

# **STRESS OCUPACIONAL NO ENSINO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DOS 3º CICLO E ENSINO SECUNDÁRIO**

## *OCCUPATIONAL STRESS IN TEACHING: A STUDY WITH HIGH SCHOOL TEACHERS*

**A. Rui Gomes**

*Universidade do Minho, Braga, Portugal*

**Nuno Montenegro**

*Escola Secundária de Rio Tinto, Gondomar, Portugal*

**Ana Maria Baptista da Costa Peixoto**

*Escola Secundária de Caldas das Taipas, Guimarães, Portugal*

**Ana Rita Baptista da Costa Peixoto**

*Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio, Braga, Portugal*

---

### **RESUMO**

Este trabalho foi realizado com 689 professores portugueses, a leccionarem nos terceiro ciclo e ensino secundário. Foram avaliados indicadores de *stress*, “burnout”, saúde física e satisfação profissional. Observaram-se valores significativos de *stress* ocupacional (perto de 40%), e de “burnout” (10% na exaustão emocional, 3% na baixa realização pessoal e 1% na despersonalização), vários problemas de saúde física e valores de insatisfação profissional perto dos 20%. As análises de regressão múltipla apontaram diferentes variáveis preditoras para as três dimensões do “burnout” (62% de variância explicada na exaustão emocional, 16% na realização pessoal e 13% na despersonalização). As análises discriminantes e “t-test” para amostras independentes demonstraram maior *stress* ocupacional nas mulheres, nos professores mais velhos, nos profissionais com vínculos profissionais mais precários, nos professores com mais horas de trabalho e com mais alunos em sala de aula. No final, apresentam-se as limitações do estudo e as implicações para a investigação futura.

**Palavras-chave:** *stress*; “burnout”; saúde; satisfação; professores.

### **ABSTRACT**

This work was done with 689 Portuguese high school teachers. We evaluated the stress, burnout, physical health and professional fulfilment. The results revealed very significant levels of occupational stress (percentages near 40%), a different frequency of burnout in the three appraised dimensions (10% in emotional exhaustion, 3% in reduced personal accomplishment and 1% in depersonalization), various physical health problems and values of professional dissatisfaction close to 20%. Multiple regression analysis pointed different predictors' variables for the three dimensions of burnout (more than 60% of explained variance for emotional exhaustion, 16% for personal accomplishment and 13% for depersonalization). The discriminant analysis and “t-test” for independent samples allowed us to verify more occupational problems (in different variables) in the following groups: women, older teachers, professionals with more precarious contracts, teachers working more hours per week and teachers with more students in the classroom. Limitations and implications of the present study are discussed.

**Keywords:** stress; burnout; physical health; satisfaction; teaching.

---

### **Introdução**

O tema do *stress* em professores foi introduzido na literatura em 1977 num artigo de revisão da investigação

escrito por Chris Kyriacou e John Sutcliffe. Na altura, os autores entenderam o fenómeno como resultando das experiências stressantes sentidas pelos docentes no exercício das suas funções, originando diferentes

sentimentos negativos (e.g., raiva, ansiedade, tensão, frustração, depressão, etc.).

Desde esse período até aos nossos dias, o interesse por esta temática foi sempre em sentido crescente, sendo no final da década de 90 que se verificou o auge das investigações neste domínio (Burke, Greenglass, & Schwarzer, 1996; Dunham & Varma, 1998; Kyriacou, 2000; Pullis, 1992; Travers & Cooper, 1996; Vandenberghe & Huberman, 1999).

Uma das principais conclusões dos estudos realizados foi a afirmação do facto do exercício profissional da docência representar uma ocupação de elevado *stress* (Aronsson, Svensson, & Gustafsson, 2003; DeFrank & Stroup, 1989; Sann, 2003). Numa análise mais detalhada das razões promotoras desta situação, a investigação veio a concluir que são vários os factores de *stress*, desde os alunos (e.g., baixa motivação, comportamentos de indisciplina, etc.), passando pela natureza do trabalho realizado (e.g., pressões de tempo, excesso de tarefas a realizar, lidar com a mudança, etc.), até às relações estabelecidas com os colegas e a organização escolar (e.g., conflitos profissionais, baixo apoio social, avaliação por parte da direcção da escola e/ou ministério, etc.) (Benmansour, 1998; Chan & Hui, 1995; Greenglass, Burke, & Konarski, 1998; Pithers & Soden, 1998).

O resultado das várias “forças” negativas exercidas sobre os professores podem conduzir a um conjunto distinto de consequências indesejáveis. Uma das facetas mais estudadas prende-se com o “burnout” (esgotamento). Este fenómeno tem sido entendido como um síndrome psicológico representado pela exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal, que ocorre nos profissionais que prestam algum tipo de serviço ou cuidado aos outros (Maslach & Jackson, 1981). De um modo geral, é unânime entre os autores o facto de um professor em estado de “burnout” representar uma fonte de influência negativa para o próprio, para os alunos e para o sistema educativo (Carlotto, 2002; Evers, Tomic, & Brouwers, 2004; Hughes, 2001). A título meramente ilustrativo, Sann (2003), numa revisão de vários estudos realizados com professores alemães, afirma que 25% destes profissionais atingiram um valor crítico nas medidas de “burnout” e 60% das mulheres e 40% dos homens evidenciaram queixas somáticas devido ao seu estado de esgotamento. Além desta dimensão física e psicológica, o *stress* ocupacional dos professores pode também ter efeitos ao nível da satisfação e motivação face à profissão. Como bem assinala Kyriacou (1987), a experiência de *stress* no professor deve ser entendida como uma ameaça ao seu bem-estar, auto-estima e valor pessoal que, no final, se pode traduzir por uma diminuição da qualidade das actividades desenvolvidas por estes profissionais em sala de aula.

Foi a partir destas quatro grandes áreas da observação do funcionamento dos professores (fontes de *stress*, “burnout”, queixas físicas e satisfação profissional) que procuramos estruturar este trabalho, assumindo-se uma natureza descritiva e correlacional na análise do tema. Esta opção justifica-se, segundo Kyriacou (2001), pelo facto do estudo sobre a prevalência de *stress* representar uma das áreas mais importantes em termos da investigação futura, podendo contribuir para a monitorização da evolução do problema e, ainda mais importante, ajudar a perceber se o tipo de desafios colocados aos professores se vão alterando ao longo do tempo.

