

Orientada por José Tavares e Isabel Alarcão



# **TRANSVERSALIDADE EM EDUCAÇÃO E EM SAÚDE**

**Gracinda Hamido, Helena Luís,  
Maria do Céu Roldão e Ramiro Marques**  
(organizadores)

**19**



**PORTO EDITORA**

CARLOS MANUEL FRANCISCO  
ANABELA DE SOUSA PEREIRA  
MARIA DA GRAÇA PEREIRA

DCE/UA

**O "STRESS" DO ALUNO ESTAGIÁRIO:  
CONTRIBUTOS DA SUPERVISÃO PARA  
O BEM-ESTAR DO ALUNO**

## Introdução

O estágio pedagógico é um período de acompanhamento fundamental na aquisição de conhecimentos, experiência e de preparação para a vida profissional. Reveste-se de uma grande utilidade na preparação, corrigindo e ajustando a teoria assimilada e a realidade prática da leccionação (Francisco, 2001).

A influência da orientação/apoio dado pelo supervisor é fundamental, não só para a aquisição de competências de ensino do aluno estagiário, como também a nível do seu desenvolvimento pessoal.

Um outro aspecto a ter em conta, igualmente importante, é o papel a desempenhar pelo supervisor no desenvolvimento de competências e de atitudes favoráveis à transversalidade. É sabido que, apesar do enfoque que as mais recentes revisões curriculares têm dado à transversalidade no currículo, os professores, tanto os mais jovens como os mais velhos, continuam a preferir o isolamento e atomismo disciplinar, mostrando alguma incapacidade para planificarem e realizarem tarefas de ensino centradas na transversalidade curricular. Tão-pouco as acções de formação contínua, muitas delas centradas no trabalho de projecto e na área-escola, têm conseguido mudar a situação. Não nos parece desaconselhável, antes pelo contrário, referir que o período de estágio pedagógico e a acção do supervisor se podem revelar essenciais na mudança de mentalidades. O facto de serem os professores do ensino secundário a revelarem maior resistência às práticas de transversalidade, ao contrário dos professores do ensino básico, onde essa prática é mais usual, talvez nos permita levantar a hipótese de que o tipo e a modalidade de estágio pedagógico podem ter alguma influência nas atitudes dos jovens professores face à transversalidade. Um estágio pedagógico integrado na formação inicial e em simbiose com as restantes componentes de formação, tal como é usual fazer-se com a formação de professores dos 1.º e 2.º ciclos, poderá consciencializar mais os jovens docentes para a importância da transversalidade ao permitir que eles tenham feito uma transferência mais imediata entre a informação recebida na componente das ciências da educação e a prática pedagógica. Pelo contrário, a formação bietápica, mais usual na formação de professores do ensino secundário, ao não garantir essa transferência imediata, poderá retardar mais a tomada de consciência dos jovens professores. Embora o estudo que a seguir se apresenta não tenha procurado estudar estas hipóteses, importa lembrar a importância e pertinência de outras investigações centradas na relação entre a modalidade de estágio pedagógico e as atitudes face à transversalidade curricular.

O estágio e o processo supervisivo são percebidos pelos alunos estagiários como associados a ansiedade elevada, não deixando desenvolver o seu trabalho com normalidade e onde o processo supervisivo se apresenta para eles como um processo difícil, muitas vezes visto como uma estratégia avaliativa, sendo o supervisor considerado um problema (Francisco e Pereira, 2002). Por outro lado, o

duplo papel desempenhado durante o ano de estágio (de aluno e professor) é, por si só, complexo e perturbador.

Surgem ligados ao estágio momentos causadores de *stress*, associados ao contacto com a realidade escolar, que, por vezes, não corresponde às expectativas do estagiário, sendo inúmeras as situações imprevistas às quais se lhe exigem respostas imediatas e o mais eficazes possíveis. Quando não o consegue fazer, ao fim de algum tempo, começa a sentir-se desmotivado e insatisfeito com o seu desempenho. Este mal-estar que se instala pode conduzir a reacções fisiológicas (ex.: dores de cabeça frequentes, fadiga crónica, perda de peso, insónias, desordens intestinais, etc.), cognitivas (ex.: absentismo, postura conflituosa, abuso do álcool, tabaco ou de drogas, falta de empenhamento, entre outras) e comportamentais (ex.: diminuição da auto-estima, dificuldade na tomada de decisões, alterações da percepção, perturbações da atenção — maior número de erros, a tolerância à frustração diminui, etc.) que impedem ainda mais o aluno estagiário de lidar eficazmente com os desafios que o estágio lhe coloca.

