

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES, SOCIAL E DO TRABALHO

O Stress Ocupacional vivenciado por Professores de Educação Especial em regime de Teletrabalho durante a Pandemia de Covid-19

Inês Sousa Alves

M

2021



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**O STRESS OCUPACIONAL VIVENCIADO POR PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL EM REGIME DE TELETRABALHO
DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

Inês Sousa Alves

Julho, 2021

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, orientada pela Professor Doutora
Filomena Jordão (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade intelectual.

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Filomena Jordão, por toda a disponibilidade, apoio, orientação, paciência e por todos os ensinamentos. Ficarei sempre extremamente grata por ter tido a oportunidade de a ter como minha orientadora da dissertação e do estágio.

À Associação Nacional de Docentes de Educação Especial e aos participantes da investigação, muito obrigada pela disponibilidade, simpatia e por tornarem possível a realização deste estudo.

À minha família, quero agradecer por todo o amor, carinho, compreensão e apoio. Um especial agradecimento à minha madrinha por toda a ajuda e disponibilidade e aos meus pais e tia por estarem sempre presentes quer nos bons como nos maus momentos. Graças a vocês e ao vosso amor incondicional, sei que sou a pessoa mais sortuda deste mundo.

Ao António, quero agradecer por todo o carinho, amor, paciência, presença e por todo o teu apoio. Sei que posso sempre contar contigo.

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer a todos os meus amigos por toda a amizade e companheirismo. Um especial agradecimento à Cristina, à Joana, à Maria, à Natacha, à Paola, à Rita e à Sílvia que me acompanharam nesta desafiante, mas incrível, aventura que é a faculdade.

Muito obrigada a todos!

Resumo

Em 2020, o vasto número de casos de Covid-19 confirmados em todo o mundo (Mehta et al., 2020) provocou um crescimento exponencial do teletrabalho. Uma das profissões que teve de adotar o teletrabalho foi a dos professores de educação especial, a qual, naturalmente, já tem desafios particulares (Haydon et al., 2018), tornando ainda mais complicada uma transição para o teletrabalho. De facto, Fimian e Santoro (1983) exploraram o stress ocupacional em professores de educação especial e verificaram uma grande presença do mesmo nestes profissionais, tendo ainda Bentley et al. (2016) referido o stress ocupacional como uma das consequências do teletrabalho.

Desta forma, através da realização de um estudo de caso (Brewerton & Millward, 2001; Yin, 2009) procurou-se: (1) descrever e explorar a forma como os professores de educação especial vivenciam o regime de teletrabalho considerando o stress ocupacional; (2) identificar as principais fontes de stress ocupacional em professores de educação especial que se encontrem em regime de teletrabalho e (3) identificar as consequências do stress ocupacional vivenciado por professores de educação especial que se encontrem em regime de teletrabalho.

Os dados foram recolhidos através da realização de entrevistas semiestruturadas a oito profissionais do género feminino com idades entre os 46 e os 59 anos e a análise dos dados foi efetuada através da análise de conteúdo temática (Bardin, 2016). Com os resultados verifica-se que, apesar de terem sido referenciadas mais vezes vivências de *distress*, todas as participantes experienciaram tanto *distress* como *eustress* enquanto em teletrabalho. A fonte de *distress* mais referida foi o isolamento social e profissional e a maior proximidade com alunos e seus familiares foi a fonte de *eustress* mais mencionada. Quanto às consequências do stress ocupacional, foram relatadas duas, ambas negativas, sendo a exaustão emocional referida pela maioria dos participantes.

Este estudo permitiu uma maior compreensão sobre como é vivenciado o stress ocupacional em professores de educação especial em regime de teletrabalho e constituiu um ponto de partida para futuras investigações sobre esta temática. Os seus resultados chamam a atenção para a necessidade da adoção de políticas que facilitem o desempenho da função destes profissionais em teletrabalho, de modo a combater o stress ocupacional nos mesmos, através, por exemplo, da alteração das cargas de trabalho e de planos de formação direcionados ao desenvolvimento das competências digitais dos teletrabalhadores.

Palavras-Chave: Stress Ocupacional, Teletrabalho, Professores, Educação Especial, Covid-

Abstract

By 2020, the vast number of confirmed Covid-19 cases worldwide (Mehta et al., 2020) lead to an exponential growth in teleworking. One of the professions that had to turn to teleworking was that of special education teachers, which has, naturally, specific challenges (Haydon et al., 2018) that make the transition to telework even more difficult. In fact, Fimian and Santoro (1983) explored occupational stress in special education teachers and found concerning levels of it in these professionals and Bentley et al. (2016) refer to occupational stress as one of the consequences of telework.

Thus, the aim of this case study (Brewerton & Millward, 2001; Yin, 2009) is to: (1) describe and explore how special education teachers experience occupational stress while teleworking; (2) identify the main sources of occupational stress in special education teachers who are teleworking and (3) identify the consequences of occupational stress experienced by special education teachers who are teleworking.

The data was retrieved through semi-structured interviews, in which eight females, aged between 46 and 59, were interviewed and data analysis was carried out through thematic content analysis (Bardin, 2016). The results appear to show that, in spite of distress having been mentioned more times, every interviewee experienced both distress and eustress while teleworking. The most mentioned source of distress was social and professional isolation and greater proximity to students and their families was the most mentioned source of eustress. Concerning the occupational stress consequences, two were reported, both negative, and emotional exhaustion was the most mentioned.

This study helps readers to have a greater understanding of how occupational stress is experienced by special education teachers while teleworking and provides a starting point for future studies on this topic. It can also promote the development of policies that aid these professionals while teleworking, in order to reduce occupational stress felt by them, by, for example, reducing workloads and creating plans to teach digital skills to teleworkers.

Keywords: Occupational Stress, Telework, Teachers, Special Education, Covid-19

Résumé

En 2020, le grand nombre de cas Covid-19 confirmés partout dans le monde (Mehta et al, 2020) a entraîné une croissance exponentielle du télétravail. L'un des métiers qui a dû s'adapter au télétravail a été celui d'enseignant d'éducation spécialisée, un métier qui en soi a déjà des défis assez particuliers (Haydon et al., 2018), ce qui a rendu cette transition au télétravail encore plus difficile. En fait, Fimian et Santoro (1983) ont exploité et vérifié une forte présence du stress occupationnel chez des professeurs de l'enseignement spécialisé. De plus, Bentley et al (2016) a aussi mentionné le stress occupationnel comme l'une des conséquences du télétravail.

De cette façon, à travers d'une étude de cas (Brewerton & Millward, 2001; Yin, 2009) on a essayé de: (1) décrire et explorer la façon dont les professeurs de l'enseignement spécialisé vivent le télétravail en tenant compte du stress occupationnel; (2) identifier les sources principales de stress occupationnel chez des professeurs de l'enseignement spécialisé qui sont en télétravail; (3) identifier les conséquences du stress occupationnel vécu par des professeurs de l'enseignement spécialisé en télétravail.

Les données ont été recueillies à partir d'entrevues semi-structurées réalisés auprès de huit personnes du sexe féminin, âgés de 46 à 59 ans et l'analyse des données a été faite à partir de l'analyse de contenus thématique (Bardin, 2016). Avec ces résultats, nous pouvons vérifier que même s'il y a plus de rapports des situations de détresse, tout des personnes interrogées a vécu autant de situations de détresse que d'eustress pendant leur télétravail. La source de détresse la plus mentionnée a été l'isolement social et professionnel et celle qui représente le plus d'eustress c'est le rapprochement des professeurs avec leurs élèves et familles respectives. Concernant les conséquences du stress occupationnel, deux conséquences négatives ont été rapportées, desquelles on souligne notamment l'épuisement émotionnel, mentionné par la plupart des interviewés.

Cette étude nous a permis de mieux comprendre comment les professeurs de l'enseignement spécialisé travaillant en télétravail vivent le stress occupationnel et, d'un autre côté, a aussi donné un point de départ pour de futures investigations sur cette thématique. D'autre part, ceci nous a encore permis de promouvoir la création de politiques qui facilitent la performance de ces professionnels pendant le télétravail, afin de combattre leur stress occupationnel à travers, par exemple, d'un changement de la charge horaire.

Mots clés: Stress Occupationnel, Télétravail, Professeurs, Enseignement Spécialisé, Covid-19

Índice

| | |
|---|----|
| I. Introdução..... | 1 |
| II. Enquadramento Teórico..... | 3 |
| 2.1. Stress Ocupacional | 3 |
| 2.1.1. Conceito de Stress Ocupacional | 3 |
| 2.1.2. O Modelo Holístico do Stress Ocupacional | 3 |
| 2.2. O Teletrabalho e os seus Impactos | 5 |
| 2.3. O Professor de Educação Especial | 9 |
| 2.4. O Stress Ocupacional em Professores de Educação Especial em Teletrabalho | 10 |
| III. Estudo Empírico | 12 |
| 3.1. Objetivos do Estudo e Questões de Investigação | 12 |
| 3.2. Método..... | 12 |
| 3.3. Estudo de Caso | 13 |
| 3.4. Contexto | 13 |
| 3.5. Caso | 14 |
| 3.6. Unidade de Análise..... | 14 |
| 3.6.1. Seleção dos participantes..... | 14 |
| 3.6.2. Caracterização dos participantes | 14 |
| 3.7. Técnica de Recolha de Dados..... | 15 |
| 3.8. Procedimento de Recolha de Dados | 15 |
| 3.9. Técnica de Análise de Dados..... | 16 |
| IV. Redução da Informação, Resultados e Discussão | 17 |
| 4.1. Redução da Informação | 17 |
| 4.2. Apresentação e Discussão dos Resultados | 18 |
| 4.2.1. Vivência de stress ocupacional no regime de teletrabalho | 18 |
| 4.2.2. Fontes de stress ocupacional no teletrabalho..... | 19 |
| 4.2.3. Consequências do stress ocupacional no teletrabalho | 29 |
| V. Conclusões e Reflexões Finais | 31 |
| 5.1. Conclusões acerca dos resultados obtidos | 31 |
| 5.2. Limitações metodológicas | 33 |
| 5.3. Sugestões para futuras investigações..... | 34 |
| VI. Referências Bibliográficas | 35 |

Índice de Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1. Os efeitos positivos e negativos do teletrabalho..... | 8 |
| Quadro 2. Caracterização dos participantes do estudo..... | 15 |
| Quadro 3. Vivência de stress ocupacional em regime de teletrabalho..... | 18 |
| Quadro 4. Fontes de <i>distress</i> e <i>eustress</i> no teletrabalho..... | 20 |
| Quadro 5. Excertos dos participantes relativos aos stressores mais mencionados..... | 21 |
| Quadro 6. Consequências do stress ocupacional no teletrabalho..... | 30 |

Índice de Apêndices

| | |
|---|----|
| Apêndice A. Protocolo de estudo de caso..... | 45 |
| Apêndice B. Guião da Entrevista Semiestruturada..... | 54 |
| Apêndice C. Pedido de Colaboração (Via E-mail)..... | 56 |
| Apêndice D. Declaração do Consentimento Informado..... | 57 |
| Apêndice E. Sistema de Categorias..... | 59 |

I. Introdução

As organizações são ambientes em constante mutação. Um dos aspetos que explica essa profunda instabilidade prende-se com as mudanças que ocorrem no ambiente externo às organizações, as quais provocam alterações nas mesmas (Katz & Kahn, 1987). Nesse sentido, de forma a que as organizações possam ser bem-sucedidas, é imperativo que as mesmas sejam flexíveis (Robbins & Judge, 2013) para se conseguirem adaptar às mudanças que ocorrem nos ambientes em que se encontram. Essa flexibilidade pode ser alcançada através de práticas de trabalho que permitem que os colaboradores ajustem o seu horário ou local de trabalho (Butler et al., 2009) de forma a melhor gerir as exigências que os ambientes externos possam trazer. As práticas de trabalho flexíveis mais comumente oferecidas pelas organizações correspondem ao teletrabalho, aos *part-time* e ao horário flexível (Barry, 2017).

A pandemia de Covid-19 fez com que fossem implementadas diversas medidas para impedir a transmissão do novo coronavírus. Uma dessas medidas foi a introdução do teletrabalho nos contextos laborais (Organização Mundial da Saúde, 2020). A situação de pandemia que atualmente vivemos veio aumentar estas práticas de trabalho flexíveis, observando-se um crescimento exponencial do teletrabalho (Guyot & Sawhill, 2020; Venkatesh, 2020). Uma das profissões que teve de adotar o teletrabalho foi a dos professores de educação especial, a qual poderá ser das profissões mais afetadas neste contexto devido às suas especificidades (Haydon et al., 2018). Desta forma, parece ser pertinente que se explore o impacto do teletrabalho na vivência de stress ocupacional destes profissionais.

Existe um grande interesse pela investigação das características do teletrabalho e respetivas consequências para as organizações e para os teletrabalhadores (Abbad et al., 2019; Barry, 2017; Bentley et al., 2016; Biron & Veldhoven, 2016; Boell et al., 2016; Butler et al., 2009; Ceribeli & Ferreira, 2016; Dahlstrom, 2013; Duxbury & Halinski, 2014; Leite et al., 2019; Nakrosiene et al., 2019; Nayani et al., 2018; Nohara et al., 2010; Silva et al., 2019; Song & Gao, 2019; Sousa, 2003; Vega et al., 2015). Alguma literatura aponta mais impactos positivos do que negativos do teletrabalho, enquanto que outros estudos apontam mais impactos negativos que positivos, o que parece demonstrar que não há consenso quanto aos efeitos do teletrabalho nas organizações e nos indivíduos (Barros & Silva, 2010).

Constatou-se que o teletrabalho pode gerar *distress* e, conseqüentemente, impactar negativamente a saúde física e mental dos trabalhadores (Song & Gao, 2019). Assim, considera-se ser pertinente estudar o stress ocupacional no que concerne os professores de

educação especial em regime de teletrabalho através do Modelo Holístico do Stress Ocupacional de Nelson e Simmons (2003), o qual considera tanto as respostas negativas de stress (*distress*) como as positivas (*eustress*).

A natureza mutável do trabalho colocou novas exigências aos trabalhadores, o que tem tido efeitos sobre a saúde dos mesmos. Em várias organizações, estas mudanças têm criado um ambiente de elevada pressão sobre os trabalhadores e, conseqüentemente, elevados níveis de stress ocupacional (Hart & Cooper, 2002). Cada vez mais se fala de stress ocupacional na nossa sociedade e o mesmo implica custos para os empregadores, para a economia geral (Mark & Smith, 2008), para as organizações (Hart & Cooper, 2002) e para a saúde e bem-estar dos indivíduos (Hart & Cooper, 2002; McGowan et al., 2006).

Ademais, apesar de se verificar que o stress ocupacional já foi estudado em professores de ensino regular (Eddy et al., 2019; Mujtaba & Reiss, 2013) e em professores de educação especial (Fimian & Santoro, 1983; Haydon et al., 2018), não se encontraram estudos que explorem o stress ocupacional em professores de educação especial em regime de teletrabalho.

Desta forma, este estudo tem como objetivo explorar e descrever a vivência de stress ocupacional em professores de educação especial que se encontrem em regime de teletrabalho devido ao contexto de pandemia que atualmente vivemos. Foram então definidas as seguintes questões de investigação: (QI1) Como é que os professores de educação especial vivenciam o regime de teletrabalho quanto ao stress ocupacional?; (QI2) Quais as principais fontes de stress ocupacional (*distress* e *eustress*) percebidas por professores de educação especial que se encontrem em regime de teletrabalho? e (QI3) Quais as conseqüências do stress ocupacional vivenciado por professores de educação especial que se encontrem em regime de teletrabalho?.

O presente projeto está dividido em cinco partes. Na primeira parte, a Introdução, procura-se apresentar a problemática em estudo e a relevância da mesma; na segunda parte, apresenta-se um enquadramento teórico referente ao tema; na terceira parte, são expostos o método, os objetivos e as questões de investigação; a quarta parte é dedicada à apresentação dos resultados e à sua discussão; e na quinta, e última parte, é partilhada a conclusão e reflexão final.

II. Enquadramento Teórico

2.1. Stress Ocupacional

2.1.1. Conceito de Stress Ocupacional

O stress ocupacional pode ser definido como sendo um processo psicológico desagradável que ocorre como resposta a pressões ambientais (Robbins & Judge, 2013) e é um problema significativo (McGowan et al., 2006). De facto, o stress ocupacional é uma realidade inquestionável do mundo laboral atual (Jordão et al., 2021).

Foram surgindo ao longo do tempo várias teorias referentes ao stress ocupacional e parece ser possível concluir que as teorias relativas ao stress evoluíram de um ponto em que o mesmo era visto como um estímulo ou como uma resposta principalmente fisiológica para ser entendido como um processo dinâmico de interação entre o indivíduo e o ambiente (Locke, 2005). Ainda que o fenómeno do stress ocupacional englobe duas vertentes distintas, uma positiva (*eustress*) e outra negativa (*distress*), esta última tem sido mais explorada dada a influência inicial da perspectiva médica no seu estudo (Jordão et al., 2021). Não obstante, apesar de haver ainda um foco excessivo nos aspetos negativos do stress, cada vez mais parece haver o desejo de ver o stress de forma abrangente e holística, seguindo uma abordagem mais positiva, que enfatize as forças dos indivíduos e defina a saúde como mais do que a ausência de doenças (Nelson & Cooper, 2005).

2.1.2. O Modelo Holístico do Stress Ocupacional

Com base na Psicologia Positiva e na Perspetiva Transaccional de Stress de Lazarus e Folkman (1987), Nelson e Simmons (2003) desenvolveram o Modelo Holístico do Stress Ocupacional (MHS), o qual propõe uma abordagem mais abrangente de análise do stress ocupacional.

O modelo refere que os potenciais stressores correspondem a estímulos físicos ou fisiológicos aos quais os indivíduos respondem e que, no local de trabalho, assumem a forma de exigências de papéis, exigências interpessoais, exigências físicas, normas do local de trabalho e condições de trabalho. Algumas destas exigências não serão muito impactantes para alguns indivíduos, mas poderão impactar significativamente outros (Lazarus & Folkman, 1984; Nelson & Simmons, 2003). O modelo defende ainda que a maioria, se não todos os stressores, provocam tanto uma resposta positiva (*eustress*) como negativa (*distress*) em qualquer pessoa (Nelson & Simmons, 2003).