Assim sendo, este estudo trata o tema do *stress* ocupacional na classe docente a partir da análise das fontes de pressão associadas ao exercício profissional, observando também as relações existentes com os níveis de saúde física, satisfação e esgotamento (“burnout”). Mais concretamente, o trabalho levado a cabo pretendeu atingir os seguintes objectivos:

- i) Analisar as fontes de *stress*, a prevalência de “burnout”, os níveis de satisfação profissional e os principais indicadores de problemas de saúde física dos professores;
- ii) Identificar os factores que melhor diferenciam (ou “discriminam”) os professores, em função de um conjunto de características demográficas e socioprofissionais e
- iii) Observar as variáveis predictoras da experiência de “burnout”.

## Método

### Participantes

Participaram neste estudo 689 professores da zona norte de Portugal, a leccionarem nos terceiro ciclo e ensino secundário, sendo 482 do sexo feminino (70%) e 207 do sexo masculino (30%). As idades variaram entre os 22 e os 65 anos, com uma média de 41 anos. O vínculo profissional dos docentes foi distribuído por quatro categorias: i) efectivo nos quadros da escola (n=505; 74%); ii) quadro de zona pedagógica (n=50; 7.3%); iii) contratado (n=104; 15.2%) e iv) outros (n=23; 3.5%). A média de anos de serviço variou entre 1 e 36 anos (M=17.3), enquanto que o número de horas de trabalho por semana apresentou uma grande variabilidade de tempo (2 a 72 horas), com uma média de praticamente 33 horas. Por último, é de salientar que o número médio de alunos em sala de aula variou entre 5 e 35 (M=23.4).

### Instrumentos e medidas

Foram administrados a todos os docentes um conjunto de instrumentos destinados a obter informações

acerca das variáveis em análise neste estudo. De salientar que procedemos à análise prévia das características psicométricas dos instrumentos utilizados (estrutura factorial e índices de fidelidade) procurando-se assim garantir, o mais possível, a fiabilidade dos resultados encontrados. Para tal, recorreremos à análise factorial das componentes principais, através da rotação ortogonal (procedimento “varimax”), com normalização de Kaiser (“eigenvalue” igual ou superior a 1). Paralelamente, definimos como .40 o valor mínimo de saturação de cada item no factor hipotético, removendo-se da versão final os que se situaram abaixo deste índice. Adicionalmente, observamos o valor de “alpha” encontrado em cada factor.

*Questionário demográfico.* Este instrumento, para além de obter informações acerca do sexo, idade e estado civil dos participantes, recolheu dados sobre a formação académica e as características e condições gerais de trabalho (e.g., vínculo profissional, experiência profissional, horas de trabalho por semana e número médio de alunos em sala de aula);

*Questionário de Stress nos Professores (QSP).* Esta escala foi desenvolvida por Gomes, Silva, Mourisco, Mota e Montenegro (2006) para os professores portugueses, a partir dos trabalhos de Cruz e Freitas (1988)<sup>1</sup>, Cruz e Mesquita (1988)<sup>2</sup> e Kyriacou e Sutcliffe (1978). O instrumento é constituído por duas partes distintas, sendo a primeira caracterizada por uma questão destinada a avaliar o nível global de *stress* dos professores, numa escala que varia entre zero (Nenhum *Stress*) e quatro (Muito *Stress*). Na segunda parte, foram incluídos 36 itens correspondentes a diferentes fontes de *stress* colocados aos docentes no processo de ensino, sendo respondidos numa escala tipo “Likert” de cinco pontos (0=Nenhum *Stress*; 4=Muito *Stress*). A análise da estrutura factorial permitiu identificar as seis dimensões originais da escala (69.9% de variância explicada) com um total de 34 itens assim distribuídos: i) comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos (sete itens e um valor de “Alpha” de .94). Esta dimensão diz respeito aos problemas de comportamento dos alunos e às dificuldades dos professores gerirem a indisciplina na sala de aula (ex: “mau comportamento contínuo de alguns alunos”); ii) pressões de tempo/excesso de trabalho (seis itens e um valor de “Alpha” de .84). Caracteriza as dificuldades de tempo sentidas pelos professores para prepararem adequadamente as aulas e cumprirem os planos curriculares bem como os problemas associados ao excesso de trabalho decorrente das suas obrigações profissionais (ex: “demasiado trabalho para fazer”); iii) diferentes capacidades e motivações dos alunos (cinco itens e um valor de “Alpha” de .86). Identifica as contrariedades sentidas pelos professores no ensino de alunos com níveis de aprendizagem distintos e as dificuldades em estabelecerem objectivos específicos

para cada um deles (ex: “alunos com baixas capacidades”); iv) carreira docente (seis itens e um valor de “Alpha” de .88). Descreve os sentimentos negativos dos professores relativamente a vários aspectos da sua carreira profissional (ex: “baixo estatuto socioprofissional da profissão”); v) trabalho burocrático/administrativo (cinco itens e um valor de “Alpha” de .95). Representa as reacções desfavoráveis dos professores dirigidas às obrigações burocráticas e de carácter administrativo inerentes à sua actividade profissional (ex: “o trabalho administrativo”) e, por último, vi) políticas disciplinares inadequadas (cinco itens e um valor de “Alpha” de .89). Aponta as dificuldades sentidas pelos professores relativamente às políticas disciplinares ao seu dispor bem como a pouca aceitação da sua autoridade e poder (ex: sanções disciplinares pouco adequadas). Os valores totais de cada subescala são calculados através da soma dos itens de cada dimensão, dividindo-se depois o valor encontrado pelo número total de itens que a constituem. Neste sentido, os resultados em cada um dos factores podem variar entre um mínimo de zero e um máximo de quatro, representando os valores máximos níveis mais elevados de *stress*.