### **O stress na profissão docente**

De acordo com Mota-Cardoso *et al.* (2002), o *stress* na profissão docente, designado na literatura por *stress* ocupacional, localiza-se na relação dos professores com os vários aspectos do seu trabalho.

O *stress* ocupacional pode ser entendido como um desajuste entre as exigências da profissão e as competências que o indivíduo tem para desenvolver a sua acção, enquadrando-se perfeitamente neste conceito o *stress* do aluno estagiário.

McGrath (1976) descreve o *stress* ocupacional como um desequilíbrio significativo que o indivíduo percebe das exigências do trabalho e das suas capacidades de resposta, considerando, ao mesmo tempo, que o insucesso na satisfação dessas exigências pode ter consequências negativas. Kyriaccou (1987) identifica-o como a experiência, vivida por um professor, de emoções desagradáveis, como a tensão, frustração, ansiedade, cólera e depressão, resultantes de aspectos do seu trabalho docente que constituem ameaça ao seu bem-estar e auto-estima.

Alguns autores como Hembling e Gilliland (1981) admitem que o *stress* docente não possui uma uniformidade ou igual intensidade ao longo de todo o ano lectivo. Ao contrário, baseados em estudos sobre professores dos ensinos básico e secundário, verificaram a existência de um ciclo de *stress* revelador de uma maior intensidade de *stress* no início e fim do ano lectivo, bem como no final de cada período escolar.

Outros autores preferem referir-se às manifestações de *stress* utilizando o termo "mal-estar docente". Este fenómeno é uma realidade actual que pode integrar diversos

sintomas psicossomáticos, comportamentais, emocionais e cognitivos (Dunham, 1992; Esteve, 1992; Pereira, 1996; Cordeiro Alves, 1997), situação que é ilustrada pela mensagem/preocupação que a Organização Mundial do Trabalho, num relatório elaborado em 1981 sobre o "Emprego e Condições de Trabalho", emitiu, considerando a profissão docente como uma "profissão de risco físico e mental".

Autores como Esteve (1992), Jesus e Pereira (1994) e Pereira (2003) apresentam uma multiplicidade de factores que contribuem para o mal-estar docente, nomeadamente pessoais, relações estabelecidas com os alunos, colegas e encarregados de educação; processo de ensino-aprendizagem; condições de trabalho e contexto socioeducativo, entre outros.

A maioria dos estudos realizados procuram avaliar as consequências negativas do *stress* no trabalho, bem como o seu impacto a nível individual, onde se salienta a insatisfação, a depressão, a redução da vida social, entre outros (Mota-Cardoso *et al.*, 2002; Pereira *et al.*, 2003), e a nível do funcionamento das instituições.

Estudos nacionais e internacionais referem a relação do *stress* com o aparecimento de doenças físicas, psíquicas e desenvolvimento de hábitos nocivos para a saúde, tais como o surgimento de doenças gastrintestinais, acidentes, suicídios, aumento do risco de doença cardiovascular, de cancro e de doenças músculo-esqueléticas (Selye, 1980). Estudos de DeFrank e Stroup (1989) centrados na relação entre o *stress* e saúde verificaram que a saúde piorava quando o grau de satisfação profissional descia em função do *stress* experienciado. Pereira (2003), referindo-se a estudos com professores britânicos para avaliar a saúde mental, salienta que estes, quando comparados com a população em geral e outros grupos profissionais stressados, apresentavam níveis significativamente mais altos.

### **Stress e estratégias de coping**

A vulnerabilidade individual e a capacidade de adaptação são muito importantes na ocorrência e na gravidade das reacções ao processo de *stress*. Desta forma, as situações ou potenciais situações de *stress* só constituirão um problema se o indivíduo não conseguir lidar adequadamente com elas, ou seja, não se mostrar capaz de utilizar estratégias de *coping* ou confronto, capazes de desenvolver competências para gerir/enfrentar estas situações de desafio (Coyne e Lazarus, 1980; Lazarus e Folkman, 1984). Como refere Pereira (1991: 36), "de acordo com o tipo específico de situação, assim as estratégias de *coping* poderão ser mais ou menos influenciadas". O *coping* poder-se-á então considerar instrumental/adequado (quando aponta para a resolução dos problemas) e apelativo/não tão adequado quando pretende aliviar ou minimizar as consequências de uma situação que não pode ser alterada mantendo as situações indutoras de *stress* (Cardoso *et al.*, 1998).

