

## **SER PROFESSOR: DO MAL-ESTAR PARA O BEM-ESTAR DOCENTE**

(2009)

**Luís Picado**

Professor Coordenador do Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE).  
Doutor em Psicologia da Educação

Email:

[luispicado@gmail.com](mailto:luispicado@gmail.com)

---

### **RESUMO**

Pretende-se com este trabalho apresentar os principais factores que contribuem para explicar as vivências de mal-estar e de bem-estar docentes. Desenvolvemos uma perspectiva integradora, de carácter transaccional e cognitivista, onde explicamos as relações ocorridas entre as situações indutoras de mal-estar, as experiências de mal-estar, as estratégias de resposta e as consequências das mesmas no ambiente de trabalho e na saúde mental dos professores. Propomos fazer uma introdução ao estudo de algumas das principais emoções de mal-estar, referindo a sua relevância em termos de níveis de incidência e de custos individuais e sociais, indicando alguns dos factores, pessoais, interpessoais, organizacionais e sociais, que contribuem para uma expressão tão marcada destes problemas na docência. Contudo, ressalvamos nesta abordagem os factores que conduzem muitos professores a conseguirem reagir adaptativamente face às dificuldades profissionais desenvolvendo bem-estar. Procuramos contribuir para uma perspectiva actuativa e profiláctica, verdadeiramente capaz de ajudar os professores a prevenir o mal-estar, de actuar face aos principais indicadores de mal-estar e, fundamentalmente, a tornarem-se promotores de bem-estar docente.

**Palavras-chave:** Mal-estar, bem-estar, ansiedade, *burnout*, *engagement*

## A Problemática do mal-estar e do bem-estar docente

A escolha de uma profissão e as condições de exercício da mesma, contribuem decisivamente para a formação da identidade do indivíduo e conduzem a diferentes graus de satisfação, especialmente no que diz respeito à forma e ao meio no qual se desempenha a actividade (Kanaane, 1994; Jacques, 1996; Barros, 2000).

O ensino em Portugal e na Europa tem passado nos últimos anos por um processo acelerado de mudanças profundas. As transformações sociais, políticas e económicas foram rápidas e acentuadas, lançando novos reptos aos sistemas de ensino em geral e aos professores em particular, à sua capacidade de resposta a uma realidade cada vez mais mutável, exigente e global. Esta situação levou a que muitos professores sintam cada vez mais a necessidade de se ajustarem às novas exigências sociais, tecnológicas e profissionais com que são confrontados no seu dia-a-dia, pelo que Nóvoa (1995) afirma que, actualmente as pessoas e as organizações lidam com níveis de mudança sem precedentes no seu local de trabalho. Esteve (In Novoa, 95), utiliza a metáfora de um grupo de actores, para descrever a situação dos professores na actualidade. Nesta comparação os professores são vistos como um grupo de actores, vestidos com traje de uma determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reacção dos actores seria surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter explicação. O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara e são eles quem terá de encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis. As reacções perante esta situação seriam muito variadas; mas em qualquer dos casos, a palavra *mal-estar* poderia resumir os sentimentos deste grupo de actores perante uma série de circunstâncias imprevistas que os obriga a fazer um papel ridículo.

A expressão *mal-estar docente* (*malaise enseignant, teacher burnout*) (Esteve, 1987) apareceu como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reacções dos professores como um grupo profissional desajustado devido à mudança social. Esta expressão, emprega-se para descrever os efeitos permanentes e negativos, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada (Esteve, 1987). O mal-estar docente refere os sentimentos de desmoralização (Esteve e Fracchia, 1988), de desmotivação ou de desencanto que emergem nos professores, devido às vicissitudes do processo de reconstrução identitária em que a emergência da mudança - seja qual for o seu sentido - como finalidade da educação, irreversivelmente, os colocou.

Provavelmente, em função do contexto epistemológico em que surgiram, os estudos do mal-estar docente, traduzem a preocupação dos seus investigadores com o impacto negativo da desmotivação dos professores na qualidade da educação, distinguindo entre fontes do mal-estar – onde se privilegiam as perspectivas sociológicas – e vivência do mal-estar – onde se privilegiam perspectivas psicológicas (Lopes, 2001; Jesus, 2002). Apesar de esta separação dificultar a transposição dos resultados adquiridos da investigação para o campo a que se destina – as práticas de educação escolar –, ao definir psicologicamente um problema que é educacional, ela mesma tem a vantagem de tornar visível a componente psicológica que deve integrar o diagnóstico e o prognóstico dos problemas educacionais.

As **perspectivas psicológicas com que o mal-estar docente é estudado** são variadas: mal-estar enquanto adoecimento psicológico decorrente da situação de trabalho (perspectiva psicopatológica, no âmbito da qual se utiliza o termo *ansiedade*); mal-estar enquanto gestão mal sucedida da discrepância entre os problemas que o professor detecta na situação e os recursos que possui (ou considera possuir) para lhes fazer frente (perspectiva comportamental e cognitiva, no âmbito da qual se utiliza o termo *stress*) e mal-estar como discrepância entre o que se gostaria de ser e o que realmente se é como profissional (perspectiva humanista, no âmbito da qual se utilizam os termos “*self*<sup>1</sup> profissional” e “auto-estima”) (Lopes, 2001). Independentemente da perspectiva adoptada, o mal-estar-docente tem repercussões psicológicas e educacionais muito negativas (Mandra, 1984), tornando o seu estudo fundamental para se poder contribuir para melhoria da qualidade da educação.

Esteve (1999), aponta como indicadores do mal-estar docente um conjunto de factores: secundários (contextuais) e principais.

Como factores contextuais são referidos:

- modificação no papel do professor (por exemplo as novas funções decorrentes da burocratização da profissão) e dos agentes tradicionais de socialização (por exemplo a transferência dos papeis educativos da família para a escola);
- função do docente (contestação e contradições);
- modificação do contexto social (por exemplo a multiculturalidade e a exigência de inclusão);
- redefinição dos objectivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento (por exemplo a massificação do ensino e as constantes alterações das metodologias pedagógicas);

---

<sup>1</sup> Segundo Jung, o principal arquétipo é o Si-mesmo (ou Self). O Si-mesmo é o centro de toda a personalidade.

- fragilização social da imagem do professor.

Como factores principais são apontados:

- debilidade dos recursos materiais e condições de trabalho face às necessidades educativas;
- violência nas instituições escolares;
- esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor.

Apesar da gravidade do mal-estar docente, muitos professores conseguem reagir adaptativamente face às dificuldades profissionais trazidas pela mudança acelerada da sociedade, desenvolvendo **bem-estar-docente**. Partindo do conceito de bem-estar em geral, a noção de bem-estar docente traduz a motivação e a realização do professor em virtude de um conjunto de competências de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, ultrapassando-as e melhorando o seu desempenho (Jesus, 2002). A noção de bem-estar docente enquadra-se num conceito mais amplo referente ao bem-estar subjectivo, o qual se reporta à avaliação pela positiva que as pessoas fazem da sua própria vida (Simões, Ferreira, Lima, Pinheiro, Vieira, Matos & Oliveira, 1999). O bem-estar subjectivo, começa a ser um domínio de investigação no âmbito da designada psicologia positiva (Marujo, Neto & Perloiro, 2000). Acresce que o bem-estar dos professores tem sido evidenciado como um factor determinante do bem-estar dos alunos. Tendo em conta os fenómenos de modelação, o professor motivado e realizado tem uma maior probabilidade de ter alunos que também se caracterizam desta forma (Jesus e Abreu, 1994).

A perspectiva do bem-estar docente implica também uma concepção positiva da noção de *stress* (Marques Pinto e Lopes da Silva, 2005). De facto, embora, geralmente o *stress* seja associado a uma conotação negativa (o *stress* prolongado pode conduzir ao *burnout*) pode integra-se positivamente na noção de bem-estar, com base na distinção entre *distress* (*stress* negativo) e *eustress* (*stress* positivo) (Selye citado por Jesus, 2002). O *eustress* constitui assim uma energia e um vigor que conduzem ao bem-estar e que no plano profissional tem sido operacionalizado por alguns autores como um fenómeno de *engagement* (Maslach & Leiter, 1997), caracterizado por um estado de vigor, dedicação e eficácia face às situações da actividade profissional. Na verdade nem sempre as situações difíceis implicam emoções negativas, elas podem na verdade constituir um desafio e um factor de desenvolvimento de competências e estratégias para a resolução de problemas. Assim, podemos explicar o Processo de desenvolvimento de bem-estar/ mal-estar docentes da seguinte forma: os professores tendem a avaliar os potenciais factores profissionais como desafios (interpretação positiva) ou como problemas (interpretação negativa). Estas interpretações conduzem a diferentes reacções de

alarme que antecede uma posterior fase de resistência em que o professor procura adaptar-se à situação potencialmente problemática. Deste modo, quando o docente interpreta a potencial situação problemática como desafio tende a desenvolver *eustress* (*stress* positivo) que traduz uma energia positiva para enfrentar a situação e conduz ao desenvolvimento de bem-estar docente. Contudo, quando a avaliação da situação é negativa (problema) a resistência acaba por conduzir ao *distress* (*stress* negativo) e ao posterior desenvolvimento de mal-estar docente (Jesus, 1998).

### **Atitudes dos professores perante as dificuldades da profissão**

As **atitudes dos professores perante as dificuldades da profissão** resultantes da mudança social traduzem uma evidente crise de identidade e o enfrentar desta crise conduz a diferentes tipos de reacções. As investigações realizadas permitem perceber o impacto do exercício profissional na saúde dos professores e as consequências advindas.

