (entre 1 – “discordo totalmente” e 7 – “concordo totalmente”) que melhor descreve o seu grau de concordância.

Nesta escola:	Discordo Totalmente					Concordo Totalmente	
Os colegas de equipa envolvem-se frequentemente em confrontos verbais	1	2	3	4	5	6	7
Os colegas de equipa envolvem-se frequentemente em confrontos físicos	1	2	3	4	5	6	7
As pessoas insultam-se frequentemente	1	2	3	4	5	6	7
As pessoas ameaçam-se frequentemente	1	2	3	4	5	6	7

Fontes de stress no trabalho

Assinale por favor **com um círculo** em que medida é que cada característica do seu trabalho é para si uma fonte de stress (de 1 – “nada” a 7 – “muito”).

	Nada					Muito	
Tenho que lidar com elevadas exigências por parte dos alunos	1	2	3	4	5	6	7
É suposto eu estabelecer uma boa comunicação com os alunos	1	2	3	4	5	6	7
Tenho que lidar com comportamentos inadequados por parte dos alunos	1	2	3	4	5	6	7
Não tenho tempo suficiente para realizar todas as tarefas do meu trabalho	1	2	3	4	5	6	7
Tenho demasiada carga de trabalho no meu emprego	1	2	3	4	5	6	7
No meu emprego tenho que trabalhar muito rápido	1	2	3	4	5	6	7
A escola não tem os recursos necessários para satisfazer as expectativas dos alunos	1	2	3	4	5	6	7
Os alunos têm expectativas irrealistas sobre a escola	1	2	3	4	5	6	7

Comportamento dos alunos

De seguida serão apresentadas afirmações relativas às características dos alunos da escola onde prestada serviço. Para cada afirmação assinale **com um círculo** o número (entre 1 – “discordo totalmente” e 7 – “concordo totalmente”) que melhor descreve o seu grau de concordância.

Nesta escola:	Discordo Totalmente					Concordo Totalmente	
----------------------	----------------------------	--	--	--	--	----------------------------	--

Muitos dos alunos estão ansiosos	1	2	3	4	5	6	7
Muitos dos alunos estão em stress psicológico	1	2	3	4	5	6	7
Muitos dos alunos estão em stress financeiro	1	2	3	4	5	6	7
A escola tem muitos alunos	1	2	3	4	5	6	7
Não existe iluminação suficiente	1	2	3	4	5	6	7
Não existe ventilação suficiente	1	2	3	4	5	6	7
Não existe um espaço adequado para falar pessoalmente com o professor (a)/funcionário (a).	1	2	3	4	5	6	7
Os alunos assistem os funcionários (as) e professores (as) a serem agressivos face a outros alunos	1	2	3	4	5	6	7
Os alunos assistem a comportamentos agressivos entre funcionários (as) /professores (as)	1	2	3	4	5	6	7
Os alunos assistem a outros alunos a comportarem-se de forma agressiva	1	2	3	4	5	6	7
O comportamento agressivo dos alunos ajuda-os a obterem o que pretendem	1	2	3	4	5	6	7
Os alunos percebem que os funcionários (as)/professores (as) dão resposta aos alunos que se comportam agressivamente	1	2	3	4	5	6	7

Nesta escola:	Discordo Totalmente							Concordo
								Totalmente
Os alunos sentem que não são devidamente atendidos pela escola	1	2	3	4	5	6	7	
Os alunos sentem que não são escutados pelos funcionários/professores da escola	1	2	3	4	5	6	7	
A comunicação entre profissionais e alunos é pobre	1	2	3	4	5	6	7	
Existe falta de cordialidade entre os professores (as)/funcionários (as) e os alunos	1	2	3	4	5	6	7	
A divulgação de incidentes violentos nos meios de comunicação poderá ter impacto no comportamento dos alunos	1	2	3	4	5	6	7	

Frequência dos comportamentos agressivos por parte dos alunos

Assinale por favor **com um círculo** o número de vezes que cada um dos comportamentos a seguir apresentados ocorreu (dentro ou fora do local de trabalho) nos **últimos 3 meses**. Se algum deles ocorreu no último ano mas há mais de 3 meses, por favor assinale o número 9.