*Inventário de “Burnout” de Maslach – Versão para Professores (IBM-VP).* Trata-se da versão traduzida e adaptada por Gomes et al. (2006) do “Maslach Burnout Inventory” - Educators Survey (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996; Maslach, Jackson, & Schwab, 1996). O IBM-VP é um instrumento de auto-registo com 22 itens acerca dos sentimentos relacionados com o trabalho. A análise da estrutura factorial apontou as três dimensões originais do instrumento (49.7% da variância explicada): i) exaustão emocional (nove itens e um valor de “Alpha” de .89). Analisa os sentimentos de sobrecarga emocional e exaustão devido às exigências do trabalho (ex: “sinto-me esgotado(a) com o meu trabalho”); ii) realização pessoal (seis itens e um valor de “Alpha” de .74). Usada para avaliar os sentimentos de competência profissional e de sucesso no trabalho com pessoas (ex: “neste emprego consegui muitas coisas que valeram a pena”) e iii) despersonalização (cinco itens e um valor de “Alpha” de .65). Pretende medir as respostas “frias”, impessoais ou mesmo negativas dirigidas àqueles a quem se prestam serviços (ex: “sinto que trato alguns alunos como se fossem objectos impessoais”). A frequência com que cada sentimento ocorre nas três áreas é avaliada numa escala tipo “Likert” de sete pontos, variando entre o mínimo de zero (Nunca) e o máximo de seis (Todos os dias). Para efeitos do presente estudo, os “scores” de cada subescala foram calculados adicionando os valores atribuídos aos itens de cada dimensão, dividindo-se depois esse total pelo número de itens que constituem cada uma delas. Assim, os resultados totais podem variar entre um mínimo de zero e um máximo de seis. O valor

máximo reflecte elevados índices de exaustão emocional, despersonalização e de realização pessoal. Elevados níveis de “burnout” estão associados a elevados “scores” de exaustão emocional e despersonalização, mas também a baixos “scores” de realização pessoal;

*Escala de Saúde Física (ESF)*. Este instrumento é uma versão traduzida e adaptada de uma escala do “Occupational Stress Indicator” (Cooper, Sloan, & Williams, 1988; Cunha, Cooper, Moura, Reis, & Fernandes, 1992), englobando doze itens respondidos num formato tipo “Likert” de seis pontos (1= Nunca; 6=Com muita frequência). A ESF pretende analisar a percepção dos professores acerca da frequência de ocorrência de problemas físicos nos últimos três meses. Os resultados da análise factorial permitiu agrupar todos os itens num único factor (tal como proposto pelos autores), explicando-se 47.6% de variância associada ao instrumento, com um valor de “Alpha” igual a .90. Assim sendo, o “score” total de saúde física resulta do somatório dos valores atribuídos a cada um dos itens desta escala (“score” mínimo=12; “score” máximo=72), significando os valores mais elevados maiores problemas neste domínio;

*Escala de Satisfação e Realização (ESR)*. Este instrumento foi desenvolvido com o objectivo de avaliar os níveis de satisfação e realização profissional (Gomes, 1998; Gomes, Melo, & Cruz, 2000) e teve por base instrumentos similares utilizados por Boice e Myers (1987), Rodolfa e Kraft (1998), Thoresen, Miller e Krauskopf (1989). A escala é composta por quatro questões acerca da carreira e satisfação profissional, nomeadamente, i) a vontade em optar pela mesma via de ensino se os professores tivessem uma nova oportunidade de escolher um curso superior (respostas numa escala dicotómica de “sim” e “não”); ii) o nível de satisfação profissional actual; iii) o desejo de abandonar o actual local de trabalho durante os próximos cinco anos; e iv) o desejo de abandonar a profissão durante os próximos cinco anos. Estas últimas três questões foram apresentadas numa escala tipo “Likert” de seis pontos (1=Muito Baixo; 6=Muito Alto), significando os valores mais elevados nos diferentes itens maior satisfação profissional bem como um maior desejo de abandonar o local de emprego e a profissão.

### *Procedimento*

A investigação iniciou-se com o pedido de autorização aos responsáveis dos Conselhos Executivos das várias instituições de ensino, explicando-se os objectivos do estudo e os procedimentos a levar a cabo na recolha, tratamento e divulgação dos dados. Após a anuência em participar efectuámos os estudos de campo.

O Questionário que englobava os instrumentos atrás referidos foi distribuído com uma carta de apresentação dirigida aos participantes, acerca dos objectivos

e implicações da investigação e assegurava o carácter voluntário da sua participação. Apenas os participantes que concordaram com as condições de realização do estudo é que foram incluídos na amostra final. No sentido de garantir a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, foi fornecido a todos os inquiridos um envelope no qual introduziam o questionário preenchido, que deveria ser posteriormente devolvido, devidamente fechado. A abertura dos envelopes contendo os questionários recebidos, foi sempre da única e exclusiva responsabilidade do grupo de investigadores responsáveis pelo estudo, de forma a garantir a confidencialidade dos dados.

Assim sendo, o Questionário foi distribuído junto de 1050 docentes, tendo sido recebidos e considerados válidos para efeitos do presente estudo 689 protocolos, representando uma taxa de retorno e adesão de 65.6%.

## **Resultados**

O tratamento e análise estatística dos dados foram efectuados no programa SPSS (versão 15.0 para Windows) e incluiu vários procedimentos que serão explicados ao longo desta parte do trabalho.

### *Estatísticas descritivas das principais variáveis em análise*

Começando pelo “nível global de *stress*” que os docentes sentem geralmente no exercício da sua actividade profissional (primeira parte do QSP), é de realçar o facto de quase 38% dos docentes percepcionaram níveis significativos a muito elevados de *stress* na sua actividade profissional.

Numa análise mais detalhada dos possíveis problemas que podem contribuir para esta situação, observámos as fontes de *stress* percepcionadas como mais perturbadoras pelos professores (segunda parte do QSP). Tomando em consideração as dez áreas de tensão mais frequentes, constatamos que oito delas diziam respeito aos alunos, nomeadamente o mau comportamento em sala de aula, a falta de interesse e motivação face à aprendizagem e à escola. Curiosamente, as outras duas fontes de *stress* referem-se à falta de sanções disciplinares para actuar nestes casos e às políticas disciplinares inadequadas da escola e do ensino. Convém referir que estes potenciais problemas foram referidos por mais de metade dos participantes neste estudo (valores entre os 60 e os 70% de docentes).