Uma investigação de Esteve (1991) sobre o impacto do exercício profissional na personalidade dos educadores, com uma amostra de 246 professores do ensino básico da região de Málaga, permitiu apontar as seguintes conclusões:

- Um grupo de professores aceita positivamente a ideia da mudança social, considerando-a uma inevitabilidade da sociedade. Revelam assim propensão em procurar adaptar a sua prática profissional à nova realidade.

- Um segundo grupo convive muito mal com a mudança e revela níveis de ansiedade significativos face ao desconhecido que a mudança acarreta. Conscientes que não podem opor-se, decidem suportar a mudança continuando a fazer na sala de aula o que sempre têm feito. Não parecem dispostos a mudar e acalentam a esperança de chegar à reforma sem grandes sobressaltos. Com o desgaste que esta situação acarreta poderão chegar à negação da realidade, devido à incapacidade de suportar a ansiedade, recorrendo a mecanismos de evitamento, entre os quais a inibição e rotina, como meios de cortar a sua implicação pessoal com a docência.

- Um terceiro grupo que apresenta sentimentos contraditórios e revela pouca capacidade de actuação, dado que não resolve o conflito entre os ideais e a realidade, adopta uma conduta flutuante sobre a valoração da mudança do sistema de ensino. A indecisão abre caminho para a ansiedade. Assim e se por um lado se apercebem que a mudança pode ser uma condição de progresso e uma exigência de mudança social, por outro, revelam cepticismo em relação à capacidade real de mudança.

- Um quarto grupo assume ter medo de mudança. São na generalidade professores em situações instáveis, com habilitações precárias para o ensino e que vivem ansiosos por pensar que a mudança lhes trará efeitos negativos. Olham o futuro com ansiedade e estão dispostos a empreender acções para deterem a mudança que consideram prejudicial. Por vezes estes

professores desenvolvem níveis disfuncionais de ansiedade que os conduzem a compensar com o seu esforço individual os males endémicos do ensino.

Na sequência das investigações realizadas, Esteve (1999), aponta como principais consequências do mal-estar docente:

- Sentimentos de desconcerto e insatisfação face aos problemas da prática docente resultantes da contradição entre a realidade e a imagem ideal que os professores gostavam de realizar.
- Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que realizam.
- Pedido de transferência como forma de fugir de situações de conflituosas.
- Desejo manifestado de abandonar a docência (realizado ou não).
- Absentismo como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
- Emoções negativas (ansiedade, stress, depressão, burnout e outras emoções que traduzem mal estar).

Como resultado das exigências colocadas por potenciais fontes de pressão presentes no ensino, activadas pela acelerada mudança social, os professores colocam em jogo diversos mecanismos de defesa (inibição, rotina, absentismo laboral). Embora estas estratégias baixem a qualidade da educação acabam, contudo, por servir para aliviar a tensão a que o professor está submetido (Esteve, 1999). Efectivamente, como veremos seguidamente, o mal-estar docente pode ser analisado numa óptica de gestão de stress profissional crónico, cujos resultados indiciam custos elevados para o docente, para os alunos e para o sistema de ensino, nomeadamente:

- Problemas de ajustamento e de equilíbrio perante os problemas reais da prática do ensino em contradição com a imagem ideal do professor (Veenman, 1984);
- Licenças por doença, aumento dos pedidos de aposentação, solicitação do exercício a tempo parcial e mesmo rejeição da profissão Couty (1981);
- Doenças nervosas (Amiel, R., 1984);
- Pedidos de mudança de escola (Amiel, R., 1984);
- Inibição do professor face ao seu trabalho e o recurso a um estilo mais rígido e distante, em que a relação se reduz ao âmbito estrito dos conteúdos, evitando-se o diálogo e a crítica (Vila, 1988).

Em suma: a acumulação de exigências pedidas aos professores traduz-se num aumento significativo de fontes de pressão presentes no ensino que, activadas pela aceleração da mudança social, se tornam causadoras de emoções negativas. Contudo, mesmo perante um quadro pouco animador, muitos professores vencem o desafio da mudança, experimentando as suas relações de uma forma positiva. Infelizmente, para outros docentes a profissão torna-se um espaço gerador de ansiedade, antagonismo e conflitos constantes. É precisamente nestas alturas que muitos professores cedem. Passando a viver intensa e permanentemente ansiosos, acabam por ver comprometida ainda mais a autonomia e capacidade de funcionamento psicossocial.

### **Uma perspectiva integradora sobre os Factores de bem-estar e mal-estar docente**

Nas últimas décadas têm sido desenvolvidos diversos estudos sobre o impacto das condições de trabalho no bem-estar e na saúde das pessoas. Trata-se de uma nova forma de entendimento da eficácia organizacional, contemplando não somente o impacto da produtividade mas também uma diversidade de factores como o stress, absentismo, a rotação e a falta de motivação dos membros da organização. Tendo em vista a compreensão do mal-estar e bem-estar dos trabalhadores em geral e dos professores em particular tem sido desenvolvidos e aprimorados vários modelos explicativos.

Após os importantes contributos do modelo sócio-ambiental formulado por French e Kahn em 1962<sup>2</sup> e do modelo de ajustamento entre o indivíduo e o ambiente de trabalho de Harrison (1978)<sup>3</sup> surge a **perspectiva transaccional, proposta por Lazarus e colaboradores** (Folkman e Lazarus, 1986; Folkman e Lazarus, 1988; Folkman e Lazarus, 1991). Esta nova concepção tem assumido preponderância, quase absoluta, neste campo de estudo inspirando a construção de modelos em diversos domínios (familiar, escolar e profissional) e orientando grande parte do esforço empírico desenvolvido conseqüentemente.

A perspectiva transaccional destaca a interdependência entre quatro factores determinantes do impacto das condições de trabalho no bem-estar e na saúde das pessoas: um agente causal interno ou externo; uma avaliação (cognitiva) que permite distinguir o benigno do ameaçador; os processos mobilizados para lidar com as exigências do problema (*coping*) e por último, as reacções mais ou menos complexas. Deste modo, o mal-estar surge quando o indivíduo considera que as exigências do meio ambiente ultrapassam os seus recursos pessoais, o que coloca em causa o seu bem-estar.

---

<sup>2</sup> Este modelo estabelece uma sequência causal que contempla: características do contexto objectivo do trabalho, experiência subjectiva do trabalhador e suas respostas e, efeitos a longo prazo que estes factores têm sobre a saúde física e mental dos trabalhadores.

<sup>3</sup> As experiências de stress resultam da falta de ajustamento (*fit*) entre as solicitações do contexto e os recursos da pessoa para as enfrentar. O stress resulta da falta de ajustamento entre as habilidades e capacidades disponíveis, e as exigências e solicitações do trabalho a desempenhar, e também entre as necessidades do individuo e os recursos disponíveis para os satisfazer.

De entre os factores determinantes este modelo valoriza dois tipos de processos fundamentais: a avaliação cognitiva e o *coping*, os quais se referem à relação que se estabelece entre o indivíduo e o seu meio ambiente.

A avaliação cognitiva, é um processo através do qual a pessoa avalia os diferentes elementos do problema e as suas consequências, adquirindo primordial importância na emergência e experiência das emoções e do processo de resposta. O processo de avaliação, inclui a avaliação primária (mediante a qual a pessoa avalia a importância do acontecimento para o seu bem-estar) e a avaliação secundária (na qual a pessoa avalia a sua capacidade para lidar com a situação) da transacção ou relação indivíduo-ambiente. Assim, os sujeitos avaliam e reavaliam as exigências ambientais e os seus recursos pessoais em função da informação disponível a cada momento (Lazarus, DeLongais, Folkman e Gruen, 1985).

O *coping* refere-se ao processo de lidar com as exigências internas e/ou externas que excedem os recursos da pessoa. Este processo é considerado central na relação pessoa-ambiente. Para Lazarus (1993) não existe um bom ou mau coping embora os esforços possam ser mais ou menos eficientes. As origens do coping encontram-se na pessoa (capacidades de resolução de problemas, atitudes) e no meio (recursos financeiros, apoio social). Embora possam ser considerados estilos relativamente estáveis de coping, este é altamente contextual já que para ser efectivo precisa de mudar ao longo do tempo e através de diferentes condições stressantes. Lazarus (1993), sintetiza o entendimento desenvolvido sobre o construto de coping:

- O *coping* é multidimensional (Por exemplo as pessoas usam a maioria das estratégias básicas de coping em situações geradoras de *stress*).
- A escolha das estratégias de coping depende da avaliação realizada. Se a avaliação nos diz que algo pode ser feito, predomina o coping centrado no problema, se a avaliação nos diz que nada pode ser feito, predomina o coping centrado na emoção.
- Algumas estratégias de coping são mais estáveis enquanto outras estão mais dependentes dos contextos particulares (Por exemplo, pensar positivamente é relativamente constante e depende substancialmente da personalidade, enquanto a procura de suporte social é instável e depende do contexto social).
- O *coping* actua como um mediador dos resultados emocionais (Por exemplo, perante uma situação potencialmente ansiogénica o coping de relaxamento poderá ajudar a regular, positivamente, as emoções).
- A utilidade de cada estratégia de *coping* varia em função do tipo de encontro, da personalidade, do contexto, e dos resultados observados.



A avaliação cognitiva e o *coping* são processos transaccionais, na medida em que consideram não o meio ou a pessoa isoladamente, mas sim a integração de ambos numa determinada transacção. A avaliação (por exemplo, a avaliação duma situação ameaçadora) implica um conjunto de condições do meio (por exemplo, a natureza do perigo, a sua eminência, a duração, a existência e qualidade dos recursos de apoio social) que são avaliadas pela pessoa que tem características psicológicas particulares (padrões de motivação, valores, objectivos, crenças acerca de si próprio e do mundo que o rodeia, e recursos pessoais de *coping*). O *coping*, por sua vez, inclui pensamentos e comportamentos que a pessoa utiliza para lidar com as exigências das transacções indivíduo – meio que têm relevância para o seu bem-estar (Folkman e Lazarus, 1991).