Nelson e Simmons (2001; 2003) definem *eustress* como uma resposta psicológica positiva a um stressor, a qual se verifica através da presença de estados psicológicos positivos (i.e. afeto positivo, sentimento de que o que fazem tem significado, percepção de que os recursos necessários estão disponíveis e esperança) e, *distress*, como uma resposta psicológica negativa a um stressor, a qual se verifica através da presença de estados psicológicos negativos (i.e. raiva, frustração, ansiedade).

Os autores destacam igualmente o papel que as diferenças individuais têm na forma como os indivíduos percebem e respondem aos estímulos supramencionados, considerando-as moderadoras da relação entre os estímulos e as respostas (Nelson & Simmons, 2003). Algumas das características individuais identificadas pelos autores são o otimismo, a robustez psicológica, o locus de controlo, a autoconfiança e o sentido de coerência (Nelson & Simmons, 2003).

O modelo explicita ainda que as diversas respostas dos sujeitos aos potenciais stressores levam a consequências a nível da saúde física e mental, do desempenho, da saúde dos cônjuges, da qualidade matrimonial, do cuidado fornecido aos filhos, das amizades e do envolvimento na comunidade, as quais poderão ser atenuadas ou potenciadas através de estratégias de *coping* ou *savoring*, respetivamente. As respostas positivas (*eustress*) potenciam o *engagement* dos trabalhadores, o que promove uma visão mais positiva das situações com que os trabalhadores são confrontados, mesmo aquelas com um elevado grau de exigência e, conseqüentemente, o seu bem-estar. Já as respostas negativas (*distress*) podem levar a diversas consequências negativas para a saúde e bem-estar dos trabalhadores (i.e. perturbações de sono, perdas de memória, depressão, *burnout*) e para as organizações (i.e. absentismo, *turnover*, acidentes de trabalho, perda de vitalidade) (Nelson & Simmons, 2003).

Folkman e Lazarus (1988) referem vários tipos de *coping*, como as estratégias de *coping* focadas nas emoções e as focadas nos problemas. O *coping* orientado para as emoções engloba as estratégias de distanciamento, evitamento, aceitação da responsabilidade, auto-controlo relativo aos sentimentos, procura do apoio de outros e reavaliação positiva (Folkman & Lazarus, 1988). Já as estratégias de *coping* focadas nos problemas dividem-se em estratégias confrontativas e interpessoais e estratégias de resolução de problemas (Folkman & Lazarus, 1988).

Quanto às estratégias de *savoring*, Nelson e Simmons (2003) referem que os indivíduos podem potenciar o *eustress* ao promover a sua exposição às exigências que acreditam ter originado respostas positivas. Bryant e Veroff (2007) identificaram estratégias

de *savoring*, como a partilha das vivências de *eustress* com outros, construção da memória, auto-congratulação, apuramento da percepção sensorial, comparação, absorção, expressão comportamental, percepção temporal e agradecimento.

Em síntese, o modelo de Nelson e Simmons (2003) defende que o *eustress* e *distress* podem ser vivenciados separadamente ou em simultâneo e a ocorrência de *eustress* e/ou *distress* depende de como o próprio sujeito percebe os estímulos (avaliação cognitiva) e como reage aos mesmos. O modelo refere que todos os stressores são, no fundo, apenas potenciais stressores porque, dependendo das características de cada indivíduo, o mesmo fator pode ser stressante para uns indivíduos e para outros não e o mesmo aspeto pode ser stressante para o sujeito num momento e noutro já não ser. Ademais, o modelo refere que os indivíduos, ao ter respostas positivas (*eustress*) aos stressores, podem recorrer a estratégias de *savoring* de forma a potenciar ainda mais a experiência positiva que estão a vivenciar (Carvalho, 2009; Nelson & Simmons, 2003). Estas estratégias de *savoring* contrapõem-se às estratégias de *coping*, que procuram aliviar os efeitos dos estímulos que provocam *distress* e moderar a relação entre o *distress* e as consequências que o mesmo tem a médio e longo prazo no indivíduo (Folkman & Lazarus, 1991; Menninger, 1963; Nelson & Simmons, 2003).

A literatura sobre o stress ocupacional tem colocado ênfase na patologia e na remediação dos problemas (Hargrove et al., 2015). O Modelo Holístico do Stress Ocupacional entende a importância da remediação, mas propõe como complemento o potenciar os aspetos positivos do stress. O Modelo Holístico de Stress Ocupacional de Nelson e Simmons (2003; 2004) propõe assim que haja uma abordagem mais abrangente de gestão dos problemas de saúde ocupacional.

2.2. O Teletrabalho e os seus Impactos

Já há muito tempo que o conceito de teletrabalho é discutido. De facto, o termo foi cunhado por Jack Nilles (1975) nos anos 70. De acordo com o Artigo 165º, Subsecção V do Código do Trabalho, “considera-se teletrabalho a prestação laboral realizada com subordinação jurídica, habitualmente fora da empresa e através do recurso a tecnologias de informação e de comunicação” (Diário da República Eletrónico, 2009).

O teletrabalho tem vindo a ser adotado como estratégia contra o desemprego, havendo, só na Função Pública, 64 mil profissionais a trabalhar remotamente (Calado, 2020).

No entanto, e considerando o mercado laboral português em geral, a possibilidade de as profissões serem desempenhadas em regime de teletrabalho é menor de 30%, um valor reduzido em termos internacionais (Martins, 2020).

A partir de uma análise de 200 profissões representativas de 93% dos trabalhadores por conta de outrem no setor privado em Portugal, verifica-se que 54,4% dos trabalhadores tem um potencial de teletrabalho (possibilidade de a profissão ser desempenhada à distância) muito baixo, 10% tem um potencial baixo, 26,4% tem um potencial significativo, e apenas 9% dos trabalhadores no mercado de trabalho português podem desempenhar as suas profissões de forma alargada via teletrabalho (Martins, 2020).

Através da literatura, podemos constatar que têm sido encontrados benefícios do teletrabalho para os trabalhadores, para as organizações e para as sociedades em geral. No que concerne aos benefícios para os trabalhadores, tem-se verificado que o teletrabalho aumenta a satisfação no trabalho (Vega et al., 2015), beneficia a saúde dos trabalhadores (Butler et al., 2009), promove uma maior satisfação com os horários laborais (Baltes et al., 1999), permite que os teletrabalhadores tenham mais horas de sono (Bathini & Kandathil, 2019; Jackson et al., 2020), reduz o conflito família-trabalho (Golden et al., 2006), permite que haja uma maior qualidade de vida (Sousa, 2003), permite uma redução do tempo e custos em deslocações até ao trabalho (Kanellopoulos, 2011), reduz sintomas depressivos (Shepherd-Banigan et al., 2016), pode permitir que os trabalhadores sejam alvo de menos interrupções (Bailey & Kurland 2002; Duxbury & Neufeld 1999) e pode provocar menos stress que quando trabalhadores realizam o trabalho na organização (Biron & Veldhoven, 2016).

Quanto aos benefícios do teletrabalho para as organizações, constatou-se que o mesmo aumenta a produtividade, diminui o absentismo (Baltes et al., 1999), potencia o sentimento de compromisso dos trabalhadores (Casey & Grzywacz, 2008), promove a flexibilidade e autonomia (Ceribeli & Ferreira, 2016), promove o desejo dos trabalhadores permanecerem na organização e aumenta os sentimentos de pertença e orgulho (Ceribeli & Ferreira, 2016).

Já no que diz respeito aos benefícios do teletrabalho para as sociedades, tem sido constatado que a sua prática permite uma redução do trânsito nas cidades, uma redução dos níveis de poluição, uma maior integração de pessoas com necessidades especiais (i.e. pessoas com dificuldades de mobilidade, famílias monoparentais cuja mãe ou pai necessita de estar em casa com o filho, pessoas com responsabilidades sobre idosos ou com familiares

doentes) na vida ativa, a reintegração social de grupos excluídos no mercado de trabalho (i.e. reformados, ex-reclusos) e uma redução das assimetrias regionais (Sousa, 2003).

Por outro lado, é igualmente defendido que o teletrabalho tem efeitos prejudiciais. No que concerne às sociedades, o teletrabalho pode levar a uma perda generalizada da capacidade de falar com o Outro (Kurkland & Bailey, 1999) e pode promover uma mentalidade de individualismo (Crandall & Gao, 2005).

Quanto aos prejuízos para as organizações, o teletrabalho pode dificultar atividades de gestão como a monitorização e avaliação da performance dos trabalhadores (Crandall & Gao, 2005; Kurkland & Bailey, 1999), a construção de um espírito de equipa e promoção de trabalho de equipa e o assegurar a segurança e saúde dos teletrabalhadores (Crandall & Gao, 2005), pode diminuir a lealdade ou compromisso dos teletrabalhadores para com a organização (Kurkland & Bailey, 1999) e eliminar o desenvolvimento de amizades nos locais de trabalho (Crandall & Gao, 2005).

Já para os trabalhadores, o teletrabalho tem efeitos prejudiciais como o facto do mesmo poder promover o isolamento social e profissional, que tem um impacto negativo na vida familiar e leva à perda de regalias sociais (Sousa, 2003), poder promover stress ocupacional (Bentley et al., 2016) poder fazer com que os teletrabalhadores despendam mais tempo para solucionar um problema devido à comunicação informal (Abbad et al., 2019), poder provocar sobrecarga de trabalho (Barros & Silva, 2010; Junior & Caetano, 2009; Nogueira & Patini, 2012), poder impactar negativamente a saúde mental devido a horários de trabalho desregulares e a uma elevada intensidade de trabalho que promoverão conflitos família-trabalho (Shepherd-Banigan et al., 2016), quando as exigências laborais são elevadas, trabalhar fora da organização poderá ser stressante (Biron & Veldhoven, 2016), poder levar a que os trabalhadores experienciem *telepressure* (combinação de preocupação e impulso de responder imediatamente às mensagens de tecnologias da informação e comunicação relacionadas com o trabalho) (Barber & Santuzzi, 2015), poder prejudicar o trabalho em equipa (Pearlson & Saunders, 2001), poder criar mais interrupções aos trabalhadores (i.e. família, colegas de trabalho através do e-mail e chamadas) (Davis, 2002), poder afetar os hábitos de sono (Afonso et al., 2021), poder promover uma falta de controlo sobre as tarefas e a organização do trabalho (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2021) e poder promover níveis mais elevados de stress devido às longas horas de trabalho e à dificuldade de estabelecer limites entre a vida pessoal e profissional (Song & Gao, 2019).

Encontram-se sintetizados no Quadro 1 os benefícios e os prejuízos que têm sido associados ao teletrabalho.

Quadro 1

Os benefícios e prejuízos do teletrabalho

| | | Teletrabalho |
|------------|---------------|--|
| Benefícios | Trabalhadores | <ul style="list-style-type: none">• Aumenta a satisfação no trabalho;• Promove uma maior satisfação com os horários laborais;• Reduz o conflito família-trabalho;• Permite que haja uma maior qualidade de vida;• Permite uma redução do tempo e custos em deslocações até ao trabalho;• Permite que os teletrabalhadores tenham mais horas de sono;• Reduz sintomas depressivos;• Pode permitir que os trabalhadores sejam alvo de menos interrupções;• Pode provocar menos stress que quando trabalhadores realizam o trabalho na organização; |
| | Organizações | <ul style="list-style-type: none">• Aumenta a produtividade;• Diminui o absentismo;• Potencia o sentimento de compromisso dos trabalhadores;• Promove a flexibilidade e autonomia;• Promove o desejo dos trabalhadores permanecerem na organização e aumenta os sentimentos de pertença e orgulho; |
| | Sociedades | <ul style="list-style-type: none">• Redução do trânsito nas cidades;• Redução dos níveis de poluição;• Integração de pessoas com necessidades especiais na vida ativa;• Reintegração social de grupos excluídos no mercado de trabalho (i.e. reformados, ex-reclusos);• Redução das assimetrias regionais; |
| Prejuízos | Trabalhadores | <ul style="list-style-type: none">• Promove o isolamento social e profissional, que tem um impacto negativo na vida familiar e leva à perda de regalias sociais;• Promove stress ocupacional;• Pode fazer com que os trabalhadores tenham menor visibilidade e, consequentemente, menores oportunidades de desenvolvimento na carreira;• Pode fazer com que os teletrabalhadores despendam mais tempo para solucionar um problema devido à comunicação informal;• Pode provocar sobrecarga de trabalho;• Pode impactar negativamente a saúde mental devido a horários de trabalho desregulares e a uma elevada intensidade de trabalho que promoverão conflitos família-trabalho;• Quando as exigências laborais são elevadas, trabalhar fora da organização poderá ser stressante;• Pode levar a que os trabalhadores experienciem <i>telepressure</i> (combinação de preocupação e impulso de responder imediatamente às mensagens TIC relacionadas com o trabalho);• Pode prejudicar o trabalho em equipa;• Pode criar mais interrupções aos trabalhadores (i.e. família, colegas de trabalho através do e-mail e chamadas);• Pode afetar os hábitos de sono;• Pode promover uma falta de controlo sobre as tarefas e a organização do trabalho;• Pode promover níveis mais elevados de stress devido às longas horas de trabalho e à dificuldade de estabelecer limites entre a vida pessoal e profissional; |
| | Organizações | <ul style="list-style-type: none">• Pode dificultar atividades de gestão como a monitorização e avaliação da performance dos trabalhadores;• Pode dificultar a construção de um espírito de equipa e promoção de trabalho de equipa;• Pode dificultar o manter os teletrabalhadores seguros e saudáveis; |

| | |
|-------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Pode diminuir a lealdade ou compromisso dos teletrabalhadores para com a organização; • Pode eliminar o desenvolvimento de amizades nos locais de trabalho; |
| Sociedades | <ul style="list-style-type: none"> • Perda generalizada da capacidade de falar com o Outro; • Pode promover uma mentalidade de individualismo; |

Assim, os resultados da literatura não são conclusivos sobre se o teletrabalho é positivo ou negativo (Abbad et al., 2019). Mesmo assim, Barber e Santuzzi (2015) defendem que os possíveis benefícios decorrentes do uso das TIC podem ser ultrapassados pelos impactos físicos e mentais negativos nos trabalhadores, tendo Nohara et al. (2010) acrescentado que, quando o teletrabalho é imposto, os trabalhadores apresentam sentimentos de frustração. Ademais, Sousa (2003) refere que o teletrabalho, quando planeado de forma inadequada, poderá afetar significativamente, a nível físico e/ou psicológico, o bem-estar do trabalhador, o que faz com que uma análise dos possíveis impactos da implementação do teletrabalho nos indivíduos seja muito pertinente.

A investigação evidencia por vezes, resultados paradoxais, nos quais o teletrabalho apresenta ser positivo num determinado aspeto em alguns estudos e negativo nesse mesmo aspeto noutros estudos (Boell et al., 2016; Gajendran & Harrison, 2007; Jarvenpaa & Lang, 2005), sendo exemplo disso o impacto do teletrabalho nos horários laborais, promovendo o mesmo uma maior satisfação em certas situações (Baltes et al., 1999) e níveis mais elevados de stress noutras (Song & Gao, 2019).

Parece assim possível concluir que o teletrabalho não é intrinsecamente bom nem mau, sendo necessário examinar mais detalhadamente atividades laborais particulares (Boell et al., 2016) e como diferentes tarefas de trabalho são vivenciadas pelos teletrabalhadores (Boell et al., 2016), que é o que se propõe fazer no presente estudo.

2.3. O Professor de Educação Especial

De acordo com a Classificação Portuguesa das Profissões 2010 (Instituto Nacional de Estatística, 2011), o professor de educação especial é um profissional que ensina crianças e adolescentes portadores de deficiências motoras, sensoriais ou mentais; desenvolve currículos escolares, aulas e atividades adequadas às capacidades dos alunos; acompanha o trabalho das turmas, utilizando métodos adaptados às limitações dos alunos; desenvolve a autoconfiança dos alunos e descobre métodos que compensem as suas limitações; submete

os alunos a provas de avaliação, elabora relatórios e avalia os progressos dos alunos com os outros elementos de equipa de trabalho e os pais dos alunos. Ser professor já é, por si só, uma profissão de grande incerteza e os desafios aumentam para um professor de educação especial porque os estudantes têm frequentemente necessidades complexas que pedem constante apoio por parte dos educadores. É uma profissão com bastantes particularidades (Haydon et al., 2018).

Em Portugal Continental, no ano letivo 2017/2018 estavam inscritos 87.081 alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a maior parte no ensino básico e no ensino público, enquanto 7.162 professores de educação especial trabalhavam a tempo inteiro no Ministério da Educação e 356 a tempo parcial (Lusa, 2018), o que parece demonstrar que a área da educação especial é alvo de falta de professores.

2.4. O Stress Ocupacional em Professores de Educação Especial em Teletrabalho

Da pesquisa bibliográfica realizada, não foram encontrados estudos que explorassem o stress ocupacional em professores de educação especial em regime de teletrabalho. Embora tenham sido já realizados estudos referentes ao stress e outros impactos psicossociais em professores em teletrabalho (Fundación-Chile, 2020; Lizana et al., 2021) e relativos ao stress ocupacional em professores de educação especial (Cancio et al., 2018; Fimian & Santoro, 1983; Kiel et al., 2016), não foram encontrados estudos que explorem o stress ocupacional vivenciado por professores de educação especial em teletrabalho.