Pelos efeitos e prejuízos causados, reconhece-se a urgência de descobrir estratégias e desenvolver competências de forma a levar as pessoas e, em particular, os alunos estagiários e docentes a aprender a lidar com o *stress* do dia-a-dia (estágio enquanto situação difícil), aprendendo a treinar novas competências pessoais. A elaboração de programas de prevenção e controlo do *stress* visa não só encontrar formas de compreender como lidar com o *stress*, mas também desenvolver capacidades que lhe permitam melhorar a sua saúde física e mental, enriquecer as suas relações humanas e melhorar a integração nos seus ambientes de vida. Torna-se fundamental e necessário, nos sistemas educativos e formativos, desenvolver processos e actividades que promovam experiências que ajudem o aluno estagiário a ser mais resiliente para enfrentar a nova realidade que se lhe impõe quando enfrenta a realidade das escolas e dos alunos e o processo de supervisão inerente ao estágio pedagógico.

Com o objectivo de compreender os alunos estagiários na sua atmosfera profissional, e tendo por base os resultados por nós obtidos anteriormente (Francisco, 2001), estamos a levar a cabo uma investigação onde pretendemos identificar as causas e consequências específicas do *stress* dos alunos estagiários portugueses. O presente estudo tem, assim, como objectivos estudar as situações indutoras de *stress* específicas do estágio pedagógico, bem como conhecer o tipo de estratégias utilizadas para lidar com situações difíceis. Para o efeito, propomo-nos, concretamente, construir e validar um instrumento de avaliação (questionário) que identifique estes nossos objectivos.

## **Contribuição empírica**

### **Metodologia**

Tendo por base a metodologia do tipo qualitativo (estudo exploratório) e quantitativo (no estudo propriamente dito), a presente investigação estudou um total de 206 alunos do 4.º ano de estágio, abrangendo várias instituições de formação de professores recaindo sobre os institutos politécnicos / escolas superiores de educação e universidades da Região Centro e Norte e Trás-os-Montes.

No estudo exploratório, pretendeu-se obter informação qualitativa sobre a realidade dos alunos estagiários; conhecer concretamente as situações indutoras de *stress* dos mesmos; construir um questionário identificador das fontes de *stress* para os alunos estagiários.

A recolha de dados decorreu entre Março e Abril de 2003, sensivelmente ao meio do ano lectivo e num período que não se previa sobrecarga extraordinária de trabalho para os alunos estagiários. Os questionários foram administrados em grupo (entre 3 a 8 alunos). A amostra do estudo-piloto foi constituída por 101 alunos estagiários, 54 (53%) do sexo masculino e 47 (47%) do sexo feminino de diferentes grupos

disciplinares, espalhados pelas diferentes instituições de formação das regiões referidas anteriormente. A informação recolhida foi analisada com a técnica de análise de conteúdo, envolvendo um painel de dois juízes, tendo-se verificado coincidência na classificação de 535 unidades de contexto das 604 distinguidas, o que equivale a 88,5% de acordos entre os juízes (Piéron, 1988: 11). Desta análise de conteúdos das respostas extraíram-se as situações de *stress*, inventariando-se as fontes de *stress* referidas, utilizando as palavras e expressões dos alunos estagiários de forma a não se perder a genuinidade e riqueza do seu discurso.

Inventariadas todas as fontes de *stress*, converteram-se as mesmas num questionário, juntando, seguidamente, uma escala tipo *Likert* de 5 pontos (de 1= discordo totalmente a 5= concordo totalmente) a cada fonte de *stress*. O questionário, intitulado "Avaliação do *stress* do aluno estagiário — ASAE" —, foi constituído, na versão inicial, por 150 itens.

Este instrumento foi então analisado e discutido — método da reflexão falada — junto dos sujeitos próximos dos futuros destinatários, visando aperfeiçoar o conteúdo, a forma, a clareza, a compreensibilidade e adequação aos objectivos. Da versão inicial foram então excluídos 50 itens, ficando o questionário com 96 itens distribuídos por 3 partes: fontes de *stress*, com 50 itens; consequências do *stress*, com 22 itens, e estratégias para lidar com o *stress*, com 24 itens.