Ao longo das investigações realizadas, os autores do modelo transaccional, têm salientado o papel da emoção no processo de stress e coping (Folkman e Lazarus, 1991; Lazarus, 1999). As emoções são entendidas como complexas reacções psicofisiológicas que consistem em avaliações cognitivas, impulsos de acção e reacções somáticas padronizadas. Na relação dinâmica estabelecida entre a emoção e o *coping*, a emoção facilita e interfere com o *coping* (o qual não é apenas uma resposta à emoção, podendo também ser influenciado pela avaliação) e, numa perspectiva temporal, o *coping* pode afectar a reacção emocional. A avaliação e o *coping* são, também, entendidos como mediadores da resposta emocional.

Deste modo, Lazarus (1993, 1999) considera que, não obstante a importância do conceito de *stress*, este deve ser alargado para incluir o conceito de emoções. O autor, preconiza na “Teoria cognitivo-motivacional-relacional das emoções”, que o *stress* psicológico (porque se centra habitualmente nas emoções negativas) deve ser visto como fazendo parte dum conceito abrangente que inclui as emoções positivas e as negativas (nomeadamente a ansiedade), as quais são de grande relevância na forma como pensamos e agimos.

### **Ser Professor: uma profissão de impacto emocional**

Os desafios educativos colocados pela sociedade actual e pelo trabalho docente são cada vez mais exigentes e permanentes. Nos últimos trinta anos assistiu-se a mudanças sociais profundas que repercutiram comportamentos, estilos de vida, atitudes e valores com impacto na vida escolar e na profissão docente (Heckert, Aragão, Barros, Oliveira, 2001). A passagem de um ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento significativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, resultantes das tensões que os professores enfrentam face a grupos de crianças heterogéneos (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 1992; Barros, 2000). A simples constatação destas mudanças basta para justificar as tentativas de reforma do ensino levadas a cabo em todos os países europeus (Esteve, 1991, 1999, 2000).

Assim, é num contexto de incerteza face a mudanças educativas constantes, que os professores da “escola de hoje” trabalham; para além da educação de crianças e jovens, da preparação das aulas, das avaliações, dos alunos difíceis, estão as necessidades de estabilidade e a de responder à mudança que a actualidade exige. Deste modo, ser professor implica assumir uma profissão que na conjugação das exigências implicadas na sua natureza, metodologia e objectivos, se tornou **uma actividade de grande impacto emocional, potencialmente geradora de emoções negativas** (por exemplo: stress, ansiedade e burnout), seja na sua generalidade (decorrente do trabalho de ser professor), seja nos seus aspectos particulares (por exemplo os problemas de colocação ou os alunos difíceis) (Martínez, Valles, Kohen, 1997; Barros, 2000).

Estes factos, agudizam-se na profissão docente há alguns anos e embora sem serem totalmente explicados ou justificados, não deverão ser alheios a um conjunto de diferentes factores referidos por organismos internacionais e diversos investigadores (por exemplo: Organização Internacional do Trabalho [OIT], 1981; OCDE, 1992; Esteve, 1991, 1999, 2000; Martínez et al, 1997; Heckert et al, 2001; Barros, 2000; Arthur, Davison & Lewis, 2005):

- Problemas próprios da sociedade contemporânea com repercussões na vida escolar (os efeitos da globalização e mutação constante de saberes e metodologias, as consequências das convulsões sociais e da “perda” de valores de referência, as modificações das estruturas familiares e a falta de modelos alternativos, a massificação do ensino e exiguidade de recursos físicos e humanos, a multiculturalidade e a exigência da inclusão, a estranheza da escola face à vida).
- Problemas comuns a todas as profissões na actualidade (sobrecarga de trabalho, pressão do tempo, relações difíceis com os colegas, regras burocráticas, exigências hierárquicas).
- Dificuldades intrínsecas à profissão (alunos difíceis, preparação das aulas e avaliações dos alunos).
- Problemas de ordem conjuntural fortemente agudizados nos tempos actuais (alterações constantes na definição do papel e estatuto profissional dos professores, desvalorização social do estatuto profissional, problemas de colocações, condições materiais das escolas face às crescentes necessidades, tipo de veículo contratual, número de alunos por turma, problemas familiares e sociais dos alunos, falta de participação dos encarregados de educação na vida escola, debilidade das entidades formadoras face à “nova realidade”, ineficácia dos mecanismos de controlo disciplinar teoricamente existentes).

- Contributo dos factores pessoais (características da personalidade, expectativas de vida, *locus* de controlo<sup>4</sup>, estratégias de *coping*, motivação intrínseca para a profissão).

Efectivamente, a conjugação de todos estes aspectos, cria novas exigências ao trabalho docente e infelizmente muitos professores não conseguem reagir adaptativamente, passando a viver permanentemente stress crónico, ansiedade, burnout e mal-estar profissional quando o confronto com essas exigências ultrapassa os seus próprios recursos (Kanaane, 1994).

O **stress docente** é um conceito complexo que contempla um conjunto de respostas cognitivas, afectivas e comportamentais que ocorrem nas situações de trabalho em que os professores interpretam as condições ambientais como exigências que ultrapassam os recursos pessoais. Os efeitos sobre o desempenho incluem, entre outros, problemas atencionais, interferência de pensamentos disfuncionais, diminuição das competências pedagógicas e interpessoais. (Lazarus et al, 1984). O *stress* surge de processos perceptivos e cognitivos, que produzem sequelas físicas e psicológicas. De acordo com Lazarus (1966), a interacção entre os agentes stressores e o ser humano resulta da apreciação e avaliação realizada pelos sujeitos. Deste ponto de vista, a condição de stress só existe quando o indivíduo a percebe como tal.

O estudo das **consequências do stress nos docentes**, tem sido enquadrado de acordo com uma dupla abordagem: a análise das alterações na saúde-doença dos professores (caracterizadas por sintomatologia somática e psicológica diversa) e as alterações motivacionais e comportamentais (por exemplo na perda de satisfação profissional) (Marques Pinto, 2000). Os resultados apontados na literatura internacional, relativamente às consequências do stress nos docentes são de complexa interpretação, reportando-se às consequências de diferentes indicadores de stress nos docentes e partem de indicadores diversos e épocas distintas. Por exemplo, a OIT (1981) indica que 33% das baixas médicas nos EUA se devem ao stress ou tensão; Esteve (1991), aponta valores de taxa de absentismo nos professores Franceses dos anos setenta e oitenta entre os 4,5% e os 6,5%, e valores mais elevados nos anos noventa, que rondaram os 21.3% no caso dos docentes do ensino básico e 9.5% nos docentes do ensino secundário. Em Portugal, existem alguns estudos centrados nas consequências do stress profissional dos professores: Fraga, Rodrigues, Fernandes e Rosas (1983) referem mais de 50% das consultas se reportaram a queixas de stress e tensão de origem profissional; o estudo de Cruz, Dias, Sanches, Ruivo, Pereira e Tavares (1988), apresenta como principal resultado que, mais de 36% dos professores entrevistados declararam que se tivessem oportunidade deixariam de ser professores; Marques Pinto (2000) constata na sua investigação que, mais de metade dos professores inquiridos (54%), percebem a sua profissão como uma actividade muito ou extremamente geradora de stress.

---

<sup>4</sup> O Locus-de-Controlo, no contexto da Teoria da Aprendizagem Social, define-se como uma característica psicológica que tipifica o grau em que o indivíduo percebe que o que lhe acontece na vida do dia a dia é consequência das suas acções e, por isso, pode ser controlado por ele (controlo interno) ou, como não tendo relação com o seu comportamento e, por isso, está fora do seu controlo (controlo externo).

De facto, na base do stress está sempre uma exigência que impõe um esforço acrescido do sujeito para responder adaptativamente às circunstâncias. Nos casos em que o professor é confrontado com uma situação e a avalia como difícil, exigente, não conseguindo responder adaptativamente, permanecendo durante muito tempo stressado, pode manifestar sintomas de *distress* que traduzem a sua má adaptação à situação de exigência em que se encontra (Martinez, 1989; Jesus, 2002). O *distress* remete para o entendimento do stress associado a emoções negativas como a ansiedade, angústia, sofrimento, fadiga (Seley, 1979; Edwards, 1988). Entendendo o *stress* profissional do professor como resultante de exigências relacionadas com a sua actividade docente às quais não consegue responder adaptativamente, os sintomas de *distress*, designadamente as emoções negativas experimentadas como a ansiedade, sinalizam essas dificuldades de adaptação às exigências enfrentadas, podendo vir a resultar, pela sua cronicidade, em sintomas de burnout (Martinez, 1989; Jesus, 2002).

Contudo, importa ressaltar o **caso particular da ansiedade**, dado que, muitos dos doentes que recorrem a ajuda médica, designadamente docentes (Fraga, Rodrigues, Fernandes & Rosas, 1983), apresentam sintomatologia ansiosa e constituem uma parte significativa do trabalho dos clínicos gerais/médicos de família e dos especialistas (Montgomery, 1990, 1999). De acordo com a teoria transaccional do stress formulada por Lazarus e colaboradores, a ansiedade é considerada num domínio mais vasto de pesquisa do stress (Lazarus et al, 1984), estando associada à percepção de uma ameaça resultante da convergência entre a percepção pessoal das elevadas exigências de uma situação e a percepção (também pessoal) dos baixos recursos de resposta ao *stress*. Os autores situam o **conceito de ansiedade como uma das emoções de *distress*** (Lazarus, 1999).