Relativamente aos níveis de esgotamento dos professores, utilizámos as indicações sugeridas por Shirom (1989) para calcular os valores problemáticos em cada uma das três facetas do “burnout”. Neste caso, o autor propõe a utilização dos valores da escala “likert” como

referência para estabelecer os “pontos” de corte das três subescalas, sendo avançados dois critérios de cálculo alternativos. O primeiro é considerado menos restritivo (valor igual ou superior à frequência “algumas vezes por mês” na escala “likert”) e o segundo é entendido como mais conservador (valor igual ou superior à frequência “algumas vezes por semana” na escala “likert”). No nosso caso, procurámos adoptar um critério intermédio que conciliasse estes dois, assumindo-se como valor de corte a frequência “uma vez por semana” da escala “likert” para as dimensões de exaustão emocional e despersonalização e “uma vez por mês” para a dimensão de realização pessoal (recordamos que nesta última dimensão a leitura dos resultados deve ser efectuada em sentido inverso, ou seja, valores menos elevados na escala significam menor realização pessoal). Assim sendo, os resultados obtidos sugerem 10% de docentes com problemas ao nível da exaustão emocional, 1% ao nível da despersonalização e 3% demonstraram baixos índices de realização pessoal.

No que concerne aos índices de saúde física, os resultados obtidos sugerem que os problemas de cansaço e exaustão física, as práticas de comer, beber e fumar excessivamente, as dificuldades em acordar, levantar e adormecer e as enxaquecas e dores de cabeça representam os problemas que afectam frequentemente entre 15 a 30% dos docentes participantes neste estudo.

Quanto à avaliação da carreira e situação profissional, alguns dados devem ser levados em consideração. Assim, praticamente 28% dos participantes não voltaria a optar pela docência se tivessem uma nova oportunidade para escolher um curso superior, 21% assumem um elevado desejo de abandonar a actual escola, 16% manifestam um desejo elevado de abandonar a profissão e cerca de 18% estão altamente insatisfeitos com a sua profissão.

#### *Diferenças entre grupos nas dimensões avaliadas*

Nesta etapa do estudo procuramos observar se os factores avaliados pelos instrumentos poderiam ajudar a explicar as diferenças entre subgrupos da nossa amostra, divididos em função de algumas características pessoais e socioprofissionais. Neste sentido, utilizámos análises discriminantes, observando-se quais as variáveis (representadas pelas dimensões dos instrumentos aplicados) que melhor distinguem alguns grupos da nossa amostra. Para tal, foram constituídos os seguintes agrupamentos de análise: sexo, idade, vínculo à escola e horas de trabalho por semana. Uma última variável em análise prendeu-se com o número de alunos em sala de aula, tendo sido nossa opção aplicar outro procedimento de análise (“t-test” para amostras independentes) devido ao baixo valor obtido na classificação dos grupos na análise discriminante (abaixo dos 60% de casos correctamente classificados).

Começando pelas variáveis que diferenciam os participantes em função do sexo, verificou-se que foram as pressões de tempo e excesso de trabalho, a despersonalização, os problemas de saúde física, a carreira docente, a exaustão emocional e os comportamentos inadequados e de indisciplina dos alunos que entrarem na análise, observando-se maiores dificuldades em todas as dimensões por parte das mulheres, representando a despersonalização a única excepção, uma vez que o seu valor foi mais elevado nos homens (ver Tabela 1).

Quanto à idade dos participantes neste estudo, procurámos fundamentalmente testar a possibilidade dos docentes em final de carreira (mais de 50 anos) apresentarem diferenças para os restantes colegas. Tal como se poderá constatar na Tabela 1, três dimensões discriminaram os grupos, nomeadamente o desejo de abandonar a docência, as diferentes capacidades dos alunos e a exaustão emocional, sendo os valores médios mais elevados no grupo dos docentes mais velhos.

O vínculo contratual dos professores representou o terceiro conjunto de análises efectuadas. Neste caso, agrupamos, por um lado, os docentes com vínculos profissionais mais estáveis (lugar de “quadro” na escola) e, por outro lado, os professores que apresentavam situações contratuais mais instáveis ou precárias (“prazo” e “quadro de zona pedagógica-QZP”). Assim sendo, foram o desejo de abandonar a docência e as pressões associadas à carreira docente que distinguiram os grupos, sendo a primeira dimensão mais elevada nos profissionais com vínculo estável na escola e a segunda faceta mais evidente nos professores com situações mais instáveis (ver Tabela 1).

O quarto tipo de comparação, colocou em contraste diferentes horários de trabalho, dividindo-se os grupos em docentes com até 35 horas de trabalho por semana (tempo máximo legalmente previsto) e os que ultrapassavam esse valor. Desta comparação resultou a evidência de que os que faziam mais horas assumiram níveis globais de *stress* mais acentuados e maiores pressões de tempo e excesso de trabalho. Inversamente, este grupo relatou menos *stress* associado às diferentes capacidades e motivações dos alunos (ver Tabela 1).

O quinto, e último tipo de comparações, procurou diferenciar professores com mais e menos alunos na sala de aula. Assim, os docentes com mais de vinte alunos por turma evidenciaram mais problemas na dimensão do *stress* global bem como em três das seis dimensões avaliadas pelo QSP (comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos, pressões de tempo/excesso de trabalho e trabalho burocrático/administrativo). Adicionalmente, estes profissionais demonstraram maior exaustão emocional e um maior desejo de abandonar a docência (ver Tabela 2).

**Tabela 1.** Diferenças significativas em função dos grupos em análise: Análise discriminante

Variável	“Step”	Homens		Mulheres		Lambda Wilks	CEFD (a)	F
		M	DP	M	DP			
QSP: Pressões tempo	1	1.97	.87	2.63	.76	.876	-.542	38.34***
IBM-VP: Despersonalizaç.	2	.84	.78	.70	.74	.856	-.330	22.68***
ESF: Saúde física	3	27.12	10.12	34.51	12.23	.837	.642	17.42***
QSP: Carreira docente	4	2.26	.99	2.40	.85	.816	.312	15.16***
IBM-VP: Exaustãoemoc.	5	1.83	1.16	2.10	1.31	.798	-.420	13.51***
QSP: Comport. inade. aluno	6	2.49	.89	2.97	.88	.785	.848	12.16***