Fimian e Santoro (1983) desenvolveram um estudo no qual o stress ocupacional foi explorado em professores de educação especial do Connecticut, através das suas respostas a um questionário para avaliar os níveis de stress ocupacional. Verificou-se uma grande presença de stress ocupacional nestes profissionais (Fimian & Santoro, 1983). De forma geral, a maioria desses professores sentia que as suas prioridades pessoais amiúde ficavam em segundo plano e que o seu trabalho não era reconhecido nem suficientemente bem pago (Fimian & Santoro, 1983). Adicionalmente, o pouco tempo de que dispunham para se prepararem adequadamente e para ajudar os alunos individualmente, o terem que estar constantemente a monitorizar o comportamento dos alunos, o terem que procurar ensinar alunos pouco motivados, o sentirem-se isolados, o sentirem-se frustrados pelas atitudes e comportamentos desajustados por parte da administração e as normas inadequadas das escolas e/ou distritos são outros dos aspetos que geram um maior grau de stress ocupacional nestes profissionais (Fimian & Santoro, 1983). Segundo estes autores, frustração, exaustão

física e mental, preocupação excessiva, sentimento de estar a ser pressionado, depressão, ansiedade, agir defensivamente, conflitos entre trabalho e vida pessoal, dores de cabeça, azia e taquicardia foram as manifestações mais reportadas por parte dos professores de educação especial estudados.

Além disso, os professores de educação especial têm desafios particulares, tornando ainda mais fundamental que a investigação sobre o stress nos professores seja alargada a uma maior diversidade de contextos e indivíduos, de modo a possibilitar que os desafios particulares sejam tidos em conta da melhor forma possível (Haydon et al., 2018). Estas particularidades provocam grandes níveis de *distress* e outras consequências indesejadas para os professores de educação especial (Cancio et al., 2018; Kiel et al., 2016). De facto, no estudo de Cancio et al. (2018), o qual explorou o stress ocupacional em professores de educação especial de Ohio, Illinois, Texas e Arizona através de um questionário, constatou-se que os professores de educação especial apresentam elevados níveis de stress ocupacional.

Através do estudo de Lazuras (2006), no qual o stress ocupacional foi explorado em professores de educação especial e do ensino regular de uma cidade grega, através das suas respostas a um questionário de avaliação dos níveis de stress ocupacional, verificou-se que os professores de educação especial experienciam níveis mais elevados de stress ocupacional do que os professores do ensino regular.

Atualmente, o foco geral da investigação referente ao stress dos professores centra-se maioritariamente nos aspetos negativos. Assim sendo, pouco se sabe ainda sobre quais os fatores que contribuem para o desenvolvimento de *eustress* dos professores de educação especial. Além disso, apesar de existir muito interesse pelo estudo do stress em professores, os estudos sobre stress com foco nos professores de educação especial existem em menor número (Lazuras, 2006).

Por estas razões, a exploração destas temáticas em professores de educação especial parece profundamente pertinente. Além disso, substituir professores de alunos com necessidades educativas especiais não é fácil, sendo assim do interesse de todos adotar estratégias para reduzir o stress ocupacional destes profissionais. De facto, sabe-se que professores de educação especial menos stressados (*distress*) têm maior facilidade em ter um melhor desempenho, uma maior satisfação no trabalho e em impactar de forma positiva o desempenho dos estudantes (Cancio et al., 2018).

Verifica-se assim que existe, de facto, um problema no que concerne ao stress ocupacional na população dos professores de educação especial, tornando necessário que se efetue mais investigação nesta temática (Fimian & Santoro, 1983).

III. Estudo Empírico

3.1. Objetivos do Estudo e Questões de Investigação

Este estudo pretende descrever e explorar a vivência de stress ocupacional (*distress* e *eustress*) em professores de educação especial que se encontrem em regime de teletrabalho devido ao contexto da pandemia Covid-19 que atualmente vivemos. Pretende-se, assim: (1) descrever e explorar a forma como os professores de educação especial vivenciam o regime de teletrabalho considerando o stress ocupacional; (2) identificar as principais fontes de stress ocupacional em professores de educação especial que se encontrem em regime de teletrabalho e (3) identificar as consequências do stress ocupacional vivenciado por professores de educação especial que se encontrem em regime de teletrabalho.

Com base nos objetivos supramencionados, foram definidas as seguintes questões de investigação: (QI1) Como é que os professores de educação especial vivenciam o regime de teletrabalho quanto ao stress ocupacional?; (QI2) Quais as principais fontes de stress ocupacional (*distress* e *eustress*) percebidas por professores de educação especial que se encontrem em regime de teletrabalho? e (QI3) Quais as consequências do stress ocupacional vivenciado por professores de educação especial que se encontrem em regime de teletrabalho?.

3.2. Método

A revisão da literatura permitiu constatar que o stress ocupacional em professores de educação especial em regime de teletrabalho não foi ainda estudado. Assim sendo, e por forma a atingir os objetivos do estudo e responder às questões de investigação supramencionadas, optou-se por desenvolver o presente estudo segundo uma abordagem qualitativa, não-experimental, transversal e com um carácter exploratório e descritivo (Sampieri et al., 2006; Sampieri & Torres, 2018).

Optou-se pela metodologia qualitativa, pois esta permite um olhar mais abrangente e, conseqüentemente, uma compreensão mais completa sobre o tema, sendo que considera o todo da realidade, sem reduzi-lo ao estudo das suas partes (Sampieri et al., 2006). Ademais, permite uma maior proximidade com os indivíduos, ao dar a oportunidade aos mesmos de falar sobre o que possam estar a sentir. Não-experimental porque não se manipularam variáveis; transversal, pois os dados foram recolhidos e analisados num único momento do

tempo e não durante um longo período de tempo; exploratório, porque o estudo pretende aprofundar um fenómeno relativamente desconhecido; e descritivo, de forma a possivelmente se perceber a existência de alguma relação no que concerne a temática em estudo e a obter uma descrição o mais detalhada possível sobre o fenómeno (Sampieri et al., 2006).

3.3. Estudo de Caso

Sendo o objetivo alcançar uma compreensão abrangente e aprofundada sobre a vivência do stress ocupacional em professores de educação especial em regime de teletrabalho, decidiu-se que o desenho metodológico mais adequado a aplicar corresponderia ao estudo de caso, uma vez que se pretende explorar e descrever em detalhe um fenómeno atual durante um período de tempo específico (Brewerton & Millward, 2001; Yin, 2009). Mais especificamente, foi aplicado um estudo de caso simples embutido, onde a situação de pandemia representa o contexto, a função do professor de educação especial em regime de teletrabalho o caso e, cada um dos professores de educação especial em regime de teletrabalho participantes, as unidades de análise (Yin, 2009; 2018). Foi elaborado um Protocolo de Estudo de Caso de forma a garantir uma maior confiabilidade no desenvolvimento do estudo de caso (Yin, 2009). O mesmo encontra-se disponibilizado no Apêndice A.

3.4. Contexto

O presente estudo pretende explorar a vivência do stress ocupacional de professores de educação especial em regime de teletrabalho em contexto de pandemia. Logo, o contexto do presente estudo é, precisamente, a situação de pandemia.

A pandemia de Covid-19 fez com que fossem implementadas diversas medidas para impedir a transmissão do novo coronavírus e uma das medidas implementadas trata-se da introdução de práticas de trabalho flexíveis nas organizações, como o teletrabalho (Organização Mundial da Saúde, 2020). Em Portugal, foi declarado “estado de alerta” no dia 12 de março de 2020 e, apesar de as escolas terem fechado, os professores tiveram que continuar a desempenhar as suas funções, o que fez com que professores de educação especial tivessem de adotar o teletrabalho de forma repentina.

3.5. Caso

Neste estudo de caso simples embutido, a função do professor de educação especial em regime de teletrabalho corresponde ao caso.

3.6. Unidade de Análise

3.6.1. Seleção dos participantes

Os participantes foram selecionados tendo em conta quatro critérios: (1) ser professor de educação especial; (2) estar/ ter estado recentemente em regime de teletrabalho; (3) exercer a função em Portugal; e (4) ter disponibilidade para uma entrevista onde lhe serão colocadas questões referentes ao tema em estudo e sobre alguns dados pessoais e profissionais (idade; antiguidade na função; antiguidade na escola atual; período de tempo em regime de teletrabalho).

Os professores de educação especial em regime de teletrabalho foram selecionados a partir da divulgação do estudo na Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. O número de participantes foi determinado aquando da saturação teórica (Falqueto et al., 2018).

3.6.2. Caracterização dos participantes

Participaram nesta investigação oito professoras de educação especial em regime de teletrabalho. Quanto às suas características sociodemográficas (cf. Quadro 2) verificamos que têm idades compreendidas entre os 46 e os 59 anos ($M = 54.13$), sendo todas as participantes do género feminino. Quanto ao tempo na função de professor de educação especial, o mesmo varia entre seis e 40 anos ($M = 26.88$) e quanto ao tempo de permanência nas escolas atuais, este varia entre os dois e os 31 anos ($M = 10.63$). No que concerne ao tempo em regime de teletrabalho, todas as participantes referiram ter estado em teletrabalho durante cerca de três meses, no período de tempo entre março e o final do ano letivo de 2019/2020.

De forma a garantir o seu anonimato, optou-se por designar as participantes como P1, P2 (...) P8, sendo o P referente a participante, e os números, a ordem cronológica pela qual foram entrevistadas.

Quadro 2

Caracterização dos participantes do estudo

| | Género | Idade (anos) | Antiguidade na função (anos) | Antiguidade na escola atual (anos) | Tempo em regime de teletrabalho (meses) |
|-----------|---------------|---------------------|-------------------------------------|---|--|
| P1 | F | 46 | 6 | 2 | 3 |
| P2 | F | 53 | 30 | 6 | 3 |
| P3 | F | 58 | 40 | 24 | 3 |
| P4 | F | 55 | 34 | 31 | 3 |
| P5 | F | 59 | 37 | 3 | 3 |
| P6 | F | 50 | 24 | 6 | 3 |
| P7 | F | 58 | 32 | 10 | 3 |
| P8 | F | 54 | 12 | 3 | 3 |

3.7. Técnica de Recolha de Dados

Este estudo realizou-se através de entrevistas semiestruturadas online (Cassel & Symon, 2004), com o intuito de se alcançar um conhecimento mais aprofundado da atividade dos professores de educação especial em regime de teletrabalho. Optou-se por recorrer à entrevista semiestruturada, pelo facto de as entrevistas semiestruturadas incorporarem tanto questões fixas, mais fáceis de analisar, como permitirem que os entrevistados expliquem as suas respostas e aprofundem informação quando sentem ser necessário (Brewerton & Millward, 2001), servindo como uma oportunidade para os entrevistados partilharem as suas crenças, sentimentos e dificuldades.

Foram previamente realizadas duas entrevistas piloto, de forma a haver uma familiarização do instrumento por parte da investigadora e para efetuar as alterações necessárias ao guião de entrevista semiestruturada (cf. Apêndice B), o qual foi elaborado tendo em conta a revisão de literatura e as questões de investigação formuladas (Cassel & Symon, 2004). O guião de entrevista semiestruturada engloba três partes: na primeira, é efetuada uma curta introdução para relembrar as normas de funcionamento da entrevista às participantes; na segunda, encontra-se um conjunto de perguntas referentes à caracterização sociodemográfica e profissional das participantes e outras questões cujo objetivo é o de dar resposta às questões de investigação; e a última parte pretende dar espaço às entrevistadas para acrescentar o que assim o desejarem que seja relevante para o estudo e a conclusão da entrevista.

3.8. Procedimento de Recolha de Dados

Primeiramente, procedeu-se à construção do guião da entrevista semiestruturada (Cassel & Symon, 2004). Após a elaboração do mesmo, foram realizadas duas entrevistas piloto, tendo sido validado o guião após a segunda entrevista piloto. Uma vez concluída esta etapa, foram contactados professores de educação especial que se encontrassem e/ou que já tivessem estado recentemente em regime de teletrabalho de forma a solicitar a sua colaboração no estudo (cf. Apêndice C), a explicar-lhes o objetivo do estudo e a garantir o seu anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Aos professores que aceitaram participar no estudo, foi entregue uma declaração de consentimento informado (cf. Apêndice D), tendo as entrevistas sido agendadas em data e hora da conveniência dos mesmos.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de janeiro e fevereiro de 2021 via *Skype* e *Zoom*, consoante a preferência das entrevistadas. As entrevistas foram efetuadas online por uma questão de segurança, indo assim ao encontro das recomendações da Direção Geral de Saúde (DGS).

3.9. Técnica de Análise de Dados

Após a realização e transcrição integral das entrevistas, foi realizada outra escuta das gravações de forma a serem corrigidos possíveis erros. As transcrições foram ainda enviadas aos participantes para validação. Seguidamente, foi efetuada uma leitura flutuante do corpus de análise com o objetivo de ir havendo uma familiarização da informação recolhida para depois, com recurso ao software de análise de conteúdo e à literatura analisada, serem elaboradas as categorias (Yin, 2009).

Procedeu-se, desta forma, a uma análise de conteúdo temática, com recurso ao programa NVivo12 (QSR). Este software facilita a codificação e categorização de grandes quantidades de texto, como é o caso das entrevistas (Yin, 2009).

De forma a verificar a fiabilidade da codificação dos dados, a qual foi orientada através do sistema de categorias (cf. Apêndice E), procedeu-se à validação inter-codificadores (Zhang & Wildemuth, 2009). Neste sentido, foi partilhado 10% dos dados a codificar, o que neste caso corresponde a uma transcrição de entrevista, bem como o sistema de categorias, com outro investigador.

IV. Redução da Informação, Resultados e Discussão

4.1. Redução da Informação

A redução de dados, a qual ocorre continuamente durante todo o processo de qualquer projeto qualitativo, diz respeito ao processo de selecionar, simplificar e transformar a informação presente em transcrições (Miles & Huberman, 1994). Primeiramente, procedeu-se à criação de um sistema de categorias e correspondente definição operacional, tendo por base a revisão de literatura realizada e a informação fornecida pelas entrevistas realizadas, criando assim categorias tanto dedutivas como indutivas. Foi posteriormente realizada a codificação das entrevistas, o corpus de análise, recorrendo-se ao tema como unidade de análise, ou registo, e à totalidade da resposta apresentada pelo entrevistado onde se identificou o tema como unidade de contexto (Bardin, 2011). Este sistema de categorias foi sendo reformulado no decurso do processo de codificação do corpus de análise, tendo-se em consideração os critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, produtividade, objetividade e fiabilidade das categorias (Bardin, 2011).

A partir da redução e análise da informação realizada, obteve-se um sistema com um total de 44 categorias. Destas, oito são *free nodes*, as quais correspondem a categorias de caracterização dos participantes e de aspetos e verbalizações irrelevantes para o estudo. As restantes 36 categorias correspondem às *tree nodes*, as quais são o principal foco de análise. Estas subdividem-se em quatro categorias de 1º nível, seis categorias de 2º nível, vinte categorias de 3º nível e seis de 4º nível.

Finalizada a codificação, procedeu-se à análise, por parte de um investigador externo, de 10% do corpus de análise, o que, neste estudo, correspondeu a uma entrevista, com o objetivo de testar a consistência da codificação e do sistema de categorias criado (Zhang & Wildemuth, 2009). Deste modo, foi calculado, com recurso ao software NVivo, o grau de concordância entre as duas codificações. Obtiveram-se valores de acordo de 97.68%, o que revela uma boa consistência.

4.2. Apresentação e Discussão dos Resultados

A apresentação e discussão dos resultados será feita, dando resposta às questões de investigação do estudo: (QI1) Como é que os professores de educação especial vivenciam o regime de teletrabalho quanto ao stress ocupacional?; (QI2) Quais as principais fontes de stress ocupacional (*distress* e *eustress*) percebidas por professores de educação especial que se encontrem em regime de teletrabalho? e (QI3) Quais as consequências do stress ocupacional vivenciado por professores de educação especial que se encontrem em regime de teletrabalho?.

4.2.1. Vivência de stress ocupacional no regime de teletrabalho

Para responder à primeira questão de investigação, procurou-se identificar se a vivência de teletrabalho era percebida pelas participantes como eustressante, distressante ou ambas. Verificou-se (cf. Quadro 3) que todas as participantes percecionam a situação de teletrabalho tanto como distressante (n = 8) como eustressante (n = 8), havendo, no entanto, uma predominância de verbalizações referentes à vivência de *distress*, comparativamente à vivência de *eustress*.

Quadro 3

Vivência de stress ocupacional em regime de teletrabalho

| | Fontes | Referências |
|-----------------------------|--------|-------------|
| Vivência de <i>distress</i> | 8 | 36 (57%) |
| Vivência de <i>eustress</i> | 8 | 27 (43%) |

Como se verifica neste estudo, os trabalhadores em regime de teletrabalho estão sujeitos a experienciar stress ocupacional (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2021), sendo esta situação de trabalho vivenciada pelos professores de educação especial tanto com *distress* como com *eustress*, tal como refere P6:

Portanto, foi muito interessante, mas foi muito trabalhoso. A ideia que eu tenho do ensino à distância sempre é que foi giro, foi divertido, descobrimos... mas foi uma loucura de trabalho, portanto, de manhã à noite, todos os dias e isso foi muito duro.

Este resultado corrobora o modelo defendido por Nelson e Simmons (2003), o qual refere que as pessoas, face à mesma situação geradora de stress ocupacional, podem responder simultaneamente de forma positiva e negativa. Isto vai ainda ao encontro da literatura que relata o teletrabalho como sendo vivenciado de forma positiva num

determinado aspeto em alguns estudos e negativa nesse mesmo aspeto noutros estudos (Boell et al., 2016; Gajendran & Harrison, 2007; Jarvenpaa & Lang, 2005).

Embora tenham ocorrido mais verbalizações relacionadas com a vivência de *distress*, como exemplifica P5: “Não foi nada fácil, foram tempos muito difíceis, muito angustiantes.” do que de *eustress*, tal como menciona P8: “Acho que foi um desafio, eu senti-me desafiada e estimulada até a aprender.”, todas as participantes vivenciaram o teletrabalho tanto de forma positiva como negativa.

4.2.2. Fontes de stress ocupacional no teletrabalho

Para dar resposta à segunda questão de investigação, procurou-se perceber quais as fontes de *eustress* e *distress* vivenciadas por professores de educação especial em regime de teletrabalho. Foram identificadas catorze fontes de *distress* e seis fontes de *eustress* (cf. Quadro 4).