Apesar do *stress* surgir devido a uma exigência que impõe um esforço acrescido do sujeito para responder adaptativamente às circunstâncias, as exigências não são sempre negativas, verificando-se situações de *stress* positivas, que exigem adaptação mas conduzem a alterações benéficas no estilo de vida dos sujeitos (Martinez, 1989). Esta reacção de stress é conhecida como *eustress*<sup>5</sup> (*stress positivo segundo Selye, 1956*) e deve ser entendido como a força motivadora de alta energia que aumenta o rendimento do indivíduo (Martinez, 1989) e o dinamiza para a acção (Latack, 1989). Isto significa que a existência de potenciais factores de stress poderão constituir um problema ou um desafio, de acordo com o modo como o professor gere o seu confronto com esses factores. A dificuldade reside, muitas vezes, na frequência e/ ou intensidade do estado de tensão que o confronto com esses factores pode provocar no docente (Jesus, 1998).

---

<sup>5</sup> Em função das dificuldades de tradução optámos por utilizar a expressão em língua inglesa *eustress*.

A mobilização de diferentes mecanismos de resposta ao *stress* poderá conduzir a respostas funcionais ou disfuncionais para o indivíduo (Lazarus, 1999), enquadradas de acordo com a terminologia pedagógica no conceito geral de bem-estar ou de mal-estar docente e de acordo com a terminologia da literatura psicológica conceptualizadas designadamente como *burnout* ou como *engagement* (Esteve, 1999; Jesus, 2002).

O construto de *Burnout* tem sido operacionalizado quase unanimemente de acordo com as definições de Maslach e colaboradores (Maslach, 1993 e 1999; Maslach e Jackson, 1986; Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Em 1981, Maslach refere-se ao burnout como um processo lento e gradual, resultante do *stress* prolongado, que compreende primeiramente a “Exaustão Emocional” (descrevendo sentimentos de drenagem e exaustão pelo contacto com os outros); a “Despersonalização” (atitude de indiferença face ao outro); seguidamente, a “Perda da Realização Pessoal” (diminuição dos sentimentos de competência e de sucesso no trabalho) (Lee & Ashforth, 1990). Trata-se de um processo que acaba por atingir os professores inicialmente motivados e esforçados, que ao longo do tempo de serviço sofrem a perda progressiva do idealismo, acabando na resignação e apatia (Cardoso, Freitas, Araújo, Ramos, 1998).

Ainda estando por determinar em absoluto os níveis de incidência do *burnout* na docência, já é possível estimar resultados mediante a comparação com os níveis registados em outros profissionais de diferentes países (Sachufeli e Enzmann, 1998). Maslach e colaboradores (1996) e Schaufeli e Enzmann (1998) em estudos realizados nos EUA e na Holanda demonstram que a docência apresenta níveis de exaustão emocional e de despersonalização mais elevados que outros grupos profissionais. Os resultados apresentados nos estudos portugueses de Marques Pinto (2000) e Picado (2008) sugerem níveis elevados nas dimensões referidas anteriormente.

As possíveis causas do burnout, referidas pelos modelos explicativos, apontam para uma articulação de diferentes factores identificados na literatura como fontes de *stress* profissional com diferentes variáveis demográficas e de personalidade, e cujas relações com o *burnout* se apresentam estatisticamente significativas em diversos estudos. A relação entre as características organizacionais e de trabalho e o *burnout* profissional é a mais enfatizada em termos teóricos e a que tem sido mais investigada empiricamente, explicando 20% a 40% da variância comum do *burnout* profissional (Schwab, 1995).

Os modelos teóricos apontam como principais consequências do *burnout* um mal-estar a dois níveis: do ponto de vista pessoal, mediante um desequilíbrio físico e psicológico do docente – por exemplo aumentando os sintomas psicossomáticos, ou a probabilidade de desenvolver hábitos de consumo excessivo; igualmente do ponto de vista profissional e social na medida em que compromete a qualidade do seu ensino (Huberman & Vandenberghe, 1999; Schwab, 1995; Rudow, 1999).

Apesar do problema do *burnout* existem muitos professores que conseguem reagir adaptativa e funcionalmente face às dificuldades da profissão desenvolvendo reacções de

**Engagement.** De acordo com Schaufeli, Martinez, Marques Pinto, Salanova, Bakker (2002) o engagement deve ser entendido, enquanto fenómeno positivo, e caracterizado por um estado de vigor, dedicação e eficácia face ao *stress* profissional, que se opõem às três dimensões negativas do burnout (exaustão, atitudes de despersonalização e baixa realização pessoal) (Maslach and Leiter, 1997).

Ressalvamos que, de acordo com a sua raiz cognitivista, no modelo de Lazarus as variáveis cognitivas medeiam as respostas ao *stress*, dado que, os sujeitos tendencialmente evitam as situações avaliadas como ameaçadoras, confrontam-se com os desafios e tentam aceitar as situações de dano ou de perda (Folkman e Lazarus, 1991). Assim, perante acontecimentos potencialmente *stressores*, a presença de *enviesadores* cognitivos<sup>6</sup> pode condicionar todo o processo adaptativo, desde a avaliação cognitiva, às reacções de stress e à mobilização de estratégias de *coping*, bem como os seus resultados em termos de bem-estar. É neste perspectiva que consideramos a importância papel dos **esquemas precoces mal-adaptativos** (estruturas rígidas e polimorfas que processam a informação ambiental de forma enviesada) enquanto variáveis que medeiam<sup>7</sup> a relação entre o *distress* / ansiedade e o bem-estar (Young, 1990, 1999).

O constructo de **Esquemas Precoces Mal Adaptativos (EPMA)** (Young, 1990, 1999), refere suposições incondicionais, que o sujeito desenvolve, sobre si mesmo e sobre os outros e que orientam o processamento de informação ambiental de uma forma disfuncional. Para Rijo (1999), os professores devido às constantes dificuldades com que se deparam na sua prática profissional, podem muitas vezes não ser capazes de lhes responder eficazmente. Quando tal se verifica, poderão começar a sentir-se ansiosos ou desmotivados com a sua profissão. Este mal-estar latente poderá estar associado a EPMA desenvolvidos pelos docentes, anteriormente à sua prática profissional ou no decorrer desta, o que os impede ainda mais de lidar de modo eficaz com as situações problemáticas (Picado, 2008). Neste sentido, Nogueira (1992), referiu-se ao poder das cognições sobre os “acontecimentos em si”, na forma como influenciam o comportamento. A maioria dos modelos cognitivos valoriza, explícita ou implicitamente, a importância de uma visão de si mesmo desvalorizada ou carecendo das aptidões necessárias para enfrentar com êxito os desafios da vida profissional (Beck, Emery, Greenberg, 1985; Heimberg & Barlow, 1991). Diversos estudos de Bandura (1977, 1986, 1991) demonstraram a existência de uma relação interactiva mas assimétrica entre a ansiedade e as expectativas da eficácia. A percepção de uma baixa eficácia contribui para o aumento de níveis disfuncionais de ansiedade (Bandura, 1986, 1990, 1999).

---

<sup>6</sup> Alteram de forma patológica a cognição do sujeito, ou seja: o acto ou processo de conhecer, que envolve [atenção](#), [percepção](#), [memória](#), [raciocínio](#), [juízo](#), [imaginação](#), [pensamento](#) e [linguagem](#).

<sup>7</sup> Mediação: o conceito de mediação implica suposição de relacionamentos causais entre as variáveis envolvidas. Uma variável mediadora é aquela que, ao estar presente na equação de regressão, diminui a magnitude do relacionamento entre uma variável antecedente e uma variável dependente ou critério. Para melhor ilustrar a definição de uma variável mediadora, podemos analisar o relacionamento entre três variáveis hipotéticas, sendo a variável B a mediadora do relacionamento de A com C (A → B → C). Note-se que a relação entre as variáveis A e C ficará enfraquecida na presença da variável B. No caso de uma variável mediadora pura, o relacionamento entre A e C deixa de existir na presença da variável B.

A **acuidade destas problemáticas** reside no facto de que diversas investigações permitirem afirmar que o mal-estar é maior na profissão docente do que em outras profissões (Punch & Tuetteman, 1990; Alvarez, Blanco, Aguado, Ruíz, Cabaço, Sánchez, Alonso & Bernabé, 1993; Alves, 1994; Jesus, 2000<sup>3</sup>) passando a docência a ser considerada uma “profissão de risco” físico e mental (Organização Internacional do Trabalho [OIT], 1981).

Um número crescente de estudos demonstra que os educadores correm o risco de esgotamento físico ou mental sob o efeito de dificuldades materiais e psicológicas associadas a seu trabalho. Essas dificuldades, além de afectarem a saúde do pessoal, parecem constituir uma razão essencial para os abandonos observados nesta profissão (Esteve, 1999). Os professores apresentam inclusivamente uma maior percentagem de casos psiquiátricos do que outros profissionais (Esteve, 1992). Neste sentido já apontavam as investigações realizadas por Amiel, Misrahi, Laberte e Hérraud-Bonnaure (1984, 1986, citados por Jesus, 2000) num centro de saúde mental de Paris; registando uma maior percentagem de estados depressivos, ansiosos, neuróticos e psicóticos nos professores, do que noutros sujeitos de condição socio-cultural equivalente. Na verdade, o mal-estar dos professores é uma situação extremamente actual, dado que no passado estes profissionais não apresentavam índices mais elevados do que as outras profissões (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 1990; Jesus, 1998). Trata-se de uma situação que atinge todos os países da Europa, afirmando-se liminarmente como um fenómeno das sociedades ocidentais, sendo importante compreender este problema numa perspectiva internacional, de acordo com o novo quadro de equiparação dos sistemas de ensino dos países da Comunidade Europeia (Esteve, 1991).