Percentagem de participantes correctamente classificados: 69.6%

	“Step”	Até 50 anos		Mais de 50 anos		Lambda Wilks	CEFD (a)	F
		M	DP	M	DP			
ESR: Desejo aband. docên.	1	2.04	1.58	4.21	2.04	.813	1.027	54.69***
QSP: Dife. capacida. alunos	2	2.39	.79	2.92	.65	.791	-.476	31.39***
IBM-VP: Exaustãoemoc.	3	1.94	1.24	2.38	1.43	.763	.500	24.45***

Percentagem de participantes correctamente classificados: 77.7%

	“Step”	Quadro		Prazo e QZP		Lambda Wilks	CEFD (a)	F
		M	DP	M	DP			
ESR: Desejo aband. docên.	1	2.54	1.87	1.84	1.56	.975	.794	6.65*
QSP: Carreira docente	2	2.29	.87	2.61	.94	.945	-.759	7.51**

Percentagem de participantes correctamente classificados: 60.3%

	“Step”	Até 35 horas		Mais de 35 horas		Lambda Wilks	CEFD (a)	F
		M	DP	M	DP			
QSP: Nível global <i>stress</i>	1	2.09	.88	2.45	.81	.960	.661	10.67**
QSP: Difer. capacid. alunos	2	2.50	.78	2.40	.81	.945	-.844	7.43**
QSP: Pressões tempo	3	2.34	.86	2.58	.81	.927	.695	6.61***

Percentagem de participantes correctamente classificados: 61.9%

\*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; (a) – Coeficiente estandardizado da função discriminante

**Tabela 2.** Diferenças significativas em função do número de alunos em sala de aula

VARIÁVEL	Até 20 alunos		Mais de 20 alunos		t
	M	DP	M	DP	
QSP: Nível global de <i>stress</i>	2.05	.87	2.31	.89	-2.25*
QSP: Comportame. inadequados alunos	2.68	.90	2.86	.88	-2.36*
QSP: Pressões de tempo/excesso trabalho	2.29	.77	2.45	.84	-2.22*
QSP: Trabalho burocrático/administrativo	2.25	1.00	2.48	.97	-2.69**
IBM-VP: Exaustão emocional	1.83	1.21	2.12	1.32	-2.61**
ESR: Desejo de abandonar a docência	1.97	1.63	2.30	1.75	-2.24*

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

### Variáveis predictoras da experiência de “burnout”

O objectivo destas análises foi compreender quais os factores que melhor poderiam explicar a experiência de “burnout”, tomando por base as restantes dimensões avaliadas neste estudo (nível global de *stress*, fontes de

*stress* na actividade docente, saúde física, satisfação e realização profissional). Neste sentido, efectuamos análises de regressão múltipla, através do método “stepwise”.

Assim sendo, no caso da exaustão emocional, o modelo final ficou representado por seis variáveis (problemas de saúde física, satisfação profissional,

nível global de *stress*, desejo de abandonar a docência, diferentes capacidades dos alunos e comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos) que, no seu conjunto, explicaram praticamente 62% da variância. Já na realização pessoal, observamos que 16% da variância foi explicada pela satisfação profissional e pelo nível

global de *stress*. Na terceira dimensão do IBM-VP (despersonalização) foi o desejo de abandonar a docência, o nível global de *stress* e as políticas disciplinares inadequadas que compuseram o modelo final, explicando 13% da variância. A Tabela 3 fornece indicações mais específicas sobre os valores obtidos nestas análises.

**Tabela 3.** Sumário das análises de regressão múltipla

VARIÁVEIS OBSERVADAS	VARIÁVEIS PREDITORAS	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajust.	Beta	t	F
IBM-VP: Exaustão emocional	ESF: Saúde física	.442	.440	.309	6.03	214.75***
	ESR: Satisfação profissi-	.524	.520	-.179	-4.20	148.36***
	QSP: Nível global <i>stress</i>	.577	.572	.266	5.37	122.28***
	ESR: Desejo aband. docê.	.606	.601	.186	4.36	103.24***
	QSP: Difer. capacid. alunos	.621	.614	.106	2.48	87.55***
	QSP: Compo. inadeq. aluno	.627	.618	.087	2.02	74.47***
IBM-VP: Realização pessoal	ESR: Satisfação profission.	.157	.153	.357	6.10	50.31***
	QSP: Nível global <i>stress</i>	.170	.164	-.121	-2.07	27.61***
IBM-VP: Desperso-nalização	ESR: Desejo aband. docên.	.083	.080	.216	3.65	24.51***
	QSP: Nível global <i>stress</i>	.124	.118	.169	2.70	19.15***
	QSP: Políticas discip. inade.	.140	.130	.134	2.21	14.59***

\*\*\* p < .001

## Discussão

O tema do *stress* ocupacional tem vindo a assumir-se como uma área cada vez mais popular em termos da investigação, sendo o contexto educativo um dos domínios que mais tem despertado o interesse por parte dos autores. De um modo geral, os dados produzidos têm vindo a salientar a natureza exigente e stressante da profissão de professor, sendo interessante verificar que o conjunto de tensões exercidas sobre estes profissionais é bastante variada e distinta (Kyriacou, 1998).

Os dados obtidos neste trabalho reforçam esta ideia, devendo ser destacados três temas de discussão.

Em primeiro lugar, há que salientar o facto da profissão ser percebida como muito exigente e stressante por perto de 40% dos professores, confirmando-se assim alguns dados obtidos em Portugal (ver Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves, & Ramos, 2002; Cruz, 1989; Gomes et al., 2006; Pinto, Lima, & Silva, 2005) e noutros países (ver Borg & Riding, 1996; Cockburn, 1996; Junior & Lipp, 2008; Sann, 2003). Que razões podem promover esta significativa percepção de *stress* nos professores é uma questão que vale a pena analisar. As indicações obtidas neste estudo tornam evidente que os problemas de disciplina dos alunos e a percepção de ineficácia das sanções disciplinares são os factores que melhor explicam esta situação negativa. Tal como assinalámos, das dez principais fontes de *stress*, oito dizem

respeito aos problemas de comportamento dos alunos e duas às questões disciplinares, observando-se que 60 a 80% dos professores sentem-se muito pressionados por estes aspectos. Aliás, o confronto com a indisciplina dos alunos (por si só bastante perturbadora do funcionamento da aula e da percepção de competência do professor) associado à sensação de incapacidade para intervir disciplinarmente sobre este problema, podem tornar realmente difícil o exercício profissional e comprometer o bem-estar e eficácia dos professores. No entanto, estes resultados não representam uma novidade, uma vez que os estudos realizados têm vindo sistematicamente a demonstrar que as dificuldades de relacionamento com os alunos e a indisciplina representem o maior problema que os professores têm de enfrentar no exercício da sua actividade (ver Daniels, Bradley, & Hays, 2007; Evers, Tomic, & Brouwers, 2004; Greenglass, Burke, & Konarski, 1998; Royer, 2003; Steel, 2001). Perante estes dados pode questionar-se até que ponto o aluno, enquanto razão de ser da actividade docente, representa ele próprio a maior fonte de tensão e problemas para esta classe profissional.