Quadro 4

Fontes de distress e eustress no teletrabalho

| | | | Fontes | Referências | |
|--|--------------------------------------|--|--|--------------------|---|
| Fontes de <i>distress</i> | Sobrecarga de trabalho | Horas extra | 5 | 13 | |
| | | Aumento de burocracia | 4 | 14 | |
| | | Necessidade de aprendizagem de ferramentas | 3 | 4 | |
| | | Impossibilidade de acompanhamento de todas as atividades dos alunos | 7 | 22 | |
| | | Alterações na forma de realizar certas tarefas | 6 | 15 | |
| | | Alterações na forma de comunicação | 5 | 13 | |
| | | Isolamento social e profissional | 7 | 23 | |
| | | Aumento de Peso | 1 | 1 | |
| | | Sedentarismo | 3 | 3 | |
| | | Alteração das horas de sono | 2 | 2 | |
| | | Gestão do espaço laboral e familiar | Articulação família- trabalho | 4 | 9 |
| | Interrupções | | 1 | 1 | |
| | | Problemas Técnicos | 5 | 6 | |
| | | Recursos insuficientes para Teletrabalho | 5 | 19 | |
| | | Lidar com as dificuldades dos alunos e pais | 2 | 7 | |
| | | Diminuição do sentimento de concretização | 5 | 8 | |
| | Fontes de <i>eustress</i> | Existência de recursos para Teletrabalho | 2 | 5 | |
| Oportunidade de aprendizagem de novas ferramentas e estratégias | | 4 | 11 | | |
| Maior Proximidade | | Com alunos e seus familiares | 6 | 16 | |
| | | Com colegas | 4 | 5 | |
| Equilíbrio família-trabalho | | 3 | 7 | | |
| Oportunidade para formação | | 3 | 3 | | |
| Sensação de segurança | | 1 | 1 | | |

Os resultados demonstram uma prevalência das fontes de *distress* (76.9%) face às fontes de *eustress* (23.1%). Verificou-se ainda a existência de uma fonte de stress simultaneamente responsável por *distress* e *eustress*, o que vai ao encontro do defendido no Modelo Holístico do Stress, através do qual Nelson e Simmons (2003) referem que uma mesma fonte de stress pode provocar tanto *distress* como *eustress*.

Essa fonte trata-se da necessidade de as participantes terem que aprender a utilizar novas ferramentas e estratégias, a qual foi percebida por uma professora tanto como distressante como eustressante e por alguns professores como distressante e por outros como eustressante. Seguidamente, serão apresentadas algumas verbalizações relativas aos stressores mais mencionados (cf. Quadro 5).

Quadro 5

Excertos das participantes relativos aos stressores mais mencionados

| | |
|--|---|
| Isolamento social e profissional | “Falta muito a interação. Tem mesmo a ver com esse aspeto do contacto pessoal com as colegas, pela partilha... muitas vezes há contactos informais que são extremamente relevantes na nossa atividade, nem todas as reuniões formais nós dizemos tudo, aproveitamos muito quando nos encontramos, faltou muito.” (P8) |
| Impossibilidade de acompanhamento de todas as atividades dos alunos | “E então o confinamento não me deu oportunidade de dar esses materiais aos miúdos, não dá para fazer aquela exploração, não conseguimos ver os miúdos a mexer, a rasgar...” (P1) |
| Alterações na forma de realizar certas tarefas | “Então o ensino à distância exige-nos isso, exige-nos pensar de outra forma o ensino e isso é uma grande exigência para o professor que está habituado presencialmente a ter determinados mecanismos que lhe dá resposta imediata e aqui em teletrabalho as exigências são outras... desde a aula que se prepara, a forma como nós entramos na família, como abordamos os pais, o feedback que damos aos pais e a exigência que nós temos com as estratégias, com aquilo o que fazemos para depois fazer uma avaliação daquilo que nós damos, não daquilo que hipoteticamente eles aprenderam... segundo aquilo que nós damos, vamos avaliar os alunos perante aquilo, não estamos aqui a falar num programa ou naqueles objetivos que nós inicialmente traçamos, temos de traçar outros e aqueles que nós traçamos... esses é que têm de ser avaliados. Portanto, é toda esta exigência que o ensino à distância nos traz...” (P4) |
| Recursos insuficientes para teletrabalho | “Porque eu sou uma funcionária do Estado e o Estado não me deu computador nem telemóvel para fazer esse trabalho. Eu fiquei em casa, se eu não tivesse essas ferramentas, eu não tinha como trabalhar, não é? Então fui usando as minhas próprias ferramentas e sei que tenho colegas que não quiseram dar os seus números de telefone e acho que têm, têm a legitimidade para isso, acho que ninguém nos obriga a dar os nossos contatos pessoais para fazer o nosso trabalho, até porque temos algumas famílias complicadas, nós estamos aqui num meio socialmente desfavorecido e temos todo o tipo de famílias e de jovens... Portanto, compreendo perfeitamente que algumas colegas minhas não deem o seu contacto telefónico, mas isso inviabilizava muito do trabalho que foi feito, por exemplo... pelo menos comigo... agora... e isso para mim deixa-me um bocadinho stressada.” (P6) |

| | | |
|---|-------------------------------------|--|
| Alterações na forma de comunicação | | “...depois eu tinha que andar a contactar via telefone para saber se já tinham utilizado... não era fácil.” (P7) |
| Sobrecarga de trabalho | Aumento de burocracia | “Sim, houve. Nós tivemos grelhas novas para preencher, para... ou seja, deixamos de fazer sumários na escola. Na altura nós fazíamos sumário em livro ainda... agora é que já fazemos no GIAIE, mas antes fazíamos em livro e deixamos de fazer esses sumários em livro, passamos a fazer ou sumário ou resumo de todas as tarefas, que acabam por ser sumários muito mais extensos para entregar à nossa coordenação. E depois passamos a ter grelhas de monitorização, com todos os contactos. Portanto, eu tinha assim um bloco [de notas] com o dia, colocando à frente o nome do aluno, os tracinhos com os contactos que fazia ao longo do dia, porque claro que eu tenho alunos que comunicam, tenho grelhas de contactos, de 14/15 contactos por dia com o aluno, porque, é mesmo verdade, porque nós falávamos muitas vezes e a minha colega psicóloga tinha outros tantos do mesmo aluno, porque eles têm telefone e sentem-se sozinhos ou sentem uma dúvida e telefonam. Isto multiplicado era realmente... era realmente muito contacto para contar, essa parte burocrática sim, tivemos, claro.” (P6) |
| | Horas extra | “houve dias em que eu trabalhava desde as 8:00 da manhã até às 10:00 da noite...” (P6) |
| Maior proximidade | Com alunos e seus familiares | “E acho que também foi muito interessante as famílias estarem presentes e poder assistir àquilo que era desenvolvido com os meninos. Acabou por haver mais proximidade, mais conversa, não durante as sessões, mas noutras alturas, pronto, ou antes, ou depois... havia mais partilha, as pessoas estavam mais envolvidas...” (P8) |

Das fontes de *distress* previamente descritas, o isolamento social e profissional foi o mais referido, tendo sido mencionado por sete das oito participantes. O isolamento social e profissional refere-se à falta do contacto e proximidade física com alunos, famílias dos alunos e/ou colegas e é considerado um stressor comum para os trabalhadores em regime de teletrabalho, tal como referido no estudo de Messenger et al. (2017), a partir do qual foram analisados dados de 15 países e do questionário das condições laborais europeias para melhor compreender quais os efeitos do teletrabalho. De facto, os teletrabalhadores tendem a reportar valores mais elevados de *distress* quando referem sentir-se mais isolados, aspeto mencionado por Sio et al. (2021) num estudo que explorou o *distress* em teletrabalhadores italianos durante a pandemia de Covid-19. Tal como o P1 refere: “Vou ser sincera: custou-me imenso não poder estar em contacto com as pessoas, com os miúdos, com os alunos...”, este foi um aspeto do teletrabalho que em muito afetou as professoras de educação especial entrevistadas. Sendo a docência de educação especial uma profissão na qual o contacto físico

e a proximidade entre aluno e professor é de extrema importância, como é exemplificado por P8, torna-se claro o porquê de esta ter sido a fonte de *distress* mais referida:

Claro que o contacto direto com as crianças é totalmente diferente, há uma série de aspetos então na minha área que é extremamente importante, tem a ver com a área da linguagem, é extremamente importante estar próximo para as crianças verem o ponto de articulação, entre outros aspetos. É muito importante a proximidade, não é? O contacto (P8).

A impossibilidade de acompanhamento de todas as atividades dos alunos foi a seguinte fonte de *distress* mais verbalizada, sendo referenciada por sete das oito participantes. Como afirmado pela P3: “os miúdos com quem eu trabalho... ah, não é possível trabalhar através de um computador...”, ou seja, as dificuldades dos alunos fizeram com que o acompanhamento dos alunos na realização das atividades e, noutras situações, o ver as reações e receber o feedback imediato dos alunos em teletrabalho fosse muito difícil, o que, conseqüentemente, levou a que as professoras experienciassem *distress*. Este resultado parece ir ao encontro do mencionado pela Federação Nacional da Educação, que alertou para o facto de o ensino à distância prejudicar os alunos da educação especial por não ser inclusivo e não se adequar às suas limitações (Lusa, 2020). Já as alterações na forma de realizar certas tarefas foram referidas por seis das participantes, como é exemplo o expresso pela P6:

Tivemos que nos desdobrar em várias formas, muito criativas, acho eu, algumas não são tanto, que é o imprimir em papel e levar a casa que... essa aí não é tão criativa, mas tivemos que o fazer, mas tivemos que arranjar forma de fazer estágios em casa e combinar com um membro de família, mãe, pai de outra casa, irmã, sei lá...

Neste último caso, a necessidade de descobrir novas formas de realizar as atividades com os alunos e todo o esforço e trabalho que isso envolveu foi vivenciado com *distress* pelas professoras participantes nesta investigação.

Os recursos insuficientes para teletrabalho e as alterações na forma de comunicação foram as seguintes fontes de *distress* mais verbalizadas, tendo sido mencionadas por cinco das oito participantes. Tal como P5 referiu: “ajudar depois também os alunos, orientando os alunos para as tarefas, orientando-os na organização do tempo, do trabalho... como é que, como é que isso pôde ser feito se alguns não tinham computador, não tinham outra forma...”, o facto de nem todos os alunos e professores terem os recursos suficientes e adequados dificultou a realização das atividades e provocou *distress* nos professores. Isto vai ao encontro do defendido por Domingues (2021), que, através de um inquérito realizado a

teletrabalhadores portugueses para explorar a sustentabilidade do teletrabalho e quais as suas consequências para estes profissionais, verificou que o facto de uma grande maioria da população não ter as condições de trabalho necessárias, nomeadamente equipamentos informáticos, é um desafio do teletrabalho. Já quanto às alterações na forma de comunicação, P6 afirmou:

Participei no grupo do WhatsApp dele, eles deixaram, foram simpáticos e eu via lá discussões de adolescentes que eu não podia participar, mas depois às vezes dizia: olha, tens que responder a isto e ele: e o que é que eu respondo?; olha debes responder mais ou menos isto... Esta parte é frustrante, ou seja, é desafiante, nunca tinha feito, mas é difícil, é... estamos aqui muito à distância a fazer isto.

Estes casos demonstram como foi distressante a adaptação a novas formas de comunicação com os alunos. Este é outro desafio do teletrabalho referido na literatura: o teletrabalho pode fazer com que os teletrabalhadores despendam mais tempo para solucionar um problema devido à comunicação informal, tal como Abbad et al. (2019) mencionaram no seu estudo que comparou as opiniões de teletrabalhadores e trabalhadores presenciais em relação ao desenho do trabalho. Ou seja, as alterações nas formas de comunicação referidas pelas participantes, as quais tiveram que procurar formas de comunicação alternativas e passaram a recorrer a comunicação mais informal (i.e. grupos de WhatsApp) para interagir com alunos e seus familiares, fez com que as docentes despendessem mais tempo dos seus horários laborais na comunicação, o que foi vivenciado de forma distressante.

Englobadas pela sobrecarga de trabalho, o aumento de burocracia e as horas extra foram outras das fontes de *distress* mais referidas pelas participantes. Este resultado corrobora os encontrados por alguns autores, que constataam que o teletrabalho tem como fatores negativos a sobrecarga de trabalho e uma maior intensidade de trabalho (Barros & Silva, 2010; Junior & Caetano, 2009; Nogueira & Patini, 2012; Shepherd-Banigan et al., 2016; Sio et al., 2021). Tal como P7 mencionou, o teletrabalho trouxe um aumento de burocracia que provocou *distress* aos professores:

Sim, nós tínhamos que reunir com mais frequência, tínhamos mesmo a nível de departamento, tínhamos de planear... portanto que era já uma carga extra, não é? Nós já tínhamos de facto a carga horária, carga letiva e que já era bastante significativa... que depois, portanto, as reuniões já eram extras, já era uma sobrecarga... isto porque houve a necessidade de reunirmos mais, mesmo a nível de conselho pedagógico... (P7).

Foi ainda referido como o teletrabalho fez com que as professoras trabalhassem mais horas: “foi muito difícil. Trabalhei muito, cheguei a ter que pôr um horário a mim própria:

às cinco da tarde paras (riso). Porque quando eu olhava para o relógio eram oito da noite.”. Este é, efetivamente, um dos aspetos que tem vindo a ser mencionado na literatura como um dos riscos do teletrabalho (Cunha, 2021; Messenger et al., 2017; Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2021), sendo defendido que os horários de trabalho desregulares e as longas horas de trabalho provocadas pelo teletrabalho podem impactar negativamente a saúde mental e promover níveis mais elevados de stress nos teletrabalhadores (Shepherd-Banigan et al., 2016; Song & Gao, 2019). Vai, no entanto, contra a literatura que defende que o teletrabalho promove uma maior satisfação com os horários laborais, como é exemplo o estudo de Baltes et al. (1999), que explora os efeitos de práticas de trabalho flexíveis como o teletrabalho através de uma revisão bibliográfica extensa e do contacto com 20 grandes empresa americanas.

Para além destas fontes de *distress*, surgem também, por ordem descendente, da mais referida à menos, outras fontes de *distress* como a diminuição do sentimento de concretização; problemas técnicos; articulação família-trabalho; necessidade de aprendizagem de ferramentas; sedentarismo; lidar com dificuldades de alunos e pais; alteração das horas de sono; interrupções e aumento de peso.

No que concerne à diminuição do sentimento de concretização, a qual foi referida por cinco das oito participantes, P7 afirmou: “A mim fez-me sentir com uma tristeza de não conseguir atingir o meu objetivo... portanto, era uma grande... ficava muito preocupada, daí realmente criar também aqui alguma angústia, alguma ansiedade a mim própria, não é?”, demonstrando receio de não estar a conseguir desempenhar adequadamente a sua função em situação de teletrabalho. Quanto aos problemas técnicos, o mesmo foi também referido por cinco participantes, tendo P5 mencionado: “Os quintos e os sextos e alguns dos sétimos [anos de escolaridade] não conseguiram entrar no zoom, não conseguiram entrar no moodle...”, o que alude a situações em que problemas técnicos dificultaram a função dos professores e, conseqüentemente, lhes provocaram *distress*, algo igualmente relatado por Lewis (2013), em cujo estudo foi explorado o impacto das TIC no teletrabalho, comparando os efeitos entre teletrabalhadores e trabalhadores presenciais franceses, e se verificou que os problemas técnicos dificultam a experiência do teletrabalho para os trabalhadores.

Relativamente à articulação família-trabalho, quatro participantes referiram situações em que o teletrabalho provocou uma falta de tempo para estar com a família devido à sobrecarga de trabalho ou o estar demasiado tempo em casa. Tal como P7 referiu:

Houve aqui uma invasão, vamos dizer assim no fundo, da nossa vida privada, sim. Porque nós, portanto, ao... quando estamos na escola, não é? Estamos na escola, embora também

tenhamos as reuniões, neste momento síncronas, por zoom, mas... Portanto, as aulas ficam lá, o planeamento, toda a parte não letiva e todo o planeamento claro que tem que ser feito na nossa carga não letiva e no trabalho individual, mas há aqui um corte e não há, quer dizer não há um corte, mas não há... não há contacto com os alunos após o término das aulas, apenas com os colegas e com entidades que nos regulam na escola, mas com o teletrabalho houve de facto uma intromissão nas nossas vidas...(P7).

Verifica-se assim que o teletrabalho provocou *distress* às professoras ao enfraquecer as barreiras entre a vida familiar e a profissional e promover conflitos família-trabalho como já fora mencionado por outros autores (Messenger et al., 2017; Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2021; Rofcanin & Anand, 2020; Shepherd-Banigan et al., 2016; Song & Gao, 2019).

Quanto à necessidade de aprendizagem de ferramentas, esta foi referida por três participantes, tendo P8, a este propósito, afirmado:

Porque uma pessoa tem acesso a uma série de aplicações, mas, para além de aceder, depois tem que criar os próprios materiais, tudo multimédia... portanto, tive que aprender uma série de ferramentas para além das que eu já utilizava para as coisas também serem desafiantes e interessantes, senão era sempre a mesma coisa, mas é... Então houve necessidade de investir mais em formação e também mais tempo então a aplicar e a experimentar, não é?

Assim, P8 destaca a necessidade de desenvolver um maior conhecimento de ferramentas de tecnologia e de dinamização de aulas após entrada em regime de teletrabalho como uma fonte de *distress*. Isto parece ir ao encontro do defendido por Kurkland e Bailey (1999), que, num artigo onde descrevem as vantagens e desvantagens do teletrabalho, referem que a necessidade de os teletrabalhadores terem que adquirir conhecimento técnico referente às TIC é um desafio.

Três participantes referiram o sedentarismo como fonte de *distress*, tendo P1 dito: “estamos tanto tempo sentadas... depois tens cada vez menos vontade de caminhar, queres é comer, fez-se mais doces, não é? Comeu-se mais porcarias...isso depois também para a autoestima não é nada bom”. Isto demonstra que a reduzida movimentação provocada pelo teletrabalho foi vivenciada com *distress*.