Nos últimos 3 meses, quantas vezes um aluno...	Nunca	Uma vez	Duas vezes	3 vezes	4 vezes	5 vezes	6 ou + vezes	Aconteceu há + de 3 meses
Gritou consigo	0	1	2	3	4	5	6	9
O insultou	0	1	2	3	4	5	6	9

propositadamente								
O amaldiçoou	0	1	2	3	4	5	6	9
Atirou um objeto ao chão ou contra a parede	0	1	2	3	4	5	6	9
Deixou cair objetos, mobília ou pontapeou o mobiliário do escritório	0	1	2	3	4	5	6	9
Ameaçou fazer queixa de si ao seu superior	0	1	2	3	4	5	6	9
Ameaçou danificar os seus bens	0	1	2	3	4	5	6	9
O ameaçou em geral (e.g., vai arrepender-se disto)	0	1	2	3	4	5	6	9
Ameaçou causar danos físicos a si ou à sua família	0	1	2	3	4	5	6	9
O puxou ou empurrou com força	0	1	2	3	4	5	6	9
O esbofeteou, pontapeou ou esmurrou	0	1	2	3	4	5	6	9
O magoou de forma a que tenha precisado de cuidados médicos (e.g., pensos rápidos, etc.)	0	1	2	3	4	5	6	9
O magoou de forma a que tenha precisado de cuidados médicos (e.g., ossos partidos, suturas, etc.)	0	1	2	3	4	5	6	9

Nos últimos 3 meses, quantas vezes um aluno...	Nunca	Uma vez	Duas vezes	3 vezes	4 vezes	5 vezes	6 ou + vezes	Aconteceu há + de 3 meses
O assediou através de meios de comunicação (e.g., internet, telemóvel)	0	1	2	3	4	5	6	9
O ameaçou através de meios de comunicação (e.g., internet, telemóvel)	0	1	2	3	4	5	6	9

Implicações dos comportamentos agressivos dos alunos

Existe uma série de problemas que podem surgir devido à experiência de um incidente traumático/agressivo. Por favor leia cada um dos seguintes itens e assinale com **um círculo** a frequência que experienciou cada sintoma **no primeiro mês que sucedeu a um incidente agressivo**. Tenha em conta os incidentes anteriormente mencionados.

No primeiro mês que sucedeu a um incidente agressivo, quantas vezes...	Nunca	Uma vez por semana	2 a 3 vezes por	4 a 5 vezes por	Todos os dias
--	-------	--------------------	-----------------	-----------------	---------------

		semana		semana	
Involuntariamente teve pensamentos ou imaginou situações relacionadas com incidentes agressivos (e.g., imagens intrusivas)	1	2	3	4	5
Teve pesadelos acerca do incidente agressivo	1	2	3	4	5
Reviveu o incidente agressivo, reagindo ou sentindo como se estivesse a acontecer novamente	1	2	3	4	5
Sofreu uma aceleração do ritmo cardíaco	1	2	3	4	5
Teve reações físicas quando lembrado do incidente agressivo (e.g., transpiração)	1	2	3	4	5
Sofreu de dores musculares	1	2	3	4	5
Tentou evitar atividades, sítios ou pessoas que o fazem lembrar do incidente agressivo	1	2	3	4	5
Não conseguiu lembrar-se de uma grande parte do incidente agressivo	1	2	3	4	5
Perdeu interesse ou participou menos vezes em atividades importantes	1	2	3	4	5
Sofreu de dores de cabeça	1	2	3	4	5
Sentiu-se emocionalmente entorpecido (e.g., incapaz de chorar ou de sentir amor pelos outros)	1	2	3	4	5
Sentiu que perdeu a esperança no futuro	1	2	3	4	5
Teve dificuldades em adormecer	1	2	3	4	5
Tentou não pensar, falar ou emocionar-se com o incidente agressivo	1	2	3	4	5
Sofreu de dores de barriga	1	2	3	4	5
Sentiu-se distante ou afastou as pessoas em seu redor	1	2	3	4	5
Ficou nervoso ou facilmente alarmado (facilmente assustado) (e.g., quando alguém apareceu repentinamente atrás de si)	1	2	3	4	5
Sentiu-se enjoado	1	2	3	4	5
Sentiu-se emocionalmente perturbado quando lembrado do incidente agressivo (e.g., estava assustado)	1	2	3	4	5
No primeiro mês que sucedeu a um incidente agressivo, quantas vezes...	Nunca	Uma vez por semana	2 a 3 vezes por semana	4 a 5 vezes por semana	Todos os dias
Sofreu de cansaço	1	2	3	4	5
Esteve inquieto ou teve uma explosão de fúria	1	2	3	4	5
Teve dificuldades de concentração	1	2	3	4	5
Esteve demasiado alerta	1	2	3	4	5
Teve dores de costas	1	2	3	4	5
Sentiu um aperto no peito	1	2	3	4	5
Sofreu de tensão arterial elevada	1	2	3	4	5