Um segundo conjunto de análises diz respeito às possíveis consequências do *stress* ocupacional. Em termos dos sentimentos de bem-estar, este estudo aponta valores semelhantes na baixa e alta satisfação profissional (cerca de 20% para cada um dos casos) e percentagens a oscilar entre os 16% e os 21% no desejo

de abandonar a profissão e a escola, respectivamente. Paralelamente, a vocação para o exercício da docência pode ter aqui um papel importante, uma vez que o facto de 30% dos participantes neste estudo assumirem arrependimento pela escolha da docência, coloca algumas dúvidas sobre a actual vontade para exercer a profissão. Estas percentagens acabam por reforçar dados obtidos em Portugal por Jesus (1996), onde se verificou que apenas metade dos professores manifestaram o desejo de exercer a sua actividade durante todo o percurso profissional. Ao nível da saúde física, a percentagem de professores com problemas variou entre os 15 e os 30%, reforçando-se assim o lado “físico” do *stress* ocupacional e a sua importância na compreensão deste fenómeno. Esta percentagem corrobora a revisão efectuada por Sann (2003) dos estudos realizados em professores alemães, onde 60% das mulheres e 40% dos homens referiam queixas ao nível somático. A um nível mais “extremo”, os indicadores de “burnout” obtidos no nosso estudo assinalam essencialmente a vertente da exaustão emocional (10% de professores com dificuldades claras nesta dimensão), uma vez que as outras duas facetas apresentaram valores residuais (3% para a realização pessoal e 1% para a despersonalização). De qualquer modo, estes índices acabam por corroborar a generalidade dos estudos que apresentam valores para este problema a variar entre os 5% e os 20% (ver Cardoso et al., 2002; Farber, 1991; Gomes et al., 2006; Pinto, Lima, & Silva, 2005; Sann, 2003). Quanto às dimensões que melhor predizem estas três facetas do “burnout”, os dados obtidos no nosso estudo apontaram uma maior capacidade das variáveis para predizerem a exaustão emocional, seguida da realização pessoal e depois da despersonalização. Para o primeiro caso, são essencialmente os indicadores de saúde física a que se juntam alguns factores de *stress* e de satisfação que melhor predizem os sentimentos de sobrecarga emocional dos professores, enquanto que para a realização pessoal e despersonalização verifica-se uma combinação entre os factores de *stress*, a satisfação e o desejo de abandonar a docência. A este nível, é possível estabelecer alguns paralelismos com o estudo de Pinto, Lima e Silva (2005), onde se salientou a importância do *stress* global na predição da exaustão emocional e dos problemas com os alunos na predição da despersonalização dos professores.

O terceiro aspecto central a referir neste estudo, prende-se com algumas diferenças encontradas entre subgrupos da nossa amostra. Assim, verificámos que seis das dimensões dos instrumentos utilizados serviram para diferenciar os participantes em função do sexo. A observação dos valores médios colocou as mulheres com mais problemas de *stress*, saúde física e exaustão emocional e, inversamente, com menor tendência para

a despersonalização. Neste caso, os dados de outros estudos têm vindo a confirmar o facto das mulheres tenderem a reagir mais ao problema do *stress* ocupacional. A título meramente ilustrativo, Byrne (1991) e Kinnunen, Parkatti e Rasku (1994) observaram uma maior tendência por parte das professoras para os problemas de exaustão emocional. O facto das mulheres tenderem a despersonalizar menos que os homens é igualmente corroborado por algumas indicações da literatura (ver Burke, Greenglass, & Schwarzer, 1996; Chan & Hui, 1995; Kittel & Leynen, 2003; Pedrabissi, Rolland, & Santinello, 1993). A análise entre professores mais novos e mais velhos, colocou estes últimos com maior desejo de abandonar a docência bem como com mais problemas de exaustão emocional e *stress* devido às diferentes capacidades e motivações dos alunos. Embora os dados da literatura não sejam tão conclusivos a este nível, existem algumas indicações no sentido de colocar os profissionais mais velhos com mais problemas de exaustão emocional (Kinnunen, Parkatti, & Rasku, 1994; Verhoeven, Kraaij, Joeke, & Maes, 2003) e de saúde física (Rasku & Kinnunen, 2003; Sann, 2003). Já as análises efectuadas tendo por base as questões laborais também forneceram algumas informações interessantes. Por um lado, os professores com vínculos mais precários nas respectivas escolas diferiram dos seus colegas com ligações mais estáveis, pelo facto de sentirem maior pressão associada à carreira docente e assumiram um menor desejo de abandonar a profissão. A compreensão destes dados será mais evidente se pensarmos que se tratam de profissionais tendencialmente em início de carreira e, portanto, estarão mais preocupados com as condições de exercício profissional e não tanto em abandonar a actividade profissional. Já na distinção entre professores com mais e menos horas de trabalho, constatou-se que os que trabalhavam mais horas evidenciaram maiores níveis de *stress* global e pressões relacionadas com o tempo e, inversamente, menos problemas relacionados com as diferentes capacidades e motivações dos alunos. A leitura mais óbvia destes resultados prende-se com o factor tempo, que poderá acabar por pressioná-los de um modo mais significativo na sua actividade docente, podendo inclusivamente contribuir para uma menor atenção dada aos alunos com menor competência académica. Em termos da relação com outros dados, o maior número de horas de trabalho assumido pelos professores tem vindo a ser relacionado com mais problemas de *stress* ocupacional (ver Cardoso et al., 2002; Gomes et al., 2006). Na última comparação levada a cabo, observou-se que os professores com menos alunos em sala de aula evidenciaram várias diferenças relativamente aos seus colegas com turmas mais numerosas. De facto, tanto ao nível do *stress* geral, como das fontes de *stress* (e.g.,



indisciplina dos alunos, pressões de tempo e trabalho burocrático), passando pela exaustão emocional e pelo desejo de abandonar a docência verificou-se, em todos os casos, que os professores com turmas mais pequenas demonstraram menos problemas.