Os diferentes indicadores de mal-estar docente não dizem unicamente respeito a este ou aquele professor em particular, o que é comum a todas as profissões, dada a existência de sujeitos pouco empenhados e insatisfeitos, mas também ao próprio ambiente de trabalho e outras condicionantes socio-profissionais (Jesus, 1998); até mesmo sujeitos com uma vida familiar estável e aparentemente equilibrados antes de entrarem na profissão, podem desenvolver no exercício da mesma, mal-estar docente (Abraham, 1993; Alvarez et al., 1993).

Podemos identificar **duas razões que subjazem à crescente importância atribuída à temática** pela comunidade científica internacional e nacional: por um lado, a necessidade de encontrar novas formas de compreensão do exercício da docência, por outro lado, a necessidade de tomar decisões operacionais que efectivamente transformem esse exercício (Jesus, 1996; Barros, 2000). A primeira situa-se no domínio das ideias, dos consensos relativos ao nosso entendimento/interpretação do que o professor é hoje e a segunda nos modelos de formação, entendidos de forma lata, capazes de actuar profilacticamente, de forma a conduzir o professor a

---

<sup>3</sup> Este livro constitui uma versão reduzida da obra vencedora do Prémio Rui Grácio 1996.

experienciar bem-estar profissional ainda que, inevitavelmente conviva com potenciais situações problemáticas.

Entre os diferentes níveis de ensino é, no **Ensino Básico** (especialmente no 3º ciclo), que as condicionantes potencialmente geradoras de mal-estar atingem maiores proporções (Jesus, 1998). Anderson & Iwanicki (1984, citados por Jesus, 1998) apontam sobretudo as elevadas exigências relacionais dos alunos deste nível de ensino como um dos principais factores responsáveis por essa situação. Um estudo de Nagy e Nagy (1992), realizado nos Estados Unidos, veio demonstrar maiores níveis de burnout entre os professores do ensino primário comparativamente com os do *Júnior high school* e secundário. Acresce que, no ensino básico as taxas de abandono escolar são insignificantes, revelando-se crescentes no ensino secundário (Instituto Nacional de Estatística, 2002). Assim, os professores do Básico são confrontados com uma diversidade de problemas e tensões que percorrem estes ciclos sem se registarem desistências de alunos que, em outros níveis de ensino, ironicamente, podem acabar por aliviar tensões existentes (Silva, 2002).

Diversos estudos empíricos demonstram que o *stress* e a insatisfação profissional dos professores diminuem à medida que aumentam os níveis de ensino (Cooper e Kelly, 1993; Travers e Cooper 1996; Troman e Woods, 2001). Para além destes factores, os índices de saúde mental diminuem de forma significativa do ensino superior para o ensino básico (Cooper e Kelly, 1993). Efectivamente é mais provável encontrarmos satisfação profissional entre os professores universitários do que entre os professores do ensino básico. Os professores do ensino básico parecem apresentar mais *stress* no que respeita às preocupações do dia a dia e à participação dos pais na vida escolar do que os professores do ensino secundário e superior (DeFrank e Stroup et al., 1995; Troman e Woods, 2001). Uma investigação realizada numa amostra de 89 docentes de duas escolas de Lisboa (ensino básico e secundário) permitiu identificar níveis mais baixos de *stress* nos professores do ensino secundário do que nos do ensino básico e identificar os principais factores associados ao *stress*, designadamente: problemas familiares dos alunos, indisciplina e número excessivo de alunos por turma. Acresce que as professoras tendem a relatar níveis mais elevados de *stress* associado ao comportamento dos alunos do que os professores (Jesus et al, 1992; Manthei & Gilmore, 1996), estes parecem considerar as exigências curriculares (Manthei & Gilmore, 1996) e as necessidades de reconhecimento profissional mais stressantes (Borg & Riding, 1991). Estes dados ganham especial importância na actualidade dada o aumento de mulheres na profissão (Jesus, 1996).

Em síntese, a compreensão das emoções que traduzem mal-estar e bem-estar docente poderá ser pensada de acordo com uma abordagem transaccional de cariz cognitivista onde privilegiamos o estudo de mecanismos e processos cognitivos – envolvidos na experiência de *distress* (ansiedade), *burnout/ engagement* - atribuímos aos indivíduos um papel activo na construção de significados sobre a realidade que os rodeia e sobre as suas próprias vivências. Neste sentido, reconhecemos a importância dos mecanismos psicológicos envolvidos na experiência subjectiva de *distress* (ansiedade) e do *burnout* e nas tentativas desenvolvidas pelo



indivíduo para lidar com as vivências potencialmente ansiogénicas e desgastantes (Beck, 1985; Folkman e Lazarus, 1986; Meyerson, 1994).

A nossa abordagem transaccional de cariz cognitivista é contudo, particular, enfatizando a importância dos esquemas precoces mal adaptativos, os quais incluem elementos críticos e reflexivos fundamentais sobre as dificuldades sentidas na prática docente. Esta abordagem toma os professores e os seus auto-esquemas como eixo central para a compreensão do *burnout*.

Deste modo, os EPMA, podem ser considerados como uma variável sócio-cognitiva fundamental a integrar no processo de *stress-burnout/ Engagement*. Estamos, neste sentido, em consonância com a própria Maslach (1993) que defende a necessidade de ser investigado o papel das variáveis sócio-cognitivas e considera o burnout como uma experiência individual de *stress* inserida num contexto de relações sociais complexas e que envolve as concepções da pessoa sobre si própria e sobre os outros.

### **Promoção do Bem-Estar Docente**

Como referimos, anteriormente, as perspectivas psicológicas, com que o mal-estar docente é estudado, são variadas e actuais. Felizmente muitos professores são capazes de reagir adaptativamente aos desafios profissionais desenvolvendo bem-estar-docente. O conceito de bem-estar docente traduz a motivação e a realização do professor em virtude de um conjunto de competências de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, ultrapassando-as e melhorando o seu desempenho e desenvolvendo um fenómeno de *engagement*. Efectivamente, nem sempre as situações difíceis implicam emoções negativas, elas podem constituir um desafio e um factor de desenvolvimento de competências para ultrapassar os problemas (Marques Pinto e Lopes da Silva, 2005).

Pretendemos traçar algumas linhas de orientação sobre a prevenção do mal-estar e promoção do bem estar docente. Defendemos que o bem-estar resulta de uma intervenção desenvolvida, de modo conjugado, a três níveis complementares: meso (sóciopolítico), macro (escolas) e micro (professores). Contudo, embora consideremos a relevância dos dois primeiros níveis de intervenção estes não foram alvo de profunda análise crítica o que nos leva, fundamentalmente, a situar a problemática ao nível da intervenção feita com e nos professores. No entanto, ressalvamos a importância de contribuímos para necessidade imperiosa de definir o estatuto e o papel dos professores. As novas funções e responsabilidades (decorrentes da transferência dos papeis educativos da família para a escola) bem como a crescente burocratização da profissão merecem uma reflexão séria, a ser feita, por parte de todos os actores sociais. Consideramos que urge valorizar a ascensão profissional dos docentes e que devemos contribuir para diminuir a dissociação entre as políticas educativas e as condições materiais e institucionais para a sua realização.

É importante a sensibilização para o facto de que a grande maioria das perturbações emocionais, são normalmente mal diagnosticadas, quer pelos próprios (professores) quer pelos profissionais de saúde. Infelizmente, ainda por razões de tipo cultural as perturbações emocionais são vistas como sinal de fraqueza a que é preciso reagir, sinal de menor empenho por parte de quem delas padece. Assim, o principal modo de prevenção reside na capacidade de os identificar e diagnosticar precocemente, quer por parte daqueles que dela sofrem ou podem vir a sofrer, quer por parte dos profissionais de saúde.

Numa perspectiva centrada no bem estar-docente, defendemos que **o sucesso em lidar com o mal estar** resultará numa focagem na promoção do envolvimento com o trabalho e não somente numa focagem exclusiva na redução das emoções de mal estar. É extremamente importante actuar profilacticamente, de modo a optimizarmos as condições do desenvolvimento humano, a promoção da saúde e do bem-estar (Picado, 2005).

Segundo Maslach e Leiter (1999) os programas de prevenção e intervenção podem ser considerados preventivos e interventivos em função da fase de actuação, denominando-se prevenção primária, secundária e terciária ou tratamento. Caso o programa tenha por objectivo reduzir os factores de risco para *burnout*, ou seja, modificar a natureza do stressor, antes que seja percebido como tal, esta fase é denominada prevenção primária. Se a actuação do programa ocorrer sobre a resposta da pessoa e no contexto de trabalho, com percepção do stress pelo profissional, mas ainda sem evidências de sintomatologia, a prevenção é considerada secundária. Caso já existam sintomas efectivos e a perda do bem-estar e da saúde estejam comprovadas por evidências, essa fase é denominada de prevenção terciária. Schaufeli e Enzman (1998) incluem ainda a fase que implica a preparação para o retorno ao lugar de trabalho com necessidade de adaptação e mudanças individuais, sendo denominada fase de reabilitação.

Dando sequência ao presente estudo consideramos um conjunto de propostas de prevenção que contemplam a perspectiva de diversos autores.

Maslach (1982, 1989) defende uma intervenção profiláctica ao nível das seguintes áreas: **Individual; Indivíduo/ Organização e Organização.**

A nível **individual**, Maslach (1982) ressalva a importância de um modo de vida saudável e que permita um equilíbrio entre a actividade profissional e o lazer e bem-estar. Trata-se de promover um conjunto de cuidados físicos (exercício físico, dormir e comer bem etc.) que podem contribuir para tornar a pessoa mais resistente aos desafios do stress profissional. Esta etapa apesar de parecer evidente aos olhos de muitos escapa, contraditoriamente, àqueles que padecem de problemas emocionais.