O presente estudo encontra-se ainda em progresso, pelo que serão apenas aqui referidos alguns dados preliminares que nos permitam compreender os factores de maior indução de *stress* no aluno estagiário.

A amostra do estudo propriamente dito foi constituída por 105 alunos estagiários, 27 (25,7%) do sexo masculino e 78 (74,3%) do sexo feminino de diferentes grupos disciplinares, espalhados pelas diferentes instituições de formação das regiões referidas anteriormente. A idade varia entre os 20 e os 33 anos, situando-se a média em 22,9 anos para um desvio-padrão de 2,20.

Como instrumento de avaliação, foi utilizado o questionário "Avaliação do *stress* do aluno estagiário — ASAE", criado para o efeito pelos autores.

## Resultados e discussão

Para avaliarmos a fiabilidade do instrumento, procedemos à análise da consistência interna dos itens, recorrendo à análise da média e respectivo desvio-padrão dos itens, coeficiente *alpha* de Cronbach, correlação entre o item e o valor global da escala. Faremos, seguidamente, uma análise mais pormenorizada de cada uma das partes do questionário.

Depois de testados estes critérios, anteriormente referidos, foram ainda excluídos 25 itens. Repetimos novamente o estudo de fidelidade que nos levou à aceitação dos restantes itens. A versão final do questionário ficou constituída por 71 itens distribuídos por 3 partes: parte A — fontes de *stress* com 39 itens; parte B — consequências do *stress*, com 19 itens, e parte C — estratégias para lidar com o *stress*, com 13 itens.

Analisando as “fontes de *stress*” do questionário ASAE, verificámos que embora nas médias dos itens se registre uma inflação (relativamente ao ponto central da escala — 2,5), cinco deles (itens 1, 3, 4, 15 e 47) aproximam-se do extremo da escala. Por outro lado, verifica-se uma razoável dispersão dos resultados (valor do desvio-padrão). Relativamente coeficientes de correlação item total da escala, todos eles são significativos e variam entre .392 e .701. O *Alfa* global da parte A é bastante significativo (.91).

Em relação às partes B e C do questionário ASAE, podemos ver que nas médias dos itens se regista uma ligeira inflação (relativamente ao ponto central da escala — 2,5), sem que nenhum deles se aproxime dos extremos da escala. Verifica-se também uma razoável dispersão dos resultados (valor do desvio-padrão). Nos coeficientes de correlação item total da escala (parte B e C), todos eles são significativos (todos acima de .399). O *Alfa* global da parte B é bastante significativo (.91), bem como o da parte C (.80).

### **Identificação das fontes de *stress* (análise factorial)**

A análise do construto foi avaliada através de análise factorial, com a qual procuramos também conhecer as suas dimensões subjacentes. As três partes em que o questionário se encontra dividido foram submetidas, separadamente, a uma análise factorial.

Os 39 itens da parte “fontes de *stress*” foram submetidos a uma análise factorial de tipo exploratório, seguida de uma análise factorial confirmatória. Após rotação *varimax*, obtivemos uma estrutura factorial de oito factores coerente com a revisão bibliográfica. Os oito factores traduzem as fontes de *stress* percebidas pelos alunos estagiários do estudo.

Como podemos observar na tabela I, os oito factores explicam 63,60% da variância, apresentando um *alpha* superior a (.69). Apenas o factor 8 apresenta um *alpha* de (.21), evidenciando um nível bastante baixo de consistência interna.