Este último resultado deve-nos fazer reflectir sobre as condições em que os professores exercem as suas funções e quais as estratégias mais eficazes na resolução dos problemas que enfrentam. De facto, medidas de carácter organizacional, como sejam, a redução dos alunos em sala de aula, a limitação efectiva do número de horas de trabalho por semana, o apoio diferenciado aos professores em função da sua idade e do vínculo que mantêm com a escola representam soluções a ter em consideração na gestão do *stress* ocupacional, uma vez que todas estas variáveis se assumiram como passíveis de discriminar o modo como estes profissionais vivenciam a sua actividade laboral.

Aliás, devemos referir que estas ideias têm vindo a ser sistematicamente reforçadas por diversos investigadores, salientando-se aspectos como a flexibilidade dos horários de trabalho, as estratégias de gestão participativas, os programas de desenvolvimento da carreira, as estratégias de apoio social e de fornecimento de “feedback” acerca do trabalho e os sistemas mais equitativos de recompensa (Elkin & Rosh, 1990). Deste ponto de vista, existem indicações acerca da necessidade de cada organização escolar desenvolver sistemas de avaliação do *stress* ocupacional no seu próprio contexto, pois aquilo que representa pressão e mal-estar numa dada escola pode não ter o mesmo impacto noutra estabelecimento de ensino (Brown & Ralph, 1998).

A este nível, pode mesmo suceder que o próprio clima organizacional seja gerador de tensão e problemas nos professores. Neste caso, sugere-se a importância de uma intervenção alargada que envolva diferentes agentes educativos, desde os responsáveis governamentais (ex: tipo de políticas educativas que formulam), os directores e responsáveis pela gestão escolar (ex: atitudes de apoio e exemplo que dão aos professores), a relação com os colegas e funcionários administrativos (ex: comunicação e relacionamento positivo, vontade em trabalhar em equipa) e, finalmente, a relação com os próprios alunos (ex: vontade de trabalhar em conjunto, motivação para ensinar e aprender) (Kyriacou, 1998; Walsh, 1998). Neste último nível, e a título de exemplo, Ben-Ari, Krole e Har-Eve (2003) compararam a eficácia das estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula e concluíram que as de natureza complexa, caracterizadas pelo esforço em adaptar o currículo e os conteúdos às capacidades e nível de aprendizagem dos alunos, eram as que melhores resultados produziam em termos da diminuição do *stress* e “burnout” e aumento dos níveis de satisfação. Infelizmente, estas práticas

nem sempre são seguidas pelas escolas, o que inviabiliza o sucesso de individualização do ensino.

Para finalizar, gostaríamos de salientar algumas limitações deste estudo e possíveis soluções em termos de investigação futura. Em primeiro lugar, poderá ser uma boa solução a inclusão de mais variáveis na análise deste tema, utilizando-se, por exemplo, medidas de estilos de confronto (“coping”), auto-eficácia e outras de natureza mais organizacional (e.g., comprometimento face à profissão e à organização). Esta diversificação nas dimensões estudadas ajudará a melhorar a compreensão deste fenómeno, tendo como benefício associado o facto de “desviar” um pouco a lógica dos estudos mais centrados na análise dos problemas que os professores enfrentam na sua actividade, para observarmos mais as suas potencialidades e aspectos positivos da sua profissão. Em segundo lugar, a implementação de estudos de natureza qualitativa (ex: entrevistas, “focus group”, etc.) também poderá representar um avanço significativo neste domínio, pois a maior riqueza na informação recolhida certamente contribuirá para aprofundar o conhecimento desta temática. Finalmente, a implementação de programas de formação aos professores (e respectiva avaliação de eficácia) também pode constituir uma área de interesse, uma vez que algumas das grandes dificuldades enunciadas pelos professores neste estudo (e.g., lidar com a indisciplina, gerir o tempo, motivar os alunos, etc.) podem beneficiar do treino específico, o que é algo que nem sempre está suficientemente representado nos seus programas de formação graduada. Ao alargarmos o âmbito dos estudos e da intervenção, estaremos certamente a corresponder à natureza multifacetada da actividade docente e a responder melhor aos crescentes desafios que estes profissionais enfrentam.

## Notas

- 1 Cruz, J. F. & Freitas, M. J. (1988). *Prevalência e fontes de stress nos professores: um estudo comparativo*. Comunicação apresentada na “First International Conference on Counselling Psychology and Human Development”. Porto, Portugal, Junho.
- 2 Cruz, J. F. & Mesquita, A. P. (1988). *Incidence and sources of stress in teaching*. Comunicação apresentada na “13th Conference of the Association for Teacher Education in Europe”. Barcelona, Espanha, Setembro.

## Referências

- Aronsson, G., Svensson, L., & Gustafsson, K. (2003). Unwinding, recuperation, and health among compulsory school and high school teachers in Sweden. *International Journal of Stress Management*, 10, 217-234.
- Ben-Ari, R., Krole, R., & Har-Eve, D. (2003). Differential effects of simple frontal versus complex teaching strategy on teach-