Pines (1993) defende que as estratégias individuais também deverão estar orientadas para a formação e capacitação profissional. Importa que os profissionais, para além de serem competentes no trabalho, estabeleçam parâmetros e objectivos realistas e participem em programas de combate ao stress. O professor deva ser realista nas suas expectativas e nos seus julgamentos. O autor promove o desenvolvimento de “estratégias de distração” (participação em actividades agradáveis que afastem a mente do problema e aumentem a sensação de controle) ao invés das atitudes comuns provenientes das “estratégias de ruminação” (falar ou pensar repetitivamente sobre como as coisas são difíceis) ou das “estratégias negativas de enfrentamento da realidade” (adoptar comportamentos de evitamento perigosos como bebida e drogas, agitação física ou agressividade).

Bandura (1997) destaca a importância da auto-eficácia face aos problemas do trabalho. O autor define-a como o recurso pessoal por excelência, uma crença na própria capacidade para organizar e executar os meios necessários face a situações futuras. A auto-eficácia afecta a forma como as pessoas tem de actuar, de pensar e de sentir. Assim, tendemos a evitar as actividades que pensamos que excedem as nossas capacidades e realizamos aquelas que somos capazes de dominar. Para diversos investigadores a auto-eficácia negativa está associada com a ansiedade e ao *burnout* e a auto-eficácia positiva surge associada à persistência, dedicação e satisfação nas acções realizadas (Martínez, Marques-Pinto, Salanova, y López da Silva, 2002).

Diversos autores, consideram fundamental que os professores aprendam a tirar partido das pessoas que lhes podem dar um apoio efectivo, sob o ponto de vista técnico, emocional e em todos os outros campos em que se sente carente. Esteve (1999, 2000), Kelchtermans e Srittmatter (1999), Jesus (2001), Kyriacou (2001), defendem o apoio e incentivo de pessoas envolvidas na mesma tarefa e com um entendimento das dificuldades mútuas. Os docentes consideram que a autonomia e o apoio social que recebem dos colegas, são os recursos mais importantes para enfrentar as dificuldades e problemas laborais. Quando os professores percebem que têm um grau de controlo suficiente para decidir que tarefas, quando e como realiza-las, assim como o apoio que recebem dos seus companheiros na hora de as realizar passam a dispor de importantes “amortecedores” da ansiedade. Relativamente aos “facilitadores” de bem-estar no desempenho profissional, destacam-se: bom relacionamento com os alunos, participação dos alunos nas aulas, gestão eficaz das reuniões e fácil acesso à informação e materiais.

Ben-Shahar (2008), baseado nos princípios da psicologia positiva (corrente da psicologia que representa um novo compromisso de psicólogos e investigadores para concentrarem a atenção sobre as fontes de saúde psicológica, ultrapassando a ênfase anterior sobre a doença e distúrbio), promove a construção do bem-estar através do desenvolvimento de um conjunto de reflexões e estratégias de desenvolvimento pessoal. Sumariando alguns dos principais princípios constatamos que, na construção da felicidade, cada pessoa deverá procurar:

- Transformar os pequenos prazeres em rituais que ajudem a promover as mudanças que gostaríamos de implementar nas nossas vidas (geralmente para desenvolvermos um hábito devemos manter um comportamento positivo por mais de 23 dias seguidos).
- Anotar, diariamente, acontecimentos, coisas ou experiências pelas quais nos sentimos gratos.
- Cartografar as actividades e experiências diárias em termos de significado, prazer, inocuidade ou desagrado, procurando introduzir mudanças nas vossas vidas que propiciem benefícios presentes (prazer) e futuros (significado).
- Estabelecer metas a longo e a curto prazo, delineando planos de acção que possam servir estas metas.
- Criar um conselho de felicidade pessoal constituído por alguns familiares e/ou amigos que acompanhem os compromissos pessoais (direccionados para a felicidade pessoal) e que zelem para o seu cumprimento.

No que se refere às estratégias dirigidas à *interface* **Indivíduo/ Organização**, Maslach (1982) ressalva a importância dos factores interpessoais associados ao desenvolvimento do *burnout* perante os quais se destacam as estratégias de gestão do tempo e o treino de competências interpessoais. Assim no primeiro caso, é fundamental que o professor aprenda a trabalhar de modo a intercalar pequenas pausas no ritmo da sua actividade. Os professores deverão aprender a gerir o tempo com base na missão da organização, na missão do serviço e da função; definindo objectivos na gestão do tempo; planeando a longo, médio e curto prazo; estabelecendo prioridades; diagnosticando as suas deficiências na gestão do tempo, e encontrando métodos de constante auto-avaliação. Neste sentido importa estruturar acções de forma a maximizar o desempenho na gestão do tempo; considerando o tempo como um recurso, considerando a cultura específica da organização, do serviço e da respectiva função e utilizando métodos e técnicas que permitam melhorar a capacidade de organização pessoal. A melhoria na capacidade de gestão do tempo poderá ajudar a um equilíbrio entre o trabalho e a vida privada que possibilite momentos de descompressão e recuperação dos recursos emocionais. Maslach (1982) refere a importância do uso da técnica de descompressão. É fundamental que a passagem da vida profissional para vida privada não seja feita de modo abrupto mas após momentos de descompressão. Estes momentos deverão permitir ao profissional descontraírem-se antes de se envolver plenamente na vida privada. Para que a descompressão possa ocorrer são recomendadas actividades de relaxamento (andar a pé, ver montras, praticar desporto, *sonhar* acordado).

No que diz respeito ao treino de competências interpessoais, Maslach (1982) considera-o como um dos aspectos fundamentais na prevenção do *burnout*. O profissional deverá saber dar início, manter e terminar o processo de relacionamento interpessoal, lidando com as diferenças individuais ou abordar temas delicados.

Segundo Caballo (1997), os seres humanos passam uma parte significativa do seu tempo a comunicar e, ao serem socialmente habilidosos, são capazes de promover interações sociais satisfatórias. Embora não haja consenso quanto à definição de habilidades sociais (HS), o termo é geralmente usado para designar um conjunto de capacidades comportamentais aprendidas que envolvem interações sociais (Caballo, 1995; Del Prette & Del Prette, 1999). Para Del Prette e Del Prette (1999), as HS abrangem relações interpessoais, incluindo a assertividade (expressão apropriada de sentimentos negativos e defesa dos próprios direitos) e as habilidades de comunicação, a resolução de problemas interpessoais, a cooperação e os desempenhos interpessoais nas actividades profissionais.

O comportamento socialmente habilidoso implica o desenvolvimento das seguintes capacidades: iniciação e manutenção de conversações; falar em grupo; expressar amor, afecto e agrado; defender os próprios direitos; solicitar favores; recusar pedidos; fazer e aceitar cumprimentos; expressar as próprias opiniões, mesmo os desacordos; expressar-se justificadamente quando se sente molestado, enfadado, desagradado; saber desculpar-se ou admitir falta de conhecimento; pedir mudança de comportamento do outro e saber enfrentar as críticas recebidas (Caballo, 1996). As situações em que estas respostas podem ocorrer são muitas e variadas, como, por exemplo, ambientes profissionais, familiares, de lazer entre outros.

Del Prette e Del Prette (2000) apontam como essenciais a promoção de habilidades sociais, tais como expressão de afectos, opiniões e direitos, que favorecem uma educação efectiva e um relacionamento positivo. Estas HS favorecem um clima amigável e de cooperação, podendo prevenir o surgimento de problemas de comportamento, ao mesmo tempo que aumentam a possibilidade de que os resultados da intervenção se mantenham a longo prazo.

Jesus (1998), destaca a importância da qualidade da relação professor-aluno para o bem-estar docente. Um dos primeiros aspectos a considerar é que os professores nunca poderão esquecer que a forma como actuam em relação aos outros influencia o modo como os outros actuam em relação a eles – comportamento gera comportamento – agressividade gera agressividade (Fachada, 1991). Embora não exista uma forma singular que possa prever e conduzir ao sucesso nas relações interpessoais é fundamental que o professor apresente uma atitude de autoconfiança, evidenciando os direitos pessoais nas relações estabelecidas, demonstrando uma postura descontraída e amável. O estilo assertivo ou auto-afirmativo terá maiores possibilidades de sucesso do que um estilo passivo (tentando passar despercebido) e agressivo (procurando dominar os outros) (Jesus, 1998). O professor, enquanto líder que procura conduzir os alunos às aprendizagens, deverá compreender a necessidade de dinamizar um conjunto de competências interpessoais, nomeadamente: reconhecimento do estatuto do professor pelos alunos; reconhecimento da capacidade de recompensar ou de punir; reconhecimento de competências para ensinar; reconhecimento de qualidades interpessoais apreciadas pelos alunos que lhes possibilitem desenvolver processos de identificação (Jesus, 1996). Actualmente o

professor já não é somente um transmissor de conhecimentos. Por isso, não pode esperar que os alunos assumam o papel de mero receptor de conteúdos (Sampaio, 1996; Veiga, 1999). A profissão docente é nos dias de hoje uma profissão eminentemente relacional (Loughran e Russell, 2002).

Por último, relativamente às **estratégias dirigidas à organização** Maslach (1982) apresenta um conjunto de medidas a serem implementadas e negociadas entre os professores e as equipas directivas nomeadamente: institucionalização de check-up psicossocial; melhoria do conteúdo e do ambiente de trabalho; redução dos horários de trabalho em profissionais de ajuda que estão em contacto directo com os alunos e formação em serviço que habilite nos domínios sociais e interpessoais.