No que diz respeito a lidar com dificuldades de alunos e pais, duas participantes mencionaram sentir preocupação com as dificuldades demonstradas por alunos e pais na realização das atividades e nas suas vidas familiares e com ter que ajudar alunos e pais a ultrapassar as suas dificuldades com as tecnologias, como é destacado pela P5: “Portanto,

foi um bocadinho às vezes apercebermo-nos da realidade de vida destes miúdos em casa, mas já suspeitávamos de alguma coisa, mas nalguns dos casos que foi possível ver... foi muito duro mesmo, foi muito duro.”. O teletrabalho fez com que houvesse uma maior perceção da realidade dos alunos e das suas famílias, ao promover o maior conhecimento das dificuldades e limitações dos alunos e seus familiares.

No referente à alteração das horas de sono, duas participantes afirmaram que o teletrabalho afetou as suas horas de sono, tendo a P1 afirmado ter tido: “dificuldade de dormir mais do que seis horas por noite”. Este é outro aspeto retratado na literatura, tendo-se observado que o teletrabalho pode afetar os hábitos de sono, ao reduzir as horas de sono dos teletrabalhadores, como referido por Afonso et al. (2021), em cujo estudo foi avaliado o nível de ansiedade, depressão e qualidade de sono em teletrabalhadores, antigos alunos de uma faculdade portuguesa, durante a pandemia de Covid-19. No entanto, existem estudos que defendem que o teletrabalho permite que os teletrabalhadores tenham mais horas de sono (Bathini & Kandathil, 2019; Jackson et al., 2020).

A P7 referiu vivenciar *distress* devido às interrupções por parte das famílias durante as atividades laborais, tendo afirmado: “Há uma ou outra questão que realmente, que tenho que, por vezes que me tinha que levantar porque tenho a minha mãe comigo...”. Este fator é referenciado na literatura como um possível efeito negativo do teletrabalho, podendo o teletrabalhador ser mais facilmente interrompido por familiares e/ou colegas de trabalho enquanto se encontra em regime de teletrabalho, tal como Davis (2002) referiu no artigo em que descreve as possíveis consequências do teletrabalho. Este resultado vai, no entanto, contra o encontrado por Bailey e Kurland (2002) e Duxbury e Neufeld (1999), os quais defendem que o teletrabalho pode permitir que os trabalhadores sejam alvo de menos interrupções.

Por fim, o aumento de peso foi relatado por uma participante, a P1, que referiu: “ah engordei na parte negativa também, fiquei em casa, fiquei como uma sostra, ainda fiquei mais gorda... isso é horrível”, demonstrando que o aumento de peso provocado pelo teletrabalho foi um fator de *distress*.

Das sete fontes de *eustress*, a maior proximidade com alunos e seus familiares foi a mais referida, tendo ainda sido mencionada por seis das oito participantes. Tal como P4 mencionou, o teletrabalho permitiu que os professores vivenciassem *eustress* através de situações que lhes deram oportunidade de conhecer as casas e familiares dos alunos e de desenvolver uma maior entajuda entre os professores e as famílias dos alunos, as quais possibilitaram uma maior proximidade com os alunos e as suas famílias:

Foram realmente momentos que me permitiram também conhecer mais a família, perceber muito bem como é que eles funcionavam, isto há os prós e há os contras, mas eu tive uma experiência positiva, embora alguns colegas tenham referido que tiveram experiências negativas... eu sinceramente não, foram super positivas (P4).

Em segundo lugar, está a oportunidade de aprendizagem de novas ferramentas e estratégias, a qual foi referida por quatro participantes. De acordo com este stressor, o teletrabalho proporcionou situações em que a docente viu o ter que desenvolver um maior conhecimento de estratégias e de ferramentas de tecnologia de dinamização de aulas após entrada em regime de teletrabalho como algo eustressante, tendo a P3 afirmado:

Eu acho que nesse aspeto foi bom porque me levou a pesquisar montes de coisas que, por exemplo, este ano estou a utilizar. Como estou presencial, fiquei com muito material, com uma boa bateria de ideias, fez-me pesquisar aqueles materiais todos, de atividades para não sei quê e fiz uma pasta enorme para atividades que agora uso frequentemente.

De seguida, a maior proximidade com colegas, referida por quatro participantes, alude a situações relativas a uma maior proximidade, não física, com os colegas de trabalho, como explicita P6:

Depois, no final... falava em equipa, conversávamos bastante. Também fazemos uma coisa que, em termos do grupo de trabalho, que também eu penso que nos ajudou a todos que foi: a equipa tem um grupo de WhatsApp para comunicar, porque não conseguimos estar sempre todos juntos, então comunicamos desde... um miúdo precisa de medicação e alguém tem que pedir aos pais, já se sabe quem é, até alguém que faltou às aulas... temos um grupo para comunicar. E nesse grupo também às vezes enviamos propostas de atividades e mensagens confortáveis e vídeos que achamos piada e... não enchamos, mas às vezes apetece ou então só um bom-dia para nos animarmos. Passamos todos, mesmo com as auxiliares, que foram sempre participando connosco nesse grupo e íamos partilhando as aventuras dos miúdos, aquilo que eles conseguiam fazer, quem fazia culinária, enviava o resultado, a fotografia e nós publicávamos lá e depois... ou seja... e aquele trabalho que estava a ser tão duro, também tinha o outro lado, que era um pouco o elogio, todos percebiam que era bom elogiar e sentíamos-nos confortáveis pela evolução dos garotos. Essa foi uma forma também... começamos a fazer mais isso, nos falamos muito ao telefone e trabalhamos muito em conjunto, partilhávamos...

No que concerne ao equilíbrio família-trabalho, o qual foi mencionado por três participantes, o mesmo diz respeito a situações em que o teletrabalho permitiu mais tempo em casa e com a família. Isto é demonstrado pelo P1: “O positivo foi estar em casa com a

família, foi estar em casa mais tempo...”. Este é um aspeto muito referido na literatura, a qual defende que o teletrabalho pode reduzir o conflito família-trabalho e promover o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional (Golden et al., 2006; Messenger et al., 2017), ao permitir, por exemplo, que os teletrabalhadores executem pequenas tarefas domésticas nas suas pausas do trabalho e que os mesmos consigam estar mais tempo com as suas famílias do que se estivessem a trabalhar no escritório (Messenger et al., 2017).

Quanto à oportunidade para formação, a mesma foi referida por três participantes relativamente a situações que permitiram que os professores tivessem uma maior oportunidade para realizar formações e outros cursos e, conseqüentemente, vivenciassem *eustress*. A P6 afirmou: “Em termos pessoais, relativamente à minha profissão, aprendi imenso, fiz muita formação, inscrevi-me em formação que pretendo fazer durante o ano com...”.

Dois participantes referiram a existência de recursos para teletrabalho, como computadores, como fonte de *eustress*. A P2 afirmou: “por falta muitas vezes até de condições técnicas, de equipamento, na escola não era possível utilizar, não era possível ter equipamentos todos na sala de aula. No ensino à distância conseguimos ter, todos tínhamos equipamento, tanto eu como os alunos...”.

Por fim, relativamente à sensação de segurança, a P6 referiu: “Sentíamos-nos protegidos, o vírus estava longe e nós estávamos a fazer aquilo que nos pediam para fazer trabalhando e aceitando os desafios e preparando o dia seguinte.”. Isto vai ao encontro da literatura que afirma que os teletrabalhadores que, durante o confinamento provocado pela pandemia, não se sentem protegidos na sua casa apresentam valores mais elevados de *distress* (Sio et al., 2021). Ou seja, se houver uma sensação de segurança, os valores de *distress* serão menores e a situação poderá ser vivenciada de uma forma mais positiva, tal como a P6 mencionou.

4.2.3. Consequências do stress ocupacional no teletrabalho

Com base na terceira questão de investigação, procurou-se identificar as consequências do stress ocupacional em professores de educação especial em regime de teletrabalho. Foram encontradas duas consequências negativas: a exaustão emocional e a negligência de outras responsabilidades (cf. Quadro 6).

Quadro 6

Consequências do stress ocupacional no teletrabalho

| | Fontes | Referências |
|--|---------------|--------------------|
| Negligência de outras responsabilidades | 1 | 1 (7.69%) |
| Exaustão emocional | 5 | 12 (92.31%) |

Das consequências identificadas, a mais mencionada pelas participantes foi a exaustão emocional (92.31%), a qual alude a situações nas quais as docentes afirmam sentir um grande cansaço. Segundo a literatura, é comum o stress ocupacional provocar exaustão emocional, tal como Salvagioni et al. (2017) referem numa revisão literária referente às consequências do stress ocupacional, e até *burnout* (Nelson & Simmons, 2003). Adicionalmente, o próprio teletrabalho pode eventualmente causar exaustão emocional, como afirmado por García-González et al. (2020) no seu estudo de análise dos fatores de stress em professoras em teletrabalho e *burnout* (Messenger et al., 2017). Este efeito pode ser exemplificado pelo testemunho de P6:

Quanto a mim foi mais cansaço, estava muito cansada, sentia-me mesmo muito cansada e quando percebi que o calendário escolar ainda se ia estender mais, quando já estávamos todos muito cansados, não só nós, mas os pais, os alunos estávamos muito cansados. Foi muito... foi muito difícil.

Já P1 mencionou: “senti-me oprimida, o que levou até a uma ligeira depressão”, o que vai ao encontro da literatura que defende que o stress ocupacional pode causar depressão nos trabalhadores (Nelson & Simmons, 2003; Salvagioni et al., 2017) e contra a que defende que o teletrabalho reduz sintomas depressivos, tal como Shepherd-Banigan et al. (2016) referem num estudo que explora em que medida o teletrabalho e o stress ocupacional influenciam sintomas depressivos em teletrabalhadoras.

Já a negligência de outras responsabilidades, a qual engloba as situações em que a docente refere negligenciar outras responsabilidades familiares e/ou profissionais devido ao stress ocupacional, foi mencionada por uma participante (7.69%), tendo a mesma referido que “às vezes era um bocadinho difícil fazer a gestão, foram dias muito intensos, muito intensos, muitíssimo intensos...” (P5). Isto vai ao encontro do defendido por Domingues (2021), que afirma que os teletrabalhadores podem demonstrar uma maior dificuldade na gestão das tarefas domésticas.

V. Conclusões e Reflexões Finais

5.1. Conclusões acerca dos resultados obtidos

O presente estudo procurou explorar a vivência de stress ocupacional em professores de educação especial que se encontrem em regime de teletrabalho devido ao contexto de pandemia, tendo por base o Modelo Holístico do Stress Ocupacional (Nelson & Simmons, 2003) e literatura existente acerca da vivência do teletrabalho.

Os resultados do estudo permitem concluir que as docentes relatam vivenciar o teletrabalho tanto com *distress* como com *eustress*. Parece assim possível concluir que o teletrabalho não é intrinsecamente bom nem mau, apresentando tanto benefícios como prejuízos, como referem Barros e Silva (2010) no seu estudo que explora as perceções de teletrabalhadores brasileiros sobre as consequências do teletrabalho. No entanto, ocorreram mais referências de *distress* do que de *eustress* e apenas foram referidas consequências negativas.

No que concerne às fontes de stress ocupacional, constata-se uma prevalência das fontes de *distress* face às fontes de *eustress*, o que vai contra o defendido por Ipsen et al. (2021), em cujo estudo foram exploradas as vantagens e desvantagens do teletrabalho durante a pandemia de Covid-19, através das respostas de teletrabalhadores de vários países europeus, que verificou que a maioria dos participantes considerou as suas novas condições laborais maioritariamente positivas, tendo apreciado as vantagens do teletrabalho. Das fontes de *distress* mais mencionadas pelas participantes salientam-se o isolamento social e profissional e a impossibilidade de acompanhamento de todas as atividades dos alunos. Já em relação às fontes de *eustress*, foi salientada sobretudo a maior proximidade com alunos e seus familiares. Algumas das fontes de stress ocupacional identificadas pelas participantes são consideradas no Modelo Holístico do Stress Ocupacional, das quais são exemplo o equilíbrio trabalho-casa e a sobrecarga de trabalho (Nelson & Simmons, 2003). Verificou-se ainda a existência de uma fonte de stress simultaneamente responsável por *distress* e *eustress*, a necessidade de as participantes terem que aprender a utilizar novas ferramentas e estratégias, o que vai ao encontro do defendido por Nelson e Simmons (2003) que referem que uma mesma fonte de stress pode provocar tanto *distress* como *eustress*.

Relativamente às consequências do stress ocupacional no teletrabalho, os resultados demonstram apenas consequências negativas, as quais apresentam ter impacto a nível pessoal, familiar e profissional. É de salientar que as consequências encontradas são

igualmente descritas no Modelo Holístico do Stress Ocupacional (Nelson & Simmons, 2003), sendo denominadas de desgaste da saúde física e mental e de *performance* laboral. A consequência mais verbalizada foi a exaustão emocional, algo já referido por Salvagioni et al. (2017), que defendeu ser comum o stress ocupacional provocar exaustão emocional.

É ainda importante referir que, apesar da entrevistadora não ter explorado quais as estratégias de *coping* e *savoring* utilizadas pelas professoras para combater o *distress* e potenciar o *eustress* vivenciado devido ao teletrabalho, algumas estratégias foram espontaneamente mencionadas pelas participantes. Foram referidas estratégias de *coping* focadas nas emoções, como as atividades de lazer e a conformação com a situação; estratégias de *coping* focadas nos problemas, como dar o melhor de si; estratégias de *coping* focadas no suporte social, através das quais as participantes procuram apoio, sugestões e orientações junto dos seus familiares, amigos e colegas de trabalho e estratégias de *savoring* como a auto-congratulação e a partilha com os outros.

A partir destes resultados, é possível concluir que é essencial fazer uma reflexão sobre práticas e estratégias de intervenção no teletrabalho que possam ser implementadas de forma a reduzir o stress ocupacional e tudo o que afete negativamente o bem-estar dos teletrabalhadores (OECD, 2020). Não sendo previsto a profissão do professor de educação especial ser realizada à distância, o facto da pandemia ter obrigado estes profissionais a exercer a sua função em regime de teletrabalho de forma abrupta e súbita fez com que os professores tivessem que se adaptar muito rapidamente, o que, tal como algumas das participantes afirmaram, foi deveras distressante. Isto vai ao encontro do referido por Hodges et al. (2020), em cujo artigo são exploradas as diferenças do teletrabalho quando o mesmo é planeado e quando o mesmo é imposto numa situação de crise e é constatado que, quando a implementação do teletrabalho é forçada, e não planeada, é vivenciada de forma mais negativa e stressante do que quando planeada. Também Lizana et al. (2021) afirmaram, no seu estudo sobre o impacto da pandemia Covid-19 na qualidade de vida de professores chilenos, que, devido ao curto período de adaptação que os professores tiveram para efetuar a transição para o formato online, a saúde mental dos mesmos poderá ter sido afetada. No entanto, estas situações fornecem igualmente oportunidade de planeamento para futuras situações de teletrabalho (Hodges et al., 2020), pois dão a possibilidade às organizações que ainda não tinham refletido sobre como implementar o teletrabalho de melhor planear a sua implementação no futuro, caso haja essa necessidade. Neste sentido, este estudo pode promover a criação de políticas que facilitem o desempenho da função destes profissionais quando em teletrabalho, na eventualidade da ocorrência de uma outra crise. Estas políticas

poderão ser implementadas, por exemplo, a nível organizacional, com a alteração das cargas de trabalho, planos de formação direcionados ao desenvolvimento das competências digitais dos teletrabalhadores e ações com vista à adequação dos locais onde os teletrabalhadores desempenham as suas funções em casa e ao desenvolvimento das competências emocionais e hábitos saudáveis dos mesmos.

Em conclusão, verifica-se que os resultados vão ao encontro tanto da literatura relativa ao stress ocupacional como da referente ao teletrabalho. As participantes demonstram ter vivenciado o teletrabalho tanto com *distress* como com *eustress*, podendo o número mais elevado de referências ao *distress* e a referência exclusiva a consequências negativas dever-se ao facto de o teletrabalho ter sido imposto e não planeado (Nohara et al., 2010). A pandemia de Covid-19 obrigou a que estas professoras fizessem a transição para o teletrabalho de forma súbita, dificultando que as mesmas pudessem preparar as condições técnicas e logísticas e os recursos necessários para a nova prática de trabalho e, conseqüentemente, tornado esta experiência mais negativa para o bem-estar destas profissionais (Sousa, 2003).

5.2. Limitações metodológicas

Apesar dos cuidados metodológicos tidos para garantir a qualidade do estudo, o mesmo apresenta algumas limitações. Sendo as entrevistas o método de recolha de dados utilizado, o papel do entrevistador torna-se essencial. Neste sentido, a inexperiência da entrevistadora na condução de entrevistas pode ter limitado o sucesso das entrevistas, nas quais alguns temas poderiam ter sido mais aprofundados (Breakwell, 2006) e se poderiam ter obtido outras informações relevantes para o estudo. Ademais, as experiências relatadas pelas participantes já tinham sido vivenciadas há vários meses, o que pode significar que as mesmas tivessem já racionalizado ou até esquecido detalhes das suas vivências e, conseqüentemente, possivelmente ter deturpado a fidedignidade dos seus relatos. Adicionalmente, o facto de as participantes apresentarem características sociodemográficas e contextuais extremamente semelhantes e pouco diversas, como, por exemplo, o serem todas mulheres, poderá ter tornado os resultados da investigação menos ricos. Uma outra limitação prende-se com o facto de, devido à pandemia, as entrevistas terem sido realizadas online e não presencialmente, num mesmo local, o que impossibilitou que todos os entrevistados tivessem um local calmo e livre de interrupções.