**Tabela 1**  
Fontes de stress — análise factorial (parte A)

N.º do item	Descrição do item	Valor matrix <sup>a</sup> rodado	% Variância	% Cumulativa	Alpha
<b>Factor 1 – Indisciplina (7 itens)</b>					
29	Quando não me consigo fazer ouvir ou entender	.728	11,30	11,30	.86
30	A falta de autoridade dos alunos estagiários	.710			
<b>Factor 2 – Supervisão (7 itens)</b>					
20	O relacionamento com os supervisores / orientadores de estágio	.754	9,80	21,10	.83
21	As críticas que são feitas que muitas vezes não ajudam.	.726			
<b>Factor 3 – Correspondência dos alunos (6 itens)</b>					
40	Os alunos não terem interesse em aprender	.812	9,59	30,69	.87
41	A falta de motivação dos alunos não correspondendo às minhas expectativas	.806			
<b>Factor 4 – Planificação do trabalho (6 itens)</b>					
13	Arranjar constantemente novas actividades para motivar os alunos	.782	9,11	39,80	.81
12	Ter que fazer, com muito rigor e de uma forma perfeita, os planos de aula	.684			
<b>Factor 5 – Sobrecarga de trabalho (6 itens)</b>					
1	Excesso de horas e trabalho (acumulação de tarefas e prazos num certo espaço de tempo)	.731	8,09	47,89	.81
26	Medo de errar no esclarecimento de dúvidas	.643			
<b>Factor 6 – Abordagem dos conteúdos (2 itens)</b>					
7	Dificuldade em abordar temáticas onde me sinto pouco à vontade	.804	6,52	54,41	.69
8	Não arranjar formas simples e eficazes de transmitir determinados conteúdos mais complicados aos alunos	.639			
<b>Factor 7 – Condições de trabalho (2 itens)</b>					
39	Ter de trabalhar com pessoas pouco dinâmicas e sem poder de iniciativa	.823	5,18	59,57	.74
37	Ambiente menos harmonioso dentro dos grupos de estágio	.717			
<b>Factor 8 – Pressões específicas do estágio (3 itens)</b>					
4	Falta de tempo disponível para preparar as práticas lectivas com mais pormenor	.657	4,01	63,60	.21
34	Sentir que poderia ter corrido melhor	.445			

Em síntese, identificamos como principais fontes de stress no aluno estagiário as questões relacionadas com a indisciplina, a supervisão, a correspondência dos alunos, a planificação do trabalho, a sobrecarga de trabalho, a abordagem dos conteúdos, as condições do trabalho e as pressões específicas do estágio. Estes dados vêm de encontro aos indicados por estudos anteriores (Francisco, 2001; Francisco e Pereira, 2002)

### Consequências do *stress*: análise factorial (parte B)

Os 19 itens da parte B foram também submetidos a uma análise factorial de tipo exploratório, da qual se obtiveram, após rotação *varimax* dos eixos, sete factores ortogonais. Como alguns destes factores não tinham significado prático em termos de variância explicada, procuramos maximizar a variância explicada dos factores principais seleccionando previamente três factores. Após rotação *varimax*, obtivemos uma estrutura factorial coerente com a revisão bibliográfica, traduzindo os três factores as principais consequências do *stress* para os alunos estagiários do estudo; em concordância com o agrupamento estatístico dos itens da parte B do questionário, chegamos à constituição de três factores: factor 1, factores cognitivos (8 itens), que explicam 26,8% da variância, com *alpha* de .89; factor 2, factores fisiológicos (8 itens), explicativos de 21,8% da variância, com *alpha* de .85; factor 3, factores emocionais (3 itens), justificativos de 10,4% da variância, com *alpha* de .52. Como podemos observar, os três factores explicam 58,29% da variância, apresentando os factores 1 e 2 um *alpha* respectivamente de .89 e .80, valores estes considerados com boa consistência interna. O factor 3 apresenta um *alpha* de .52.

Ao nível das consequências do *stress*, foram identificados sintomas aos níveis cognitivo, fisiológico e emocional. Lazarus e Folkman (1984), Vaz-Serra (2002) e Rijo (2002) apontam igualmente nos seus estudos estes três factores.

### Estratégias para lidar com o *stress*: análise factorial (parte C)

Submetemos, finalmente, os 13 itens da parte C a uma análise factorial de tipo exploratório, da qual se obtiveram, após rotação *varimax* dos eixos, cinco factores ortogonais. Como alguns dos factores não tinham significado prático em termos de variância explicada, procuramos maximizar a variância explicada dos factores principais seleccionando previamente dois factores. Após rotação *varimax*, obtivemos uma estrutura factorial coerente com a revisão bibliográfica, traduzindo os dois factores as principais estratégias de *coping* que os alunos estagiários do estudo utilizam para lidar com o *stress*; em concordância com o agrupamento estatístico dos itens da parte C do questionário, chegamos às dimensões seguintes:

Factor 1 — *coping* centrado no indivíduo (9 itens), explicativo de 23,7% das variâncias, com *alpha* de .76.

Factor 2 — *coping* centrado no outro (4 itens), justificativo de 19,5% das variâncias, com *alpha* de .74.

Os dois factores explicam 43,22% da variância, apresentando, ambos os factores, um *alpha* superior a .70.

As principais estratégias para lidar com o *stress* utilizadas pelos alunos estagiários passavam pelo *coping* centrado no indivíduo e pelo *coping* centrado no outro. Dos estudos realizados para identificar os principais mecanismos de *coping* em contexto universitário, salientam-se os de Pereira (1991, 1999), sendo igualmente referida a necessidade de desenvolver estratégias de intervenção promotoras do sucesso académico junto de professores e de alunos (Pereira, 1996, 1998; Pereira e Williams, 2001). Urge, assim, a necessidade de focar estes resultados para a realidade do aluno estagiário e respectivos supervisores.

### À laia de conclusão

Nesta investigação, o objectivo principal foi estudar e identificar os factores de *stress* no aluno estagiário, especificamente através da construção e validação do questionário "Avaliação do *stress* do aluno estagiário — ASAE". Com este desígnio apresentamos os resultados do primeiro estudo de validação do construto ASAE para alunos portugueses, onde, efectivamente, o ASAE revelou um bom índice de fidelidade, na ordem de .93 (aos 71 itens considerados).

Ainda no sentido do estudo da validade interna do ASAE, procuramos conhecer as suas dimensões subjacentes através de análise factorial. Os factores que obtivemos demonstram ser bons indicadores. De um modo geral, os itens aparecem essencialmente associados ao respectivo factor, dando a estes a especificidade necessária a uma avaliação diferenciada dos treze factores que se pretendeu estarem representados no ASAE.

As análises estatísticas conduzidas, ao nível da consistência interna, bem como da sua estrutura factorial (validade interna), permitiram valores adequados à sua utilização, indicando ser um instrumento válido e de grande utilidade para o estudo que se pretende.

Deste estudo sobressaem algumas implicações para o processo de supervisão. Além da identificação dos referidos factores, torna-se imprescindível ter em consideração a necessidade de aumentar as capacidades individuais de controlo e manejo do *stress*, nomeadamente o desenvolvimento de competências para lidar com o envolvimento emocional (conversar, procurar apoio, criar grupos de partilha/discussão). É igualmente importante promover a formação específica na área da supervisão, nomeadamente a formação específica dos supervisores (diagnosticar necessidades, treino da capacidade de observação, iniciação à investigação), bem como um maior acompanhamento/apoio do aluno estagiário. Embora este estudo não tenha visado identificar a existência de correlações entre o estágio pedagógico e as atitudes dos jovens professores face à transversalidade, importa referir que a interacção entre o supervisor e o estagiário pode

ajudar o jovem professor a desenvolver competências transversais e atitudes favoráveis à transversalidade curricular. Assim é quando o supervisor exige que o estagiário planifique com colegas de outras áreas curriculares e desenvolva tarefas e actividades comuns que visem envolver os alunos em projectos transversais, capazes de mobilizarem conteúdos de várias áreas curriculares. Um tal enfoque por parte do supervisor exige uma atitude diferente face ao processo de avaliação do estagiário, de forma a dar-lhe indicações precisas sobre o valor que se dá ao desenvolvimento de projectos transversais.

As implicações retiradas deste estudo apontam para a necessidade de intervir nos sistemas de formação, quer inicial, quer contínua, numa perspectiva multifacetada e multidisciplinar. Quando o processo de supervisão valoriza a dimensão pessoal e social, o jovem professor tende a revelar maior empenhamento profissional, as fontes de *stress* tendem a diminuir e os mecanismos para lidar com situações difíceis tendem a ser mais eficazes. Por outro lado, é de prever que haja algumas modalidades de estágio e alguns tipos de supervisão que potenciam mais o desenvolvimento de atitudes favoráveis à transversalidade. Faz-se sentir a necessidade de estudos que procurem identificar a existência de correlações entre essas variáveis.

Sabendo que os alunos estagiários se movimentam em sistemas complexos constituídos por uma grande diversidade de elementos ligados por interacções fortes, consideramos que é fundamental apostar na educação, formação e bem-estar do aluno estagiário para aumentar o seu rendimento escolar e promover o seu sucesso académico.