- ers stress, burnout, and satisfaction. *International Journal of Stress Management*, 10, 173-195.
- Benmansour, N. (1998). Job satisfaction, stress and coping strategies among Moroccan high school teachers. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3, 13-33.
- Boice, R. & Myers, P. E. (1987). Which setting is healthier and happier, academe or private practice? *Professional Psychology: Research and Practice*, 18, 526-529.
- Borg, M. G. & Riding, R. J. (1996). Towards a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology Education*, 6, 355-373.
- Brown, M. & Ralph, S. (1998). The identification of stress in teachers. In J. Dunham & V. Varma (Eds.), *Stress in teachers: Past, present and future* (pp. 37-56). London: Whurr.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 261-275.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7, 197-209.
- Cardoso, R. M., Araújo, A., Ramos, R. C., Gonçalves, G., & Ramos, M. (2002). *O stress nos professores portugueses: Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 7(1), 21-29.
- Chan, D. W. & Hui, E. K. P. (1995). Burnout and coping among chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15-25.
- Cockburn, A. D. (1996). Primary teachers' knowledge and acquisition of stress relieving strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 399-410.
- Cooper, C. L., Sloan, S., & Williams, S. (1988). *Occupational stress indicator: Management Guide*. Windsor: NFER-NELSON.
- Cruz, J. F. (1989). Stress e crenças irracionais nos professores: Um estudo preliminar. In J. F. Cruz, R. A. Gonçalves, & P. P. Machado (Eds.), *Psicologia e educação: investigação e intervenção* (pp. 315-325). Porto: Afrontamento.
- Cunha, R., Cooper, C., Moura, M., Reis, M., & Fernandes, P. (1992). Portuguese version of the OSI: A study of reliability and validity. *Stress Medicine*, 8, 247-251.
- Daniels, J. A., Bradley, M. C., & Hays, M. (2007). The impact of school violence on school personnel: Implications for psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(6), 652-659.
- DeFrank, R. S. & Stroup, C. A. (1989). Teacher stress and health: Examination of a model. *Journal of Psychosomatic Research*, 33, 99-109.
- Dunham, J. & Varma, V. (Eds.). (1998). *Stress in teachers: Past, present and future*. London: Whurr.
- Elkin, A. J. & Rosh, P. J. (1990). Promoting mental health at work. *Occupational Medicine: State of the Art Review*, 5, 739-754.
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers perceptions compared. *School Psychology International*, 25, 131-148.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. New York: Jossey-Bass.
- Gomes, A. R. (1998). *Stress e burnout nos profissionais de Psicologia*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Gomes, A. R., Melo, B. T., & Cruz, J. F. (2000). Estudo do stress e do *burnout* nos psicólogos portugueses. In J. F. Cruz, A. R. Gomes, & B. T. Melo (Eds.), *Stress e burnout nos psicólogos portugueses* (pp. 73-130). Braga: SHO - Sistemas Humanos e Organizacionais.
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: um estudo sobre o stress, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 67-93.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1998). Components of burnout, resources, and gender-related differences. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1088-1106.
- Hughes, R. E. (2001) Deciding to leave but staying: Teacher burnout, precursors and turnover. *International Journal of Human Resource Management*, 12, 288-298.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação da situação de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Júnior, E. G. & Lipp, M. E. N. (2008). Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 13(4), 847-857.
- Kinnunen, U., Parkatti, T., & Rasku, A. (1994). Occupational well-being among aging teachers in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 315-332.
- Kittel, F. & Leynen, F. (2003). A study of work stressors and wellness/health outcomes among Belgian teachers. *Psychology and Health*, 18, 501-510.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Kyriacou, C. (1998). Teacher stress: Past and Present. In J. Dunham & V. Varma (Eds.), *Stress in teachers: Past, present and future* (pp. 1-13). London: Whurr.
- Kyriacou, C. (2000). *Stress-busting for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27-35.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29, 299-306.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (Eds.). (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3ª ed.). Mountain View, CA: CPP, Inc.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R. L. (1996). Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES). In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *MBI Manual* (3ª ed., pp. 27-32). Mountain View, CA: CPP, Inc.
- Melo, B. T., Gomes, A. R., & Cruz, J. F. (1999). Desenvolvimento e adaptação de um instrumento de avaliação psicológica do *burnout* para os profissionais de psicologia. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (vol. 6, pp. 596-603). Braga: APPOINT - Associação dos Psicólogos Portugueses/Universidade do Minho.
- Pedrabissi, L., Rolland, J. P., & Santinello, M. (1993). Stress and burnout among teachers in Italy and France. *The Journal of Psychology*, 127, 529-539.
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 125-143.

- Pithers, R. T. & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: A comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 269-279.
- Pullis, M. (1992). An analysis of the occupational stress of teachers of the behaviorally disordered: Sources, effects, and strategies for coping. *Behavioral Disorders*, 17, 191-201.
- Rasku, A. & Kinnunen, U. (2003). Job conditions and wellness among Finnish upper secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18, 441-456.
- Rodolfa, E. R. & Kraft, W. A. (1988). Stressors of professionals and trainees at APA-approved counselling and VA medical center internship sites. *Professional Psychology: Research and Practice*, 19, 43-49.
- Royer, É. (2003). What Galileo knew: School violence, research, effective practices and teacher training. *Journal of Educational Administration*, 41, 640-649.
- Sann, U. (2003). Job conditions and wellness of german secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18, 489-500.
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper & I. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 25-48). New York: Wiley.
- Steel, L. (2001). Staff support through supervision. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6, 91-101.
- Thoresen, R. W., Miller, M., & Krauskopf, C. J. (1989). The distressed psychologist: Prevalence and treatment considerations. *Professional Psychology: Research and Practice*, 20, 153-158.
- Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (Eds.). (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verhoeven, C., Kraaij, V., Joeke, K., & Maes, S. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in Dutch secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18, 473-488.
- Walsh, B. (1998). Workplace stress: Some findings and strategies. In J. Dunham & V. Varma (Eds.), *Stress in teachers: Past, present and future* (pp. 14-36). London: Whurr.

Recebido em: 01/06/2009

Revisão em: 28/07/2010

Aceite final em: 30/10/2010

*A. Rui Gomes* é Prof. Auxiliar da Universidade do Minho. Escola de Psicologia. Endereço: Universidade do Minho, Escola de Psicologia, Campus de Gualtar, Braga, Portugal. 4710-057.  
Email: rgomes@psi.uminho.pt

*Nuno Montenegro* é Prof. Titular da Escola Secundária de Rio Tinto. Gondomar, Portugal.  
Email: nvmm53@netcabo.pt

*Ana Maria Baptista da Costa Peixoto* é Psicóloga nos Serviços de Psicologia e Orientação da Escola Secundária de Caldas das Taipas. Guimarães, Portugal.  
Email: anacostapeixoto@gmail.com

*Ana Rita Baptista da Costa Peixoto* é Professora de Educação Especial. Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio, Póvoa de Lanhoso, Braga, Portugal.  
Email: ritampeixoto@gmail.com

#### Como citar:

Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M. B. C., & Peixoto, A. R. B. C. (2010). *Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário*. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587-597.