

---

# PRÁTICAS EDUCATIVAS EM PROFESSORES PORTUGUESES: A INFLUÊNCIA DAS PREOCUPAÇÕES PROFISSIONAIS, CONDIÇÕES ORGANIZACIONAIS E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL

Ivone Patrão (ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal, ivone\_patrao@ispa.pt  
Joana Santos-Rita (Escola Superior de Tecnologia de Lisboa, Portugal, joana.rita@estesl.ipl.pt

**RESUMO:** A pesquisa com base na evidência alerta para a importância de práticas educativas efectivas na gestão da relação com os alunos e os pais. A gestão do comportamento do aluno não começa na sala de aula, implicando um conjunto de práticas que se relacionam com o *empowerment* do aluno no seu percurso académico e com o aumento do bem-estar e do sucesso profissional nos professores (Hart, 2010; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai, 2008). Actualmente, num contexto de mudança no sistema educativo, discute-se um modelo de prática educativa emergente. Não obstante, nem sempre a formação dos professores acompanha todas estas mudanças e exigências (Del Carlo, Hinkhouse & Isbell, 2010; Recalde, 2009). Neste sentido, alguns estudos demonstram que o bem-estar docente pode ser um factor de influência no sucesso das aprendizagens e gestão dos comportamentos dos alunos (Carlotto, 2002; Jesus, 2005; Rita, Patrão & Sampaio, 2010; Picado & Pinto, 2011). O presente estudo teve como objectivo avaliar a relação entre as práticas educativas e o bem-estar profissional de 513 professores portugueses dos vários níveis de ensino básico e secundário. Foram utilizados o QPPE (questionário de percepção de praticas educativas, Rita & Patrão, 2010) e o CBP-R (questionário *burnout* professores revisto, Patrão & Rita, 2012). Os resultados indicam que os professores com práticas educativas facilitadoras são aqueles que sentem menos preocupações profissionais, maior reconhecimento pelo papel que desempenham e condições adequadas para a aprendizagem. Existem também algumas diferenças de acordo com os níveis de ensino e género.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas Educativas, Professores, Bem-estar Profissional

## Introdução

No contexto educativo actual, os professores enfrentam vários desafios. Um deles passa pelo desenvolvimento de um conjunto de competências pessoais e sociais, essenciais para realizar uma gestão eficaz das suas emoções na interacção com os outros (i.e. alunos, pais e colegas) (Hart, 2010).

Numa perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979), em que os processos adaptativos do indivíduo são influenciados pelos diferentes contextos envolventes, o exercício da docência é

influenciado por todas as mudanças políticas, económicas e sociais. O facto de as escolas estarem preenchidas com uma heterogeneidade de alunos em cada turma coloca em destaque várias problemáticas, como por exemplo a violência, o insucesso escolar crónico, o absentismo às aulas e não ao espaço da escola.

Uma prática educativa encerrada numa concepção curricular rígida, guiada só pelos livros escolares, descorando a centralidade dos professores, faz com que este deixe de ser o veículo principal na estimulação de uma relação de proximidade que desencadeia a curiosidade pelo conhecimento nos alunos e também pela procura conjunta de soluções de gestão das práticas diárias (Nóvoa, 1999). Neste sentido o relatório da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), *Education Policy Analysis* (2003), adverte que os professores são a chave principal, uma vez que podem ser inovadores a partir da sua reflexão sobre a experiência. Isto vai mais longe, do que as práticas centradas no manual escolar e nas tecnologias. Por isso, a formação dos professores em desenvolvimento pessoal será uma aposta importante com um resultado duplo: *empowerment* do aluno no seu percurso académico e com o aumento do bem-estar e do sucesso profissional nos professores (Barros, 2000).

São múltiplos os papéis que se espera de um professor, desde a pesquisa actualizada e a preparação das aulas até à gestão diária de conflitos inerentes à relação com os alunos e pais, passando por toda a burocracia de reuniões e preparação de documentos, sem descurar as actividades extra-curriculares. Para além disso, com tantas mudanças sociais a escola e, em especial, os professores passaram a ter um papel educativo por excelência, onde a família se tenta apoiar (Arthur, Davison & Lewis, 2005; Nieto, 2009; Esteve, 2000; Pithers & Soden, 1998). Há de facto uma certa indefinição no papel a desempenhar pelo professor, aliada a uma certa alteração de estatuto e imagem social e ao desajustamento da formação relativamente às dificuldades actuais, não se verificando muitas vezes um papel preventivo de mal-estar na formação inicial e contínua dos professores (Arthur et al., 2005;

Esteve, 2000; Jesus, 2005). De certa forma, espera-se que o professor seja o agente activo de mudança, adaptando-se às crescentes exigências educativas, que têm repercussões no seu reconhecimento social (Durán, Extremera, Motalbán & Rey, 2005). Neste sentido, ensinar torna-se uma actividade com uma carga emocional significativa, e como tal é necessária uma compreensão e gestão de emoções tanto positivas, como negativas para que seja alcançado o sucesso no processo de ensino e aprendizagem (Liljestrom, Roulston & DeMarrais, 2007; Näring, Briët & Brouwers, 2006; Ogbonna & Harris, 2004).

Por isso, a docência é considerada uma profissão stressante, com custos e efeitos a nível individual e organizacional (Capelo, Pocinho & Jesus, 2009; Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota & Montenegro, 2006; Pinto, Lima & Silva, 2003).

Num estudo nacional foram identificados nove factores como principais fontes de *stress* percebidas pelos professores, concretamente: o estatuto profissional, o conteúdo do trabalho, a previsibilidade/controlo, a pressão do tempo, a segurança profissional, a disciplina, o ritmo e estrutura do trabalho, a rigidez curricular e a natureza emocional do trabalho (IPSSO, 2000 cit. Cardoso et al., 2002).

Considerado como um caso de *stress* ocupacional prolongado, o *burnout* pode aparecer como resposta a stressores interpessoais crónicos presentes no contexto laboral (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Vários são os stressores ocupacionais no ensino, tais como a sobrecarga de trabalho, as indefinições no papel do professor e as pressões associadas ao mesmo, as condições materiais das escolas, a falta de suporte administrativo e a elevada exigência burocrática inerente, os problemas de colocação dos professores, o tipo de vínculo contratual, a falta de reconhecimento profissional, os salários baixos, a falta de envolvimento nas tomadas de decisão, as falhas de comunicação, a necessidade de formação e de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, o nível de ensino, os conflitos entre professores, o elevado número de alunos e de turmas, a exigência excessiva dos pais ou o seu desinteresse, os problemas familiares e sociais dos alunos, os alunos com alteração de comportamentos e as preocupações pessoais extra-escola (Carlotto & Palazzo, 2006; Gomes, Silva,

Mourisco, Silva, Mota & Montenegro, 2006; Manassero, García, Torrens, Ramis, Vázquez & Ferrer, 2005; Otero-López, Castro, Santiago & Villardefrancos, 2010; Otero-López, Santiago, Godás, Castro, Villardefrancos & Ponte, 2008; Picado & Pinto, 2011; Pinto, Lima & Silva, 2003; Rita, Patrão & Sampaio, 2010; Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho & Silva, 2006; Rita, Lopes, Guimarães & Paulo, 2010; Rita, Patrão, Pereira, Pinto & Jesus, 2011; Rita, Patrão, Pinto, Jesus & Pereira, 2011).

Muitas vezes os professores apontam os problemas de comportamento dos alunos como uma das principais fontes de *stress*, gerando grandes dificuldades