No caso particular do *burnout* nos professores portugueses destacamos o Programa de Formação para a Prevenção do Mal-Estar docente proposto por Jesus (1998, 2000). Trata-se de um programa de formação contínua centrado na identificação de factores e sintomas de stress, no desenvolvimento de estratégias de coping, na substituição de crenças irracionais, na prática de relaxamento, no treino de competências de assertividade e de trabalho em equipa e na análise de estratégias para gestão da desmotivação e da indisciplina dos alunos. Este programa, já foi testado em diversos grupos de professores, com diferentes formadores. No início e no final do programa de formação foi aplicado um instrumento para avaliar os níveis de Bem-estar dos professores participantes. Como principais resultados, verificou-se: aumento da motivação e do bem-estar e diminuição das crenças irracionais e dos níveis de stress. Estes resultados ilustram os benefícios da formação contínua para o bem-estar e qualidade de vida dos professores, revelando as vantagens de um processo formativo que vai ao encontro do modelo relacional, oposto ao modelo normativo (que defende num modelo idealizado e universal de professor).

Segundo Jesus (1998, 2000), as sessões formativas, organizadas sequencialmente, permitem aos professores participantes identificar os sintomas de mal-estar e potenciais factores que possam estar a contribuir para essa situação. São analisadas as possíveis estratégias que lhes possam permitir superar os factores de mal-estar. Concluída esta análise, cada uma das sessões seguintes procura contribuir para o desenvolvimento de competências de prevenção ou resolução das situações de mal-estar (competências de gestão de crenças, expectativas e atribuições, no sentido de um funcionamento cognitivo mais adequado). Finalmente, são trabalhadas as competências de: gestão dos sintomas físicos, gestão do tempo e de trabalho em equipa com colegas, assertividade, liderança na sala de aula e gestão da (in)disciplina dos alunos.

Referimos que, na primeira e na última sessão é avaliada a eficácia do programa, sendo feita, respectivamente, uma pré e uma pós-avaliação ao nível das variáveis que constituem indicadores de bem ou de mal-estar do professor. Os bons resultados obtidos com este programa de formação, têm conduzido à utilização do mesmo com professores de outros países,

nomeadamente no Brasil e em Espanha. Actualmente, o autor está a preparar uma adaptação do programa para professores de outros níveis de ensino, nomeadamente do ensino superior. Para além deste programa de formação de professores, Jesus (2000, 2002 e 2003), tem vindo a estudar e a propor outras medidas para a redução do *burnout* e do mal-estar em geral.

## CONCLUSÕES

O Bem-Estar é uma dimensão positiva da Saúde sendo considerado, simultaneamente, um conceito complexo, que integra uma dimensão cognitiva e uma dimensão afectiva, e um campo de estudo que abrange domínios fundamentais como são a qualidade de vida e os afectos. Trata-se de um conceito recente, que tem suscitado, nas últimas décadas, um interesse generalizado de múltiplos domínios do conhecimento, nomeadamente: biológico, psicológico e social.

Actualmente, parece que se chegou a um consenso relativamente ao conceito de bem-estar. O conceito é composto por uma dimensão cognitiva, em que existe um juízo avaliativo, normalmente exposto em termos de Satisfação com a Vida – em termos globais ou específicos – e uma dimensão emocional, positiva ou negativa – expressa também em termos globais, de Felicidade, ou em termos específicos, através

das emoções. Deste modo, Bem-Estar é uma dimensão positiva da Saúde com uma importância crescente em comunidades educativas, nas quais se espera que as pessoas vivam as suas vidas de modo a que se sintam preenchidas, segundo os seus próprios critérios.

A procura do bem-estar e o conhecimento, por parte dos docentes, dos caminhos do mesmo justificam-se numa sociedade onde a escola, a comunidade, as instituições formadoras de professores não conseguem, por vezes, dar uma resposta diversificada e construtora de emoções positivas.

Pelo exposto, no presente artigo, somos levados a concluir que todos os docentes são portadores dum enorme potencial de modificabilidade cognitiva, afectiva e social e que podem ser construtores e monitorizadores de emoções positivas. A reeducação fundamentada cientificamente e bem conduzida pode melhorar o potencial de aprendizagem de todas as pessoas, independentemente das suas condições de desenvolvimento e de aprendizagem, através: primeiro, de uma avaliação dinâmica e fundamentada dos problemas e dificuldades sentidas, e segundo, da intervenção baseada em programas de intervenção e actuação face a situações problemáticas.

Defendemos a necessidade de cada professor se tornar construtor do bem-estar, de acordo com um projecto sistémico, assente no objectivo de potenciar sinergias entre si próprio, os colegas docentes, a escola, a família e a comunidade. Numa fase da evolução social em que a optimização dos processos de aprendizagem, nos indivíduos e nas organizações, é a condição

mais viável para atingir a satisfação pessoal, e no contexto duma sociedade culturalmente diversificada, heterogénea e em mudança acelerada, nos mais diversos sectores, incluindo a comunidade no seu todo, e particularmente, a escola e os centros de formação de professores, torna-se fundamental *despertar* os docentes para mobilizar conexões e sinergias.

O Bem-Estar docente pode ser construído pelos professores. Desta construção resulta a ampliação dos seus campos de acção, a superação dos seus problemas, a redução das suas incertezas conceptuais e organizacionais e a melhoria da comunicação entre as mesmas. A construção de um projecto de bem-estar visa o desenvolvimento máximo e possível do potencial integral dos docentes, facilitando de forma inovadora e criativa, o bem-estar da comunidade escolar.

Reconhecemos que a escola, actual inclusiva e integradora, também precisa de responder aos problemas dos professores (com problemas de saúde mental como a ansiedade, a depressão, o stress, o *burnout*, etc.). A adopção de estratégias inovadoras: de despistagem precoce de problemas; de identificação em tempo útil de sinais de risco; de processos e modelos de avaliação dinâmica do potencial de aprendizagem; de produção crítica e criativa de recursos e metodologias de instrução; de suportes e processos de apoio e de acompanhamento enriquecido, requerem uma visão sistémica de Bem-Estar que, de acordo com explicado, poderá ter como fundamento científico uma perspectiva transaccional de cariz cognitivista. A articulação sistémica de uma comunidade escolar promotora do bem-estar implica uma visão holística e orientada para a resolução de problemas reais e concretos da educação (geral e/ou inclusiva), da reeducação (terapia e reabilitação), da psicoterapia (avaliação, diagnóstico e tratamento), para a compensação e satisfação optimizada de necessidades da sua população-alvo (Professores, alunos, pais e restantes colaboradores), com os centros de formação (de professores, de pais, de auxiliares de acção educativa, comunitários, terapeutas e demais técnicos).

Assim, tivemos como objectivo primordial, contribuir para a produção de melhorias e ganhos nas habilidades e competências integrais dos professores, com reflexos significativos na sua qualidade de vida profissional, familiar e na promoção do seu potencial de aprendizagem e auto-conhecimento. Ser professor é uma belíssima profissão e o bem-estar docente constitui uma condição fundamental para que o professor possa ajudar os alunos a aprender e descobrir o mundo, entendendo-se a si próprios.



## REFERÊNCIAS

Abraham, A. (1993). La personalidad de los profesores. In Judias, J. y Loscertales, F. (Eds): *Aspectos psicosociales del rol docente*. Sevilla , Muñoz Moya y Montraveta, 12 – 43.

Álvarez, C., Blanco, J., Aguado, M., Ruíz, A., Cabaco, A., Sánchez, T., Alonso, C., & Bernabé, J. (1993). Revisión teórica del burnout o desgaste profesional en trabajadores de la docência. *Caesura*, 2 (2), 47-65.

Alves, F. C. (1994). Burnout docente; A fadiga-exaustão dos professores “queimados” ou professores desgastados). *O Professor*, 39, 15-19.

Arthur, J., Davison, J. and Lewis, M. (2005) *Professional Values and Practice: Achieving the standards for QTS*, London: RoutledgeFalmer.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1991). Self-efficacy conception of anxiety. In R. Schwarzer and R. Wicklund (Eds.), *Anxiety and self-focused attention*. London: Harwood Academic Publishers.

Barros, M. E. (2000). *Articulações saúde-trabalho no campo da educação: os efeitos das transformações contemporâneas do trabalho docente*. Projeto de pesquisa de pós-doutorado. Rio de Janeiro, FIOCRUZ.

Beck, A. T. (1985). Cognitive Therapy, Behavior Therapy, Psychoanalysis Therapy and Pharmacotherapy: A Cognitive Continuum. In M. J. Mahoney & A. Freeman (Eds.). *Cognition and Psychotherapy* N.Y. Plenum.

Beck, A. T.; Emery.; Greenberg, M. (1985). *Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective*, N.Y. BasicBooks.

Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Towards a model for the determinations of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education*, VI(4), 335-373.

Caballo, V. E. (1996). O treinamento em habilidades sociais. In V. E. Caballo (Org.), *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento* (pp. 361-398). São Paulo: Santos.

Caballo, V. E. (1997). El papel de las habilidades sociales en el desarrollo de las relaciones interpersonales. In D. R. Zamignani (Org.), *Sobre comportamento e cognição* (Vol. 3, pp. 229-233). São Paulo: ARBytes.

Cooper, C. L. & Kelly, M, (1993). Occupational stress In head teachers: a national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 130-143.

Cruz, M. B., Dias, A., Sanches, J., Ruivo, J., Pereira, J., & Tavares, J. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, 24, 1187-1293.

Defrank, R. S.; Stroup, C. A. (1989). Teacher Stress and Health: Examination of a Model. *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 33, n.º 1, 99-109.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.

Edwards, J. R. (1988). *The Determinant and Consequences of Coping with Stress*. Chichester: John Wiley and Sons.

Esteve, J. M. (1987). *El mal-estar docente*. Barcelona: Laia.

Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (ed.), *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.

Esteve, J. M. (1992). *O Mal-estar docente*. Lisboa: Escher.

Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC.

Esteve, J. M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: new challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), pp. 197-207. EJ 609 284

Esteve, J. M. & Fracchia, A. F. B. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 84, 45-56.