5.3. Sugestões para futuras investigações

Com esta investigação pretende-se fornecer um ponto de partida para futuras investigações nesta temática, uma vez que, embora tenham sido já realizados estudos referentes ao stress e outros impactos psicossociais em professores em teletrabalho (Fundación-Chile, 2020; Lizana et al., 2021) e relativos ao stress ocupacional em professores de educação especial (Cancio et al., 2018; Fimian & Santoro, 1983; Kiel et al., 2016), não existe ainda literatura que explore o stress ocupacional vivenciado por professores de educação especial em teletrabalho. Como previamente mencionado, seria muito interessante explorar quais as estratégias de *coping* e de *savoring* utilizadas por professores de educação especial em teletrabalho, de forma a se poder conhecer as mesmas e se procurar perceber de que forma as diferentes estratégias influenciariam a vivência de *distress* e *eustress* destes profissionais. Adicionalmente, o facto de a consequência de stress ocupacional denominada exaustão emocional ter sido referida pela maioria das participantes pode indiciar *burnout*, tornando o estudo do mesmo nesta população pertinente. Ademais, aspetos como o género e anos de experiência na função, os quais podem ter influência na vivência do stress ocupacional no teletrabalho, seriam interessantes de estudar em futuras investigações. Verificou-se noutros estudos que existem diferenças de género relativamente a esta temática, sendo exemplo disso o defendido por Sio et al. (2021), segundo o qual as mulheres estão mais propensas a experienciar *distress* do que homens enquanto em teletrabalho. Adicionalmente, as diferenças de contextos e características pessoais foram mencionadas por algumas das participantes como sendo fatores que influenciaram as suas vivências em teletrabalho, tendo sido, por exemplo, referido como o número e idade dos filhos dos docentes em particular pode impactar a vivência do teletrabalho. Neste sentido, seria pertinente explorar a influência dos contextos e características individuais na perceção de stress ocupacional de professores de educação especial em teletrabalho. Apesar de não ter sido o foco da pesquisa bibliográfica, teria igualmente interesse explorar estas temáticas a partir do ponto de vista dos alunos e dos seus encarregados de educação.

VI. Referências Bibliográficas

- Abbad, G. da S., Legentil, J., Damascena, M., Miranda, L., Feital, C., & Neiva, E. R. (2019). Percepções de teletrabalhadores e trabalhadores presenciais sobre desenho do trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 19(4), 772–780. <https://doi.org/10.17652/rpot/2019.4.17501>
- Afonso, P., Fonseca, M., & Teodoro, T. (2021). Evaluation of anxiety, depression and sleep quality in full-time teleworkers. *Journal of Public Health*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdab164>
- Bailey, D. E., & Kurland, N. B. (2002). A review of telework research: Findings, new directions and lessons for the study of modern work. *Journal of Organizational Behavior*, 23(4), 383-400. <https://doi.org/10.1002/job.144>
- Baltes, B. B., Briggs, T. E., Huff, J. W., Wright, J. A., & Neuman, G. A. (1999). Flexible and compressed workweek schedules: A meta-analysis of their effects on work-related criteria. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 496–513. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.4.496>
- Barber, L. K., & Santuzzi, A. M. (2015). Please respond ASAP: Workplace telepressure and employee recovery. *Journal of Occupational Health Psychology*, 20(2), 172–189. <https://doi.org/10.1037/a0038278>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barros, A. M., & Silva, J. R. G. (2010). Percepções dos indivíduos sobre as consequências do teletrabalho na configuração home-office: estudo de caso na Shell Brasil. *Cadernos EBAPE.BR*, 8(1), 71–91. 10.1590/s1679-39512010000100006
- Barry, E. (2017, janeiro 7). *Say Goodbye to 9-5 and the Commute, More and More Jobs Are Becoming “Flexible”*. CNBC. <https://www.cnbc.com/2017/01/07/say-goodbye-to-9-5-and-the-commute-more-and-more-jobs-are-becoming-flexible.html>
- Bathini, D.R., & Kandathil, G.M. (2019). An Orchestrated Negotiated Exchange: Trading Home-Based Telework for Intensified Work. *Journal of Business Ethics*, 154, 411–423. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3449-y>
- Bentley, T. A., Teo, S. T. T., McLeod, L., Tan, F., Bosua, R., & Gloet, M. (2016). The role of organisational support in teleworker wellbeing: A socio-technical systems approach. *Applied Ergonomics*, 52, 207–215. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2015.07.019>

- Biron, M., & Veldhoven, M. V. (2016). When control becomes a liability rather than an asset: Comparing home and office days among part-time teleworkers. *Journal of Organizational Behavior*, 37(8), 1317–1337. <https://doi.org/10.1002/job.2106>
- Boell, S. K., Cecez-Kecmanovic, D., & Campbell, J. (2016). Telework paradoxes and practices: the importance of the nature of work. *New Technology, Work & Employment*, 31(2), 114–131. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12063>
- Breakwell, G. M. (2006). Interviewing methods. In G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, J. A. Smith (Eds.), *Research Methods in Psychology* (3^a ed., pp. 232-253). Sage Publications.
- Brewerton, P. M., & Millward, L. J. (2001). *Organizational Research Methods: A Guide for Students and Researchers*. Sage Publications.
- Bryant, F. B., & Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience* (1^a ed.). Lawrence Erlbaum Publishers.
- Butler, A. B., Grzywacz, J. G., Ettner, S. L., & Liu, B. (2009). Workplace flexibility, self-reported health, and health care utilization. *Work & Stress*, 23(1), 45-59. <https://doi.org/10.1080/02678370902833932>
- Calado, S. (2020, maio 5). *A trabalhar de casa? Estas são as profissões mais bem pagas em teletrabalho*. Eco.Sapo. <https://eco.sapo.pt/2020/05/05/a-trabalhar-de-casa-estas-sao-as-profissoes-mais-bem-pagas-em-teletrabalho/>
- Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, S. R., Estes, M. B., Johns, B. & Chang, M. (2018). Special Education Teacher Stress: Coping Strategies. *Education & Treatment of Children*, 41(4), 457–482. <https://doi.org/10.1353/etc.2018.0025>
- Carvalho, J. L. C. S. (2009). *Savoring: uma forma de promover o bem-estar: a relação entre as crenças, as estratégias de savoring e o bem-estar pessoal nos adolescentes: um estudo exploratório*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10451/2110>
- Casey, P. R., & Grzywacz, J. G. (2008). Employee health and well-being: The role of flexibility and work-family balance. *The Psychologist-Manager Journal*, 11(1), 31–47. <https://doi.org/10.1080/10887150801963885>
- Cassel, C., & Symon, G. (2004). *Essential guide to qualitative methods in organizational research: A practical guide*. Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446280119>

- Ceribeli, H. B., & Ferreira, F. J. R. (2016). Uma análise da relação entre flexibilização do trabalho, comprometimento organizacional e intenção de permanência na organização. *GCG: Journal of Globalization, Competitiveness & Governability*, 10(3), 37–56. <https://doi.org/10.3232/GCG.2016.V10.N3.02>
- Crandall, W., & Gao, L. (2005). An Update on Telecommuting: Review and Prospects for Emerging Issues. *SAM Advanced Management Journal*, 70(3), 30–37.
- Cunha, P. (2021, maio 8). Bem-estar Psicológico e Teletrabalho. *Diário de Coimbra*. <http://pt.cision.com/cp2013/ClippingDetails.aspx?id=b37e9b74-b35e-437e-8deb-c24ba8fbcecd&analises=1&userid=754a32b7-1c9c-4278-bde9-776a3e3e036a>
- Dahlstrom, T. R. (2013). Telecommuting and leadership style. *Public Personnel Management*, 42(3), 438–451. <https://doi.org/10.1177/0091026013495731>
- Davis, G.B. (2002). Anytime/Anyplace Computing and the Future of Knowledge Work. *Communications of the ACM*, 45(12), 67–73. <https://doi.org/10.1145/585597.585617>
- Dewey, J., Sindelar, P. T., Bettini, E., Boe, E. E., Rosenberg, M. S. & Leko, C. (2017). Explaining the decline in special education teacher employment from 2005–2012. *Exceptional Children*, 83(3), 315–329. <https://doi.org/10.1177%2F0014402916684620>
- Diário da República Eletrónico (2009, dezembro 2). *Artigo 165º, Subsecção V do Código do Trabalho*. <https://dre.pt/legislacao-consolidada/-/lc/75194475/201707240900/73439934/diploma/indice>
- Domingues, P. (2021, maio 16). Será o teletrabalho sustentável? *Diário dos Açores*. <http://pt.cision.com/cp2013/ClippingDetails.aspx?id=1784fa5c-8a99-49db-aa81-6d909ff63439&analises=1&userid=754a32b7-1c9c-4278-bde9-776a3e3e036a>
- Duxbury, L., & Halinski, M. (2014). When more is less: An examination of the relationship between hours in telework and role overload. *Work: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 48(1), 91–103. 10.3233/WOR-141858
- Duxbury, L., & Neufeld, D. (1999). An empirical evaluation of the impacts of telecommuting on intra-organizational communication. *Journal of Engineering and Technology Management*, 16(1), 1–28. <https://doi.org/10.1016/S0923-4748%2898%2900026-5>
- Eddy, C. L., Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2019). Single-item teacher stress and coping measures: Concurrent and predictive validity and sensitivity to change. *Journal of School Psychology* 76, 17-32. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2019.05.001>Falqueto,

- J. M. Z., Hoffmann, V. E., & Farias, J. S. (2018). Saturação Teórica em Pesquisas Qualitativas: Relato de uma Experiência de Aplicação em Estudo na Área de Administração. *Revista de Ciências da Administração*, 20(52), 40-53. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2018V20n52p40>
- Fimian, M. J., & Santoro, T. M. (1983). Sources and manifestations of occupational stress as reported by full-time special education teachers. *Exceptional Children*, 49 (6), 540-543.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). The relationship between coping and emotion: Implications for theory and research. *Social Science & Medicine*, 26(3), 309–317. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(88\)90395-4](https://doi.org/10.1016/0277-9536(88)90395-4)
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1991). Coping and Emotion. In A. Monat & R. S. Lazarus (Eds.), *Stress and Coping: An Anthology* (pp. 207–227). Columbia University Press. 10.7312/mona92982-018
- Fundación-Chile. (2020, agosto 27). *Engagement y Agotamiento en Las y Los Docentes de Chile: Una Mirada a Partir de la Realidad Covid19*. <https://fch.cl/noticias/engagement-y-agotamiento-docente-que-energiza-y-agota-a-los-profesores-en-contexto-pandemia/>
- Gajendran, R.S. & Harrison, D.A. (2007). The Good, the Bad, and the Unknown About Telecommuting: Meta-Analysis of Psychological Mediators and Individual Consequences. *Journal of Applied Psychology*, 92(6), 1524–1541. 10.1037/0021-9010.92.6.1524
- García-González, M. A., Torrano, F., & García-González, G. (2020). Analysis of Stress Factors for Female Professors at Online Universities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8). <https://doi.org/10.3390/ijerph17082958>
- Golden, T. D., Veiga, J. F., & Simsek, Z. (2006). Telecommuting's differential impact on work-family conflict: Is there no place like home? *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1340–1350. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.6.1340>
- Guyot, K.; Sawhill, I. V. (2020, abril 6). Telecommuting Will Likely Continue Long after the Pandemic. *Brookings*. <https://www.brookings.edu/blog/up-front/2020/04/06/telecommuting-will-likely-continue-long-after-the-pandemic/>
- Hargrove, M. B., Becker, W. S., & Hargrove, D. F. (2015). The HRD eustress model: Generating positive stress with challenging work. *Human Resource Development Review*, 14(3), 279–298. <https://doi.org/10.1177/1534484315598086>Hart, P. M., &

- Cooper, C. L. (2002). Occupational stress: Toward a more integrated framework. In N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology* (2^a ed, pp. 93–114). Sage Publications.
- Haydon, T., Leko, M. M., & Stevens, D. (2018). Teacher Stress: Sources, Effects, and Protective Factors. *Journal of Special Education Leadership*, 31(2), 99–107.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020, março 27). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. EDUCAUSE. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. <https://www.ine.pt/xurl/pub/107961853>
- Ipsen C., Veldhoven M. V., Kirchner K., & Hansen J. P. (2021). Six Key Advantages and Disadvantages of Working from Home in Europe during COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph18041826>
- Jackson, K. S., Wilson, D., & Borden, D. (2020). Telework: Achievements and Blunders. *The Journal of Government Financial Management*, 69(1), 58-59.
- Jarvenpaa, S.L., & Lang, K.R. (2005). Managing the Paradoxes of Mobile Technology. *Information Systems Management*, 22(4), 7–23. <https://doi.org/10.1201/1078.10580530/45520.22.4.20050901/90026.2>
- Jordão, F., Ramos, V. & Fonseca, S. (2021). O Stress Ocupacional. Perspetivas teóricas e interventivas. In I. S. Silva (Ed.), *Psicologia Aplicada à Segurança e Saúde Ocupacional* (pp. 71-117). Coisas de ler. <https://www.wook.pt/ebook/psicologia-aplicada-a-seguranca-e-saude-ocupacional-isabel-soares-da-silva/24645857>
- Junior, E. P., & Caetano, M. E. S. (2009). Implicações do teletrabalho: um estudo sobre a percepção dos trabalhadores de uma região metropolitana. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 9(2), 22-31. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v9n2/v9n2a03.pdf>
- Kanellopoulos, D.N. (2011). How Can Teleworking be Pro-poor? *Journal of Enterprise Information Management*, 24(1), 8–29. 10.1108/17410391111097401
- Katz D. & Kahn, R. (1987). Organização e o conceito de sistema (Auriphebo Simões, Trad.). In *Psicologia social das organizações* (pp. 30-45). Editora Atlas.

- Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R., Braun, A., & Weiß, S. (2016). How to Cope with Stress in Special Needs Education? Stress-Inducing Dysfunctional Cognitions of Teacher Students: The Perspective of Professionalisation. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 202–219. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/08856257.2015.1125693>
- Kurkland, N. B., & Bailey, D. E. (1999). The advantages and challenges of working here, there anywhere, and anytime. *Organizational Dynamics*, 28(2), 53–67. [10.1016/s0090-2616\(00\)80016-9](https://doi.org/10.1016/s0090-2616(00)80016-9)
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141–169. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
- Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33(4), 204–209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00440.x>
- Leite, A., L., Lemos, D., C., & Schneider, W., A. (2019). Teletrabalho: Uma Revisão Integrativa Da Literatura Internacional. *Contextus: Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 17(3), 186–209. <https://doi.org/10.19094/contextus.v17i3.42743>
- Lewis, R. A. (2013). The Influence of Information Technology on Telework: The Experiences of Teleworkers and Their Non-Teleworking Colleagues in a French Public Administration. *International Journal of Information and Education Technology*, 3(1), 32-25. [10.7763/IJIET.2013.V3.229](https://doi.org/10.7763/IJIET.2013.V3.229)
- Lizana, P. A., Vega-Fernandez, G., Gomez-Bruton, A., Leyton, B., & Lera, L. (2021). Impact of the COVID-19 Pandemic on Teacher Quality of Life: A Longitudinal Study from before and during the Health Crisis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph18073764>
- Locke, E. A. (2005). Coping with stress through reason. In A. S. G. Antoniou & C. L. Cooper (Eds.), *Research companion to organizational health psychology* (pp. 188–197). Edward Elgar Publishing.
- Lusa (2018, março 2). *Número de alunos com Necessidades Educativas Especiais já ultrapassou os 87.000*. Diário de Notícias. <https://www.dn.pt/lusa/numero-de->

alunos-com-necessidades-educativas-especiais-ja-ultrapassou-os-87000-9157924.html

- Lusa (2020, março 30). *Alunos do ensino especial prejudicados com ensino à distância*. Diário de Notícias. <https://www.dnoticias.pt/pais/alunos-do-ensino-especial-prejudicados-com-ensino-a-distancia-EA6013071>
- Mark, G. M., & Smith, A. P. (2008). Stress models: A review and suggested new direction. In J. Houdmont, & S. Leka (Eds.), *Occupational Health Psychology: European Perspectives on Research, Education and Practice* (Vol. 3, pp.111-144). Nottingham University Press.
- Martins, P. S. (2020, março 27). *O potencial do teletrabalho em Portugal*. Observador. <https://observador.pt/especiais/o-potencial-doteletrabalho-em-portugal/>
- McGowan, J., Gardner, D., & Fletcher, R. (2006). Positive and Negative Affective Outcomes of Occupational Stress. *New Zealand Journal of Psychology*, 35(2), 92–98.
- Mehta, P., McAuley, D. F., Brown, M., Sanchez, E., Tattersall, R. S., Manson, J. J., & HLH Across Speciality Collaboration (2020). COVID-19: consider cytokine storm syndromes and immunosuppression. *Lancet*, 395 (10229), 1033–1034. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30628-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30628-0)
- Menninger, K. (1963). *The vital balance: The life process in mental health and illness*. Viking Press.
- Messenger, J., Llave, O. V., Gschwind, L., Boehmer, S., Vermeulen, G., & Wilkens, M. (2017). *Working anytime, anywhere: The effects on the world of work*. Eurofound and the International Labour Office. <http://eurofound.link/ef1658>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Mujtaba, T., & Reiss, M. (2013). Factors that lead to positive or negative stress in secondary school teachers of mathematics and science. *Oxford Review of Education*, 39(5), 627–648. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.840279>
- Nakrosiene, A., Buciuniene, I., & Gostautaite, B. (2019). Working from Home: Characteristics and Outcomes of Telework. *International Journal of Manpower*, 40(1), 87–101. <https://doi.org/10.1108/IJM-07-2017-0172>
- Nayani, R. J., Nielsen, K., Daniels, K., Donaldson-Feilder, E. J., & Lewis, R. C. (2018). Out of sight and out of mind? A literature review of occupational safety and health leadership and management of distributed workers. *Work & Stress*, 32(2), 124–146. <https://doi.org/10.1080/02678373.2017.1390797>
- Nelson, D., & Cooper, C. (2005).