Normalmente, que medidas são adotadas depois da ocorrência de um incidente agressivo?	Tenho conhecimento	Já adotei
---	---------------------------	------------------

Reportar à direção da escola		
Aplicar sanções disciplinares		
Reportar o caso aos encarregados de educação		
Apresentar queixa na polícia		
Outra(s) _____ (por favor, especifique): _____		

Parte 3

Indique em que medida as situações apresentadas se aplicam a si. Se alguma das situações não tiver ocorrido recentemente, responda de acordo com o que pensa que teria sentido. Assim, solicita-se que em cada afirmação coloque **um círculo** de acordo com o seu **grau de concordância**.

	Discordo Totalmente							Concordo Totalmente						
1. Tenho pessoas na família em quem posso confiar.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
2. Tenho pessoas fora da família em quem posso confiar.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
3. Sinto-me limitado quando procuro apoio.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
4. Tenho pessoas que me servem de modelo.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
5. Tenho pessoas que me encorajam a ser independente.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
6. Tenho pessoas que me apoiam.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
7. Tenho recursos disponíveis, com que posso contar.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
8. Tenho uma família e comunidade, que são estáveis.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
9. Sinto que a maioria das pessoas gosta de mim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
10. Sinto empatia pelos sentimentos de outras pessoas.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
11. Respeito-me a mim e aos outros.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
12. Sou responsável pelos meus comportamentos.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
13. Sou confiante, optimista e tenho esperança.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
14. Sou, geralmente, calmo e paciente.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
15. Sou uma pessoa que planeia bem as coisas.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
16. Preparo-me para lidar com o que pode interferir na obtenção dos meus objetivos.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
17. Sou honesto, mesmo quando isso possa aborrecer os meus pais.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
	Discordo Totalmente							Concordo Totalmente						
18. Tenho fortes crenças sobre fé.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
19. Expresso os meus pensamentos e sentimentos sem constrangimento.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
20. Crio novas ideias e novas formas de fazer as coisas.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
21. Não desisto de uma tarefa até terminá-la.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
22. Resolvo problemas em diversos contextos.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
23. Faço gestão e o controlo dos meus comportamentos.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
24. Peço ajuda, sem que isso me faça sentir uma pessoa fraca.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
26. Encaro os acontecimentos com humor.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
25. Face a coisas inapropriadas negoceio ou recuso-me a fazê-las.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

Em seguida assinale com um **círculo** a opção que melhor corresponde ao seu grau de concordância com cada afirmação relativa à sua entidade empregadora. Lembramos que não existem respostas certas ou erradas, apenas a sua opinião conta.

	Discordo Totalmente						Concordo Totalmente
1. A minha chefia tem um forte sentido de justiça.	1	2	3	4	5	6	7
2. A minha chefia presta realmente atenção ao que é importante para mim.	1	2	3	4	5	6	7
3. A minha chefia alterará o seu modo de agir habitual para me ajudar.	1	2	3	4	5	6	7
4. A minha chefia esforça-se por ser justa nas suas relações com os outros.	1	2	3	4	5	6	7
5. A minha chefia conhece em profundidade o trabalho que precisa de ser feito.	1	2	3	4	5	6	7
6. A minha chefia é conhecida por ser bem-sucedida nas tarefas que tenta fazer.	1	2	3	4	5	6	7
7. A minha chefia é muito competente na realização do seu trabalho.	1	2	3	4	5	6	7
8. A minha chefia é muito qualificada e experiente.	1	2	3	4	5	6	7

Obrigado pela sua colaboração.