Fachada, M. O. (1991). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo.

Folkman, S.; Lazarus, R. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, S. A.

Folkman, S.; Lazarus, R. (1988). Coping as a Mediator of Emocion. *Journal of Personality and Social Psychology* (54): pp. 466-475.

Folkman, S.; Lazarus, R. (1991). Coping and Emotion, in A. Monat, R. S. Lazarus (Eds.), *Stress and Coping, an Antology*. New York: Colombia University Press.

Fraga, Z. B. Rodrigues, M. Fernandes, V. & Rosas (1983). O stress no professor. *Revista do Sindicato de Professores da Grande Lisboa* Maio de 1983.

Hargreves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers`s work and culture in the postmodern age*. Londres: Cassel.

Harrison, R. V. (1978). *Person - environment Fit and Jogb Stress; Stress at Work*. Chichester: John Wiley and Sons.

Heckert, A. L. ; Aragão, E. ; Barros, M. E. B., Oliveira, S. (2001). A dimensão coletiva da saúde: uma análise das articulações entre gestão administrativa-saúde dos docentes, a experiência de Vitória. In: *Trabalhar na escola? Só inventando o prazer*" (Milton Athayde, M<sup>a</sup> Elizabeth Barros, Jussara Brito e Mary Yale, orgs.), pp 123-162, Rio de Janeiro: Edições IPUB/ CUCA.

Heimberg, R. G., Barlow, D. H. (1991). New developments In cognitive-behavior therapy for social phobia. *J. Clin. Psychiatry*, 52, 21-30.

Instituto Nacional de Estatística (2002): *Censos 2001: Resultados Definitivos: XIV Recenseamento Geral da População, IV Recenseamento Geral da Habitação*, Lisboa: INE.

Jacques, M. G. C. (1996). Identidade e trabalho: uma articulação indispensável. A. Tamayo; J. Borges; W. Codo (orgs.) *Trabalho, organizações e cultura* (pp. 21-26), São Paulo: Autores Associados.

Jesus, S. N. (1992). Motivação e stress em professores estagiários: Um estudo longitudinal exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 5, 117-127.

Jesus, S. N. (1993). As implicações do projecto vocacional de futuros professores sobre a utilidade atribuída à sua formação. Um estudo exploratório. In J. Tavares (Ed.), *Linhas de Rumo em Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Jesus, S. N. (1997). *Bem-estar dos professores. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Coimbra: Ed. do autor.

Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Jesus, S. N., Oliveira, J. F. Sousa, J. P., Carvalho, P. B. (1991). Importância atribuída pelos professores à formação “científica” e à formação educacional. Um estudo exploratório. *O Professor*, 21, 9-11.

Jesus, S. N. & Pereira A. M. (1994). *Estudos de estratégias utilizadas pelos professores. Actas do 5º. Seminário – A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos*, Universidade de Évora.

Jesus, S. N., Abreu, M. V., & Esteve, J. M. (1995). Cryances irrationnelles par rapport à l'enseignement et à la formation. Approche longitudinal et transversal dans l'analyse de ses altérations au cours de la formation initiale des enseignants. *Textes des communications affichées – XXV Journées d'Études de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française*, Universidade de Coimbra, 143-154.

Jesus, S. N. (1996). A motivação para a profissão docente. *Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.

Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos Professores e Desenvolvimento Profissional*. Rumos.

Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de Professores*. Editora Quarteto Editora. Coimbra. (versão reduzida da obra vencedora do prémio Grácio de 1996).

Kelchtermans, G. (1999). Teaching carer: Between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. In Vandenberghe, & M. Huberman (Eds.)

*Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 176-191). Cambridge: Cambridge University Press.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), pp. 28-35. EJ 622 519

Latack, J. (1989). Work, stress, and careers: A preventive approach to maintaining organizational health. In M. Arthur, & D. Hall (Eds.), *Handbook of career theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lazarus, R. S., DeLongis, A., Folkman, S. & Gruen, R. (1985). Stress and adaptational outcomes. The problem of confounded measures. *American psychologist*, 40, 7, 770-779.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. N.Y.; Springer.

Lee, R. L. & Ashforth B. E. (1990). On the meaning of Maslach three dimensions of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 75, 743-747.

Lee, R. T., y Ashforth, B. E. (1996) A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123-133.

Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: ASA Editores.

Loughran, J. and Russell, T. (2002) *Improving Teacher Education Practice Through Self-study*, London: RoutledgeFalmer.

Mandra, R. (1984). Causas de inadaptação y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educacion Nacional. In Esteve, J.M (Ed.), *Profesores en conflicto* (pp. 213-222). Madrid: Narcea.

Manthei, R. & Gilmore, A. (1996). Teacher stress in intermediate schools. *Educational Research*, 38 (1), 3-19.

Marques Pinto, A. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses: representações sociais, incidência e preditores*. Texto Policopiado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Marques Pinto, A. & Lopes da Silva, A. (Coords) (2005). *Stress e Bem-Estar*. Lisboa. Climepsi Editores.

Martínez, D., Valles, I. & Kohen, J., (1997). *Salud y trabajo docente: Tramas do malestar en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Kapelusz.

Martinez, J. G. (1989). *Cooling off before burning out*. *Académic Therapy*, 24, 271-284.

Martinez, I.vM., Marques Pinto, A., Salanova, M. e Lopes da Silva, A. (2002). Burnout en Estudiantes Universitarios de España Y Portugal. Un Estudio Transcultural. *In Ansiedad y Estrés*, 8(1), 13-23.

Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Maslach, C. (1993). *Burnout: a multidimensional perspective*. In W. B. Schaufele, C. Maslach, & T. Marek (Eds.) *Professional burnout (pp. 19-32)*. Washington: Taylor & Francis.

Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher *burnout*. In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout*. (pp. 211-222). Cambridge: Cambridge University Press.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986) *Maslach Burnout Inventory. Manual (2ªed)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., & Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual (3ªed)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout – How organizations cause personal stress and what do about it*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In Vandenberghe, & M. Huberman (Eds). *Understanding and preventing teacher burnout (pp. 1-16)*. Washington: Taylor & Francis.

Meyerson, D.E. (1994). Interpretations of stress in institutions: the cultural production of ambiguity and burnout. *Administrative Science Quarterly*, 39, 628-653.

Montgomery, S. A. (1990) – *Ansiedade e Depressão*. Lisboa. Climepsi Editores.

Nagy, S., & Nagy, M. C. (1992). Longitudinal Examination of Teachers` Burnout in a School District. *Psychological Reports*, vol. 71, 523-531.

Nogueira, J. M. (1992). *O diálogo interno do professor: desenvolvimento de um inventário de auto-verbalizações*. Dissertação de Mestrado não Publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Novoa (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão de Professor* (pp.9-32). Porto Editora.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (1992). *L'Enseignant aujourd'hui. Foctions, Statut, Politiques*. Paris. Paris: OCDE.

Organização Internacional do Trabalho (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Genève: Bureau International du Travail des enseignants.

Picado, L. (2005). *Ansiedade na Profissão Docente*. Mangualde. Edições Pedagogo.

Picado, L. (2008). *Ansiedade, Burnout e Engagement nos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: o Papel dos Esquemas Precoces Mal Adaptativos no Mal-Estar e no Bem-Estar Docente*. Texto Policopiado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burn-out in mental health settings. *Hospital & community Psychiatry*, 29, 233-237.

Punch, K. F. & Tuettemann, E. (1990). Correlates of Psychological Distress among Secondary School Teachers. *British Educational Research Journal*, 16, 369-382.

Rijo D. B. (1999). Pensar os Pensamentos. In R. Cardoso (Eds.). *O Stress na Profissão Docente - Como Prevenir, como Manejar* (pp. 67-98). Porto. Porto Editora.

Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues and research perspectives. In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 38-58). Cambridge: Cambridge University Press.

Sampaio, D. (1996). *Indisciplina no contexto escolar*, Noesis, 37, 32-33.

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students. *A Cross National Study*, 33, 5, 464-481.

Schaufeli W. y Enzmann, D. (1998). *The Burnout companion to study and research. A critical analysis*. London, UK: Taylor and Francis.

Schwab, R. L. (1995). Teacher stress and burnout. In L. W. Anderson (Ed). *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp.52-57). Oxford: Pergamon.

Silva, A. S. (2002): Por uma Política de Ideias em Educação: *Intervenções no XIV Governo, 1999-2001*, Porto: Asa.

Simões, A., Ferreira, J. A . G., Lima, M. P., Pinheiro, M. R. M., Vieira, C.M. C., Matos, A. P. M. e Oliveira, A L., Reflexões pedagógicas, em torno do bem-estar subjectivo: A importância das metas pessoais, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII, n.º 2 ,1999, 61-88.

Smylie, M. A. (1999). Teacher stress in a time of reform. In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout* (pp.59-84). Cambridge: Cambridge University Press.

Travers, C. J.; Cooper, C. L. (1996). Teachers Under Pressure. *Stress in the Teaching Profession*. London, New Cork: Routledge.

Troman, G. & Woods, P. (2001). *Primary Teachers' Stress*. New York: Routledge/Falmer.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teacher. *Review of educational Research*, 54, (2), 143-178.

Veiga, M. L. (1999). Reflexões em torno do conceito de eficácia pedagógica. *Itinerários*, 2, 13-26.

Vila, J. V. S. (1988). *La Crisis de la Función Docente*, Valencia, Promolibro.

Young, J. E. (1990). *Cognitive therapy for personality disorders: a schema-focused approach*. Sarasota, FI: Professional Resource Exchange.

Young, J.E. (1999). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach* (revised edition). Professional Resource Press, PO Box 15560, Sarasota, Florida, 34277. (To order, call 800-443-3364).