- Stress and health: A positive direction. *Stress and Health*, 21(2), 73–75.
<https://doi.org/10.1002/smi.1053>
- Nelson, D. L., & Simmons, B. L. (2003). Health psychology and work stress: A more positive approach. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 97–119). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10474-005>
- Nelson, D. L., & Simmons, B. L. (2004). Eustress: An elusive construct, an engaging pursuit. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *Research in occupational stress and well-being: Vol. 3. Emotional and physiological processes and positive intervention strategies* (pp. 265–322). Elsevier Science/JAI Press.
- Nilles, J.M. (1975). Telecommunications and Organizational Decentralization. *IEEE Transactions on Communications*, 23(10), 1142–1147.
- Nogueira, A. M., & Patini, A. C. (2012). Trabalho remoto e desafios dos gestores. *INMR - Innovation & Management Review*, 9(4), 121-152. 10.5773/rai.v9i4.800
- Nohara, J. J., Acevedo, C. R., Ribeiro, A. F., & Silva, M. M. (2010). O Teletrabalho na Percepção dos Teletrabalhadores. *INMR - Innovation & Management Review*, 7(2), 150–170. <https://doi.org/10.5585/rai.v7i2.424>
- OECD (2020, setembro 7). *Productivity gains from teleworking in the post COVID-19 era: How can public policies make it happen?* <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/productivity-gains-from-teleworking-in-the-post-covid-19-era-a5d52e99/>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2021, abril 28). *A (In)Sustentabilidade do Teletrabalho*.
https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/insustentabilidade_teletrabalho.pdf
- Organização Mundial da Saúde. (2020). *Coronavirus Disease 2019 (COVID - 19)* (Situation Report 72). https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200324-sitrep-64-covid19.pdf?sfvrsn=703b2c40_2%0Ahttps://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200401sitrep-72-covid-19.pdf?sfvrsn=3dd8971b_2
- Pearlson, K. E., & Saunders, C. S. (2001). There's no place like home: Managing telecommuting paradoxes. *Academy of Management Perspectives*, 15(2), 117–128.
 10.5465/ame.2001.4615008

- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2013). Organizational change and stress management. In Campbell, T., Judge, T. A. & Robbins, S. P., *Organizational Behavior* (15^a ed., pp. 577-615). Pearson.
- Rofcanin, Y., & Anand, S. (2020). Flexible Work Practices and Work-Family Domain [Special issue]. *Human Relations*, 73(8), 1182-1185. <https://doi.org/10.1177%2F0018726720935778>
- Salvagioni, D. A. J., Melanda, F. N., Mesas, A. E., González, A. D., Gabani, F. L., & Andrade, S. M. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *PLoS ONE*, 12(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185781>
- Sampieri, R. H., Collado, C.H., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3^a Ed.). McGraw-Hill.
- Sampieri, R. H., & Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación - las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Shepherd-Banigan, M., Bell, J. F., Basu, A., Booth-LaForce, C., & Harris, J. R. (2016). Workplace Stress and Working from Home Influence Depressive Symptoms Among Employed Women with Young Children. *International Journal of Behavioral Medicine*, 23(1), 102–111. <https://doi.org/10.1007/s12529-015-9482-2>
- Silva, A., Montoya, I. A., & Valencia, J. A. (2019). The attitude of managers toward telework, why is it so difficult to adopt it in organizations? *Technology in Society*, 59(101133). <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2019.04.009>
- Simmons, B. L., & Nelson, D. L. (2001). Eustress at Work: The Relationship between Hope and Health in Hospital Nurses. *Health Care Management Review*, 26(4), 7-18. <http://dx.doi.org/10.1097/00004010-200110000-00002>
- Sio, S., Cedrone, F., Nieto, H. A., Lapteva, E., Perri, R., Greco, E., Mucci, N., Pacella, E., & Buomprisco, G. (2021). Telework and its effects on mental health during the COVID-19 lockdown. *European Review for Medical and Pharmacological Sciences*, 25(10), 3914-3922. [10.26355/eurrev_202105_25961](https://doi.org/10.26355/eurrev_202105_25961)
- Song, Y., & Gao, J. (2019). Does Telework Stress Employees Out? A Study on Working at Home and Subjective Well-Being for Wage/Salary Workers. *Journal of Happiness Studies*, 21, 2649–2668. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00196-6>
- Sousa, M. J. (2003). *O teletrabalho*. Janus Online. https://www.janusonline.pt/arquivo/2003/2003_1_4_9.html

- Vega, R. P., Anderson, A. J., & Kaplan, S. A. (2015). A within-person examination of the effects of telework. *Journal of Business and Psychology*, 30(2), 313–323. <https://doi.org/10.1007/s10869-014-9359-4>
- Venkatesh, V. (2020). Impacts of COVID-19: A research agenda to support people in their fight. *International Journal of Information Management*, 55(102197). <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102197>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4^a Ed.). Sage publications.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6^a Ed.). Sage publications.
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. In B. M. Wildemuth (Ed.), *Application of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (pp.1-12). Libraries Unlimited.

Apêndices

Apêndice A – Protocolo estudo de caso

Protocolo estudo de caso

Objetivos do estudo

Objetivo geral: O estudo pretende descrever e explorar a vivência de stress ocupacional em professores de educação especial que se encontrem em regime de teletrabalho devido ao contexto de pandemia.

Objetivos específicos

1. Descrever e explorar a forma como os professores de educação especial vivenciam o regime de teletrabalho considerando o stress ocupacional;
2. Identificar as principais fontes de stress ocupacional (positivo e negativo) em professores de educação especial que se encontrem em regime de teletrabalho;
3. Identificar quais as consequências do stress ocupacional vivenciado por professores de educação especial que se encontrem em regime de teletrabalho.

Contextualização teórica

Existiam mais de cem mil casos de Covid-19 confirmados em todo o mundo em março de 2020 (Mehta et al., 2020). Diversas medidas foram implementadas para impedir a transmissão do novo coronavírus, sendo que uma dessas medidas implementadas se trata da introdução de acordos flexíveis nas organizações, como o teletrabalho (Organização Mundial da Saúde, 2020). A pandemia de Covid-19 veio aumentar estas práticas de trabalho flexíveis, observando-se um crescimento exponencial do teletrabalho (Guyot & Sawhill, 2020; Venkatesh, 2020) e uma das profissões que teve de adotar o teletrabalho foi a dos professores de educação especial.

Atualmente, a ideia tradicional de um escritório não passa de um conceito antiquado, tornando-se imperativo que as organizações sejam flexíveis de forma a que as mesmas consigam ter sucesso (Robbins & Judge, 2013). Essa flexibilidade concretiza-se através dos acordos de trabalho flexíveis que certas organizações oferecem e que permitem que os colaboradores ajustem o seu horário ou local de trabalho de forma a melhor gerir as

exigências que possam ter (Butler et al., 2009), correspondendo os acordos flexíveis mais comumente oferecidos pelas organizações ao teletrabalho, aos *part-time* e ao horário flexível (Barry, 2017).

As empresas familiares, burocráticas e centralizadas ainda constituem grande parte do tecido empresarial em Portugal, o que condiciona o crescimento destas práticas de trabalho (Sousa, 2003). Inclusive, o teletrabalho apresenta uma menor presença em Portugal do que noutros países da Europa, quer em termos do número de teletrabalhadores, quer de empresas que adotaram esta forma de organização do trabalho (Sousa, 2003).

Não obstante, verifica-se que a natureza do trabalho está a mudar e o trabalho flexível, possibilitado pela tecnologia, aparenta ser uma tendência relevante no futuro do trabalho (Bentley et al., 2016).

Existe um grande interesse pela investigação das características do teletrabalho e respetivas consequências para as organizações e para os teletrabalhadores (Abbad et al., 2019; Barry, 2017; Bentley et al., 2016; Biron & Veldhoven, 2016; Boell et al., 2016; Butler et al., 2009; Ceribeli & Ferreira, 2016; Dahlstrom, 2013; Duxbury & Halinski, 2014; Leite et al., 2019; Nakrosiene et al., 2019; Nayani et al., 2018; Nohara et al., 2010; Silva et al., 2019; Song & Gao, 2019; Sousa, 2003; Vega et al., 2015).

Alguma literatura aponta mais impactos positivos do que negativos do teletrabalho, enquanto que outros estudos apontam mais impactos negativos que positivos. Ora, isto parece demonstrar que não há consenso quanto aos efeitos do teletrabalho nas organizações e nos indivíduos (Barros & Silva, 2010).

No entanto, um dos aspetos referidos pela literatura concretiza-se no facto do teletrabalho poder gerar *distress* e, conseqüentemente, impactar negativamente a saúde física e mental dos trabalhadores (Song & Gao, 2019). Assim, considera-se ser pertinente estudar o stress ocupacional no que concerne os professores de educação especial em regime de teletrabalho através do Modelo Holístico do Stress Ocupacional de Nelson e Simmons (2003), o qual faz referência tanto a respostas negativas do stress (*distress*) como a positivas (*eustress*).

Procedimento Metodológico

Pretende-se desenvolver o presente estudo segundo uma abordagem qualitativa, não experimental, transversal e com um carácter exploratório e descritivo (Sampieri et al., 2006; Sampieri & Torres, 2018). Optou-se pela metodologia qualitativa, pois esta permite um olhar mais abrangente e, conseqüentemente, uma compreensão mais completa sobre o tema, sendo

que considera o todo da realidade, sem reduzi-lo ao estudo das suas partes (Sampieri et al., 2006). Ademais, permite uma maior proximidade com os indivíduos, ao dar a oportunidade aos mesmos de falar sobre o que possam estar a sentir. Não-experimental porque não se irá manipular variáveis; transversal, pois os dados serão recolhidos e analisados num único momento do tempo e não durante um longo período de tempo; exploratório porque se pretende aprofundar um fenómeno relativamente desconhecido; e descritivo, de forma a possivelmente se perceber a existência de alguma relação no que concerne a temática em estudo e a obter uma descrição o mais detalhada possível sobre o fenómeno (Sampieri et al., 2006).

Estudo de Caso Simples Embutido: Optar-se-á pelo estudo de caso simples embutido, uma vez que se pretende explorar e descrever em detalhe um fenómeno atual durante um período de tempo específico (Brewerton & Millward, 2001; Yin, 2009). Mais especificamente, pretende-se aplicar um estudo de caso simples embutido, onde a situação de pandemia representa o contexto, a função do professor de educação especial em regime de teletrabalho o caso e cada um dos professores de educação especial em regime de teletrabalho as unidades de análise (Yin, 2009; 2018).

Seleção do Contexto: Pretende-se explorar a vivência do stress ocupacional de professores de educação especial em regime de teletrabalho em contexto de pandemia. Logo, o contexto do presente estudo é, precisamente, a situação de pandemia.

Seleção dos Participantes: Tendo em conta os objetivos de investigação, consideram-se os seguintes critérios para a seleção dos participantes: (1) ser professor de educação especial; (2) estar/ ter estado em regime de teletrabalho; (3) exercer a função em Portugal; e (4) disponibilidade para uma entrevista onde lhe serão colocadas questões referentes ao tema em estudo e sobre alguns dados pessoais e profissionais (idade; antiguidade na função; antiguidade na escola atual; período de tempo em regime de teletrabalho).

Procedimento: Primeiramente, será realizada uma entrevista piloto para explorar as temáticas e construir o guião de entrevista semi-estruturada que será utilizado nas entrevistas com os professores. Posteriormente, a Associação Nacional de Docentes da Educação Especial será contactada de forma a ajudar na disponibilização de contactos de docentes da área. Uma vez concluída esta etapa, vão ser contactados os professores de educação especial

em regime de teletrabalho que demonstrarem interesse em colaborar no estudo, de forma a ser-lhes explicado o objetivo do estudo e garantido o seu anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Neste sentido, será igualmente entregue uma declaração de consentimento informado aos professores que aceitarem participar no estudo.

Técnicas de Recolha de Dados: Este estudo irá realizar-se através de entrevistas semiestruturadas online devido à pandemia. Optou-se por recorrer à entrevista semiestruturada, pelo facto de as entrevistas semiestruturadas incorporarem tanto questões fixas, mais fáceis de analisar, como permitirem que os entrevistados expliquem as suas respostas e aprofundem informação quando sentem ser necessário (Brewerton & Millward, 2001).

Questões de Ordem Logística: A elaboração deste estudo de caso poderá enfrentar algumas dificuldades, nomeadamente no que concerne à disponibilidade dos participantes; a conciliação dos horários entre os participantes e a entrevistadora; a confidencialidade dos dados de todos os participantes; e o direito ao abandono do estudo por parte dos participantes a qualquer momento.

Questões de Investigação

1. Como é que os professores de educação especial vivenciam o regime de teletrabalho quanto ao stress ocupacional?
2. Quais as principais fontes de stress ocupacional (*distress* e *eustress*) de professores de educação especial que se encontrem em regime de teletrabalho?
3. Quais as consequências do stress ocupacional vivenciado por professores de educação especial que se encontrem em regime de teletrabalho?

Questões a abordar na entrevista semiestruturada

1. Vivência do stress ocupacional em professores em regime de teletrabalho;
2. Fontes de stress ocupacional;
3. Consequências do stress ocupacional.

Questões a realizar aos entrevistados

1. Breve apresentação (apresentação pessoal e explicação dos objetivos do estudo e da entrevista);

2. Dados pessoais e profissionais (idade; antiguidade na função; antiguidade na escola atual; período de tempo em regime de teletrabalho);
3. Vivência do stress ocupacional;
4. Fontes de stress ocupacional;
5. Consequências do stress ocupacional.

Técnicas de Análise de Dados: Após a realização das entrevistas, irá proceder-se a uma análise de conteúdo temática, com recurso ao programa NVivo12 (QRS). Este software facilita a codificação e categorização de grandes quantidades de texto, como é o caso das entrevistas (Yin, 2009). Será efetuada a transcrição integral das entrevistas, as quais serão depois enviadas aos participantes para a validação das mesmas. Seguidamente, será efetuada uma leitura flutuante do corpus de análise com o objetivo de ir havendo uma familiarização da informação recolhida para depois, com recurso ao *software* de análise de conteúdo e à literatura analisada, serem elaboradas as categorias (Yin, 2009). Recorrer-se-á ao NVivo12 (QRS) para a codificação do material recolhido.

Considerações Éticas: Os dados recolhidos serão armazenados numa localização segura e de forma anónima, salvaguardando o anonimato dos participantes do estudo, e apenas utilizados para o propósito de investigação do estudo a realizar-se.

Cronograma de Implementação do Projeto: O cronograma pretende facilitar o desenvolvimento da investigação, ao estipular metas temporais para cada etapa do processo. Poderá ser alvo de alterações no decorrer do estudo.

| Fase | Mês | Ano |
|---|-------------|-----|
| Revisão da literatura | Fevereiro | |
| Formulação dos objetivos de investigação/ questões/ hipóteses | Março | |
| Decisão sobre design, método, medidas e amostra | Março-Abril | |
| Escrever o 1º esboço da introdução | Março-Maio | |
| Conclusão da proposta de projeto | Junho | |
| Desenvolvimento do guião da entrevista | Setembro | |
| Entrevista piloto | Setembro | |
| Validação do guião final | Setembro | |

| | | |
|---|---------------------|------|
| Contacto formal com os entrevistados e agendamento das entrevistas | Setembro | 2020 |
| Iniciar recolha de dados | Outubro - Novembro | |
| Finalizar recolha de dados | Dezembro | |
| Transcrição das entrevistas | Janeiro - Fevereiro | 2021 |
| Validação das entrevistas pelos participantes | Fevereiro | |
| Codificação da informação | Fevereiro - Março | |
| Análise e interpretação dos dados | Março - Abril | |
| Escrever o 1º esboço dos resultados | Abril | |
| Rever e reescrever a introdução, enquadramento teórico e método | Abril | |
| Desenvolver de modo mais aprofundado a secção dos resultados | Maio | |
| Escrever a discussão e reflexões finais | Maio - Junho | |
| Rever e atualizar a restante dissertação | Junho | |
| Submeter a dissertação | Julho | |

Referências Bibliográficas

- Abbad, G. da S., Legentil, J., Damascena, M., Miranda, L., Feital, C., & Neiva, E. R. (2019). Percepções de teletrabalhadores e trabalhadores presenciais sobre desenho do trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 19(4), 772–780. <https://doi.org/10.17652/rpot/2019.4.17501>
- Barros, A. M., & Silva, J. R. G. (2010). Percepções dos indivíduos sobre as consequências do teletrabalho na configuração home-office: estudo de caso na Shell Brasil. *Cadernos EBAPE.BR*, 8(1), 71–91. 10.1590/s1679-39512010000100006
- Barry, E. (2017, janeiro 7). *Say Goodbye to 9-5 and the Commute, More and More Jobs Are Becoming “Flexible”*. CNBC. <https://www.cnbc.com/2017/01/07/say-goodbye-to-9-5-and-the-commute-more-and-more-jobs-are-becoming-flexible.html>
- Bentley, T. A., Teo, S. T. T., McLeod, L., Tan, F., Bosua, R., & Gloet, M. (2016). The role of organisational support in teleworker wellbeing: A socio-technical systems approach. *Applied Ergonomics*, 52, 207–215. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2015.07.019>