## Bibliografia

- CORDEIRO ALVES, F. (1997). A (in)satisfação dos professores. In M. T. Estrela (org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 81-116.
- COYNE, J. C.; LAZARUS, R. S. (1980). Cognitive Style, Stress Perception, and Coping. In Kutash, I. L., and Schlesinger, L. B. (eds.), *Handbook on Stress and Anxiety. Contemporary Knowledge, Theory, and Treatment*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- DEFRANK, R. S.; STROUP, C. A. (1989). Teacher Stress and Health: Examination of a Model. *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 33, n.º 1, 99-109.
- DUNHAM, J. (1992). *Stress in Teaching*. London: Routledge.
- ESTEVE, J. M. (1992). *El Malestar Docente*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- FRANCISCO, C. M. (2001). *Contributos da Supervisão para o Sucesso do Desempenho do Aluno no Estágio*. Dissertação de mestrado. Uc-Fcdef.
- FRANCISCO, C. M.; PEREIRA, A. M. S. (2002). Uma Forma de Desenvolvimento de Capacidades do Aluno Estagiário em Educação Física. In *Revista Educação Física* (C. Branco), vol. VI, n.ºs 1 e 2 (Jan-Jun/Jul-Dez), pp. 21-28.
- HEMBLING, D.; GILLIAND, B. (1981). Is There in the Identifiable Stress Cycle in The School Year?. *The Alberta Journal of Educational Research*, 27 (4), pp. 324-330.
- JESUS, S. N.; PEREIRA, A. M. S. (1994). *Estudo das Estratégias de Coping Utilizadas pelos Professores. A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos*. Évora: Universidade de Évora, 253-268.
- KYRIACOU, C. (1987). Teacher Stress and Burnout: An International Review. *Educational Research*, 29, pp. 146-152.
- LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- MCGRATH, J. E. (1976). Stress and Behavior in Organization. In Dunnette, M. D. (ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- MOTA-CARDOSO, R.; ARAÚJO, A.; RAMOS, R. C.; GONÇALVES, G.; RAMOS, M. (2002). *O Stress nos Professores Portugueses — Estudo Ipsso 2000*. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, A. M. S. (1991). *Coping, Autoconceito e Ansiedade Social: Sua Relação com o Rendimento Escolar*. Dissertação de mestrado. Universidade de Coimbra. Não publicada.
- PEREIRA, A. M. S. (1996). *Stress, Burnout e Coping no Educador/Profissional*. IV Congresso Europeu — Aesmaef. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PEREIRA, A. M. S. (1998). Apoio ao Estudante Universitário: *Peer Counselling* (Experiência-Piloto). In *Psicológica*. Coimbra: Universidade de Coimbra, n.º 20, pp. 113-124.

- PEREIRA, A. M. S. (1999). Sucesso Versus Insucesso: Taxonomia das Necessidades do Aluno. In José Tavares (ed.), *Investigar e Formar em Educação*. IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol 1, 129-136.
- PEREIRA, A. M. S.; SILVA, C.; CASTELO-BRANCO, M. C.; LATINO, M. L. (2003). Stress and Teaching Ability. In *24<sup>th</sup> International Conference Stress and Anxiety* (book of abstracts), Departamento de Psicologia, Universidade Lusófona de Humanidades.
- PEREIRA, A. M. S. (2003). O Stress na Vida Académica. In *Seminário Sucesso Académico no Ensino Superior: Contributos da Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (8 de Julho de 2003).
- PEREIRA, A. M. S. (s/d). *Stress: Factores de Stresse em Professores e Alunos*. Lisboa: Plátano Editora (no prelo).
- PEREIRA, A. M. S.; WILLIAMS, D. I. (2001). Stress and Coping in Helpers on a Student "Nightline" Service. In *Counselling Psychology Quarterly*, vol. 14, n.º 1, 43-47.
- PIÉRON, M. (1988). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives: Observations et Recherches*. Liège: Université de Liège.
- RAMOS, M. F. (2001). *Desafiar o Desafio — Prevenção do Stress no Trabalho*. Rh Editora.
- RIJO, D. (2002). *Stress — do Conceito às Consequências*. Seminário Stress na Profissão Docente. Aveiro.
- SELYE, H. (1980). The Stress Concept Today. In Kutash, I. L., and Schlesinger, L. B. (eds.), *Handbook on Stress and Anxiety. Contemporary Knowledge, Theory, and Treatment*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- VAZ-SERRA, A. (2002). *O Stress na Vida de Todos os Dias*. Edição do autor.