- Biron, M., & Veldhoven, M. V. (2016). When control becomes a liability rather than an asset: Comparing home and office days among part-time teleworkers. *Journal of Organizational Behavior*, 37(8), 1317–1337. <https://doi.org/10.1002/job.2106>
- Boell, S. K., Cecez-Kecmanovic, D., & Campbell, J. (2016). Telework paradoxes and practices: the importance of the nature of work. *New Technology, Work & Employment*, 31(2), 114–131. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12063>
- Brewerton, P. M., & Millward, L. J. (2001). *Organizational Research Methods: A Guide for Students and Researchers*. Sage Publications.
- Butler, A. B., Grzywacz, J. G., Ettner, S. L., & Liu, B. (2009). Workplace flexibility, self-reported health, and health care utilization. *Work & Stress*, 23(1), 45–59. <https://doi.org/10.1080/02678370902833932>
- Ceribeli, H. B., & Ferreira, F. J. R. (2016). Uma análise da relação entre flexibilização do trabalho, comprometimento organizacional e intenção de permanência na organização. *GCG: Journal of Globalization, Competitiveness & Governability*, 10(3), 37–56. <https://doi.org/10.3232/GCG.2016.V10.N3.02>
- Dahlstrom, T. R. (2013). Telecommuting and leadership style. *Public Personnel Management*, 42(3), 438–451. <https://doi.org/10.1177/0091026013495731>
- Duxbury, L., & Halinski, M. (2014). When more is less: An examination of the relationship between hours in telework and role overload. *Work: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 48(1), 91–103. 10.3233/WOR-141858
- Guyot, K.; Sawhill, I. V. (2020, abril 6). Telecommuting Will Likely Continue Long after the Pandemic. *Brookings*. <https://www.brookings.edu/blog/up-front/2020/04/06/telecommuting-will-likely-continue-long-after-the-pandemic/>
- Leite, A., L., Lemos, D., C., & Schneider, W., A. (2019). Teletrabalho: Uma Revisão Integrativa Da Literatura Internacional. *Contextus: Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 17(3), 186–209. <https://doi.org/10.19094/contextus.v17i3.42743>
- Mehta, P., McAuley, D. F., Brown, M., Sanchez, E., Tattersall, R. S., Manson, J. J., & HLH Across Speciality Collaboration (2020). COVID-19: consider cytokine storm syndromes and immunosuppression. *Lancet*, 395 (10229), 1033–1034. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30628-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30628-0)
- Nakrosiene, A., Buciuniene, I., & Gostautaite, B. (2019). Working from Home: Characteristics and Outcomes of Telework. *International Journal of Manpower*, 40(1), 87–101. <https://doi.org/10.1108/IJM-07-2017-0172>

- Nayani, R. J., Nielsen, K., Daniels, K., Donaldson-Feilder, E. J., & Lewis, R. C. (2018). Out of sight and out of mind? A literature review of occupational safety and health leadership and management of distributed workers. *Work & Stress*, 32(2), 124–146. <https://doi.org/10.1080/02678373.2017.1390797>
- Nelson, D. L., & Simmons, B. L. (2003). Health psychology and work stress: A more positive approach. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 97–119). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10474-005>
- Nohara, J. J., Acevedo, C. R., Ribeiro, A. F., & Silva, M. M. (2010). O Teletrabalho na Percepção dos Teletrabalhadores. *INMR - Innovation & Management Review*, 7(2), 150–170. <https://doi.org/10.5585/rai.v7i2.424>
- Organização Mundial da Saúde. (2020). *Coronavirus Disease 2019 (COVID - 19)* (Situation Report 72). https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200324-sitrep-64-covid19.pdf?sfvrsn=703b2c40_2%0Ahttps://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200401sitrep-72-covid-19.pdf?sfvrsn=3dd8971b_2
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2013). Organizational change and stress management. In Campbell, T., Judge, T. A. & Robbins, S. P., *Organizational Behavior* (15^a ed., pp. 577-615). Pearson.
- Sampieri, R. H., Collado, C.H., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3^a Ed.). McGraw-Hill.
- Sampieri, R. H., & Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación - las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Silva, A., Montoya, I. A., & Valencia, J. A. (2019). The attitude of managers toward telework, why is it so difficult to adopt it in organizations? *Technology in Society*, 59(101133). <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2019.04.009>
- Song, Y., & Gao, J. (2019). Does Telework Stress Employees Out? A Study on Working at Home and Subjective Well-Being for Wage/Salary Workers. *Journal of Happiness Studies*, 21, 2649–2668. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00196-6>
- Sousa, M. J. (2003). *O teletrabalho*. Janus Online. https://www.janusonline.pt/arquivo/2003/2003_1_4_9.html

- Vega, R. P., Anderson, A. J., & Kaplan, S. A. (2015). A within-person examination of the effects of telework. *Journal of Business and Psychology*, 30(2), 313–323. <https://doi.org/10.1007/s10869-014-9359-4>
- Venkatesh, V. (2020). Impacts of COVID-19: A research agenda to support people in their fight. *International Journal of Information Management*, 55(102197). <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102197>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4^a Ed.). Sage publications.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6^a Ed.). Sage publications.

Apêndice B – Guião da Entrevista Semiestruturada

Guião da Entrevista Semiestruturada

Introdução

Bom dia/ Boa tarde. Como deu já o seu consentimento para a participação neste estudo com base em informação diversa que lhe facultei sobre o mesmo, relembro apenas que a sua participação é totalmente voluntária, sendo livre para recusar participar ou suspender a entrevista a qualquer momento, não tendo tal decisão quaisquer consequências para si.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Informação Sociodemográfica e Profissional

Recolher dados sobre: Idade, Género, Anos de Serviço, Anos na Atual Escola, Período de tempo em regime de teletrabalho.

Questões

1. De que forma vivenciou o regime de teletrabalho?
2. Quais as exigências que sente que o teletrabalho lhe colocou?
 - 2.1. Aspetos negativos? (Quais os efeitos negativos vivenciados?)
 - 2.2. Aspetos positivos? (Quais os efeitos positivos vivenciados?)
3. A vivência do stress associada à situação de teletrabalho tem certamente consequências na sua vida. De que forma o regime de teletrabalho impactou a sua vida?
 - 3.1. A nível da sua vida pessoal
 - 3.2. A nível do seu trabalho
 - 3.3. A nível da sua relação com a família e amigos

Finalização da entrevista

Penso que já tenho os dados necessários. Tem alguma questão/aspetos que queira acrescentar ou esclarecer?

Damos assim por encerrada esta entrevista. Mais uma vez agradeço a disponibilidade e a sua colaboração neste estudo. Gostaria de saber se estaria disponível para o esclarecimento de eventuais dúvidas que possam surgir aquando da análise desta entrevista. No caso de estar interessado/a, poderei partilhar consigo as reflexões finais do estudo.

Apêndice C - Pedido de Colaboração (Via E-mail)

Exmo/a. (Adequar mediante a pessoa a quem se vai enviar e-mail),

Encontro-me, de momento, a desenvolver, no âmbito do Mestrado em Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e sob a orientação da Professora Doutora Filomena Jordão, uma investigação que visa explorar e descrever a vivência do stress ocupacional em professores de educação especial que se encontrem em regime de teletrabalho neste contexto de pandemia.

Uma vez que cumpre as características supramencionadas, gostaria de solicitar a sua colaboração neste estudo. Se aceder a este pedido, teria essencialmente de responder a uma entrevista semiestruturada, a qual englobaria algumas questões sobre aspetos demográficos e sobre a sua vivência em teletrabalho. No sentido de facilitar o registo e análise da informação, a entrevista será gravada e posteriormente transcrita, servindo estes procedimentos apenas para fins académicos e estando a sua a confidencialidade e anonimato assegurados em todos os momentos (receberá igualmente uma declaração de consentimento informado, a qual terá de assinar).

Agradeço desde já a disponibilidade e espero vir a ter a oportunidade de contar com a sua colaboração. Para esclarecer qualquer tipo de dúvida não hesite em contactar via e-mail: up201606128@fpce.up.pt.

Melhores Cumprimentos,

Inês Alves

Apêndice D – Declaração do Consentimento Informado

Consentimento Informado

No âmbito da minha Dissertação de Mestrado, a realizar no 5º ano do Mestrado Integrado em Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e com a orientação da Professora Doutora Filomena Jordão, estou a desenvolver um estudo onde nos propomos a explorar e descrever a vivência de stress ocupacional em professores de educação especial que se encontrem em regime de teletrabalho neste contexto de pandemia.

A participação no estudo implica a sua disponibilidade para uma entrevista onde lhe serão colocadas questões sobretudo acerca do tema em estudo, mas também sobre alguns dados pessoais e profissionais. Poderão participar neste estudo professores de educação especial que se encontrem em regime de teletrabalho/ que tenham estado em regime de teletrabalho.

Por questões científicas, a sua entrevista deverá ser gravada. No entanto, garantimos o seu anonimato e a confidencialidade das respostas dadas. A participação é totalmente voluntária. É livre de recusar participar ou de suspender a entrevista a qualquer momento, não tendo tais decisões quaisquer consequências para si.

As investigadoras em questão serão responsáveis pelo tratamento, proteção e acesso aos dados recolhidos nesta entrevista. As mesmas comprometem-se a respeitar e a salvaguardar a sua privacidade e a confidencialidade das suas respostas; assegurar a proteção dos seus dados pessoais, respeitando as normas e orientações nacionais e europeias aplicáveis ao seu tratamento e armazenamento. As suas respostas serão armazenadas num software de análise de dados qualitativos e apenas as investigadoras responsáveis por este estudo terão acesso ao mesmo. Tanto a gravação da entrevista como o ficheiro resultante do *software* serão armazenados numa *pen drive*. Os dados serão armazenados e conservados apenas pelo período necessário para cumprir as finalidades académicas e científicas que motivaram a sua recolha e tratamento e depois serão destruídos. A recolha e tratamento de dados serve fins académicos, podendo ser apresentados e divulgados como tal, mas mantendo sempre o anonimato dos participantes.

Para esclarecer qualquer questão acerca deste estudo poderá contactar Inês Alves através do correio eletrónico up201606128@fpce.up.pt.

Declaro:

- ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas sobre este estudo;

- que me foi garantida a possibilidade de, a qualquer momento, recusar participar no estudo sem qualquer tipo de consequências;

- que aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelas investigadoras.

Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / ____

Apêndice E – Sistema de Categorias

| | | | | |
|-------------------|---------------------------------------|---|--|--|
| Free Nodes | Intervenções da entrevistadora | Nesta categoria integram-se as unidades de registo referentes a todas as verbalizações da entrevistadora no contexto de entrevista. | | |
| | Intervenções da entrevistada | Dados sociodemográficos entrevistada | Idade | Nesta categoria integram-se as unidades de registo referentes às idades dos participantes do estudo. |
| | | | Antiguidade na função | Nesta categoria integram-se as unidades de registo referentes às verbalizações acerca do tempo de experiência na função dos participantes do estudo. |
| | | | Antiguidade na escola atual | Nesta categoria integram-se as unidades de registo referentes às verbalizações acerca do tempo de permanência nas escolas onde os participantes do estudo desempenham funções. |
| | | | Tempo em regime de teletrabalho | Nesta categoria integram-se as unidades de registo referentes ao tempo que os participantes do estudo se encontraram em regime de teletrabalho. |
| | | Outras verbalizações | Nesta categoria integram-se as unidades de registo referentes a todas as verbalizações do entrevistado no contexto de entrevista que não são relevantes para os objetivos definidos para o estudo. | |

| | | | |
|-------------------|--|--|---|
| Tree Nodes | Caraterização da vivência do teletrabalho | Nesta categoria enquadram-se todas as unidades de registo relativas à caraterização da vivência do teletrabalho como eustressante e/ou distressante. | |
| | | Vivência de <i>distress</i> | Esta categoria inclui as unidades de registo referentes a verbalizações do entrevistado que correspondam a perceções negativas acerca da vivência do teletrabalho. |
| | | Vivência de <i>eustress</i> | Esta categoria integra as unidades de registo referentes a verbalizações do entrevistado que correspondam a perceções positivas acerca da vivência do teletrabalho. |

| | | | | | |
|-------------------|---|------------------------|--|------------------------------|--|
| Tree Nodes | Fontes de stress ocupacional (em Regime de Teletrabalho) | <i>Distress</i> | Sobrecarga de trabalho | Horas extra | Nesta categoria cabem as unidades de registo relativas à alteração de horas a trabalhar dos professores de educação especial devido ao regime de teletrabalho, como por exemplo trabalhar mais horas ou até muito tarde (22h). |
| | | | | Aumento de burocracia | Esta categoria integra as unidades de registo que dão conta das situações em que ocorreu um aumento de burocracia devido ao teletrabalho (i.e. realização de mais reuniões de organização e planeamento, preenchimento de mais documentos e um maior planeamento e preparação prévia). |
| | | | Necessidade de aprendizagem de ferramentas | - | Esta categoria inclui as unidades de registo alusivas à necessidade de desenvolver um maior conhecimento de ferramentas de tecnologia e de dinamização de aulas após entrada em regime de teletrabalho (i.e. a procura de novas estratégias e programas pedagógicos e treino do uso de ferramentas escolares como moodle e outras plataformas) como uma fonte de <i>distress</i> . |
| | | | Impossibilidade e de acompanhamento de todas as atividades dos alunos | - | Esta categoria incorpora as unidades de registo que referem a impossibilidade de acompanhar certos alunos na realização de atividades e de ver as suas reações e receber o seu feedback em tempo real, devido a se estar em regime de teletrabalho e a dificuldades dos alunos. |
| | | | Alterações na forma de realizar certas tarefas | - | Esta categoria enquadra as unidades de registo nas quais os entrevistados referem que a alteração no modo de realização de tarefas provocou <i>distress</i> (i.e. envio de atividades aos pais para os mesmos realizarem atividades em conjunto com os filhos; dinamizar as aulas com os alunos e pais dos mesmos; planeamento de novas formas de avaliação e estratégias a utilizar para dar aula). |
| | | | Alterações na forma de comunicação | - | Esta categoria integra as unidades de registo que dão conta das situações em que foram encontradas formas diferentes de organização e de comunicação devido ao teletrabalho, |

| | | | | | |
|--|--|--|---|-------------------------------------|--|
| | | | | | como por exemplo a criação de chats para conversar com os alunos e a realização de chamadas telefónicas com os alunos e seus familiares. |
| | | | Isolamento social e profissional | - | Esta categoria engloba as unidades de registo que evidenciam a falta do contacto/ proximidade física com alunos, famílias dos alunos e colegas. |
| | | | Aumento de Peso | - | Esta categoria integra as unidades de registo nas quais é referido que um aumento de peso provocado pelo teletrabalho foi um fator de <i>distress</i> . |
| | | | Sedentarismo | - | Esta categoria abarca as unidades de registo que mostram como o teletrabalho provocou uma redução no movimento corporal dos docentes e uma pioria dos hábitos alimentares. |
| | | | Alteração das horas de sono | - | Esta categoria corresponde às unidades de registo que denotam situações em que há alteração das horas de sono habituais, devido, por exemplo, à sobrecarga de trabalho ou outras preocupações relativas ao trabalho. |
| | | | Gestão do espaço laboral e familiar | Articulação família-trabalho | Esta categoria inclui as unidades de registo que demonstram situações em que o teletrabalho dificultou o equilíbrio família-trabalho, das quais são exemplo a falta de tempo para estar com a família devido à sobrecarga de trabalho e o estar demasiado tempo em casa. |
| | | | | Interrupções | Esta categoria engloba as unidades de registo nas quais são referidas interrupções por parte das famílias durante as atividades laborais (i.e. as aulas online). |
| | | | Problemas Técnicos | - | Nesta categoria cabem as unidades de registo que evidenciam problemas técnicos causados pelo uso dos equipamentos informáticos e/ou da internet, como por exemplo a perda de ligação à internet. |
| | | | Recursos insuficientes para Teletrabalho | - | Esta categoria abarca as unidades de registo que mostram a falta de recursos por parte dos professores e/ou alunos, como por exemplo, a falta de computadores. |
| | | | Lidar com as dificuldades | - | Esta categoria agrega as unidades de registo relativas às afirmações da docente que denotam uma preocupação |

| | | | | | |
|--|---|-----------------|--|-------------------------------------|--|
| | | | dos alunos e pais | | com as dificuldades demonstradas por alunos e pais (i.e.: vidas familiares difíceis; necessidade de ensinar alguns pais como trabalhar com certas tecnologias). |
| | | | Diminuição do sentimento de concretização | - | Nesta categoria encontram-se situações em que o docente demonstra sentir receio de não estar a conseguir desempenhar adequadamente a sua função (i.e. sentir receio de não estar a conseguir ajudar os alunos). |
| | Fontes de stress ocupacional (em Regime de Teletrabalho) | <i>Eustress</i> | Existência de recursos para Teletrabalho | - | Nesta categoria cabem as unidades de registo que referem que houve os recursos necessários para o teletrabalho por parte dos professores e/ou alunos (i.e.: computador, tablet). |
| | | | Oportunidade de aprendizagem de novas ferramentas e estratégias | - | Esta categoria inclui as unidades de registo alusivas às situações em que o docente viu como o ter que desenvolver um maior conhecimento de estratégias e de ferramentas de tecnologia de dinamização de aulas após entrada em regime de teletrabalho (i.e. a procura de novas estratégias e programas pedagógicos; treino do uso de ferramentas escolares como moodle e outras plataformas e estratégias de intervenção com os alunos) como um aspeto positivo. |
| | | | Maior Proximidade | Com alunos e seus familiares | Esta categoria agrega as unidades de registo relativas às afirmações do professor que denotam uma maior proximidade, não física, com os alunos e as suas famílias (i.e.: conhecer as suas casas, elementos da família, maior contacto, maior entreaajuda). |
| | | | | Com colegas | Nesta categoria juntam-se as unidades de registo relativas a uma maior proximidade, não física, com os colegas de trabalho (i.e.: conhecer as suas casas, elementos da família, maior contacto, maior entreaajuda). |
| | | | Equilíbrio família-trabalho | - | Esta categoria abarca as unidades de registo que referem situações em que o teletrabalho permitiu um maior equilíbrio família-trabalho (i.e.: mais tempo com a família). |
| | | | Oportunidade para formação | - | Esta categoria engloba as unidades de registo nas quais são referidas uma |

| | | | | | |
|--|--|--|---|---|--|
| | | | | | maior oportunidade para realizar formações e outros cursos. |
| | | | Sensação de segurança | - | Nesta categoria cabem as unidades de registo que referem que o teletrabalho permitiu uma sensação de segurança relativamente ao vírus. |
| | Consequências do stress ocupacional | Negligência de outras responsabilidades | Esta categoria engloba as situações em que o docente refere negligenciar outras responsabilidades familiares e/ou profissionais devido ao stress ocupacional, como falta de tempo para tratar de burocracia e menor capacidade de gestão. | | |
| | | Exaustão emocional | Nesta categoria encontram-se as situações em que o docente refere sentir um grande cansaço após o trabalho (i.e, grande cansaço, deixa de participar em hobbies, não socializam com os colegas após o trabalho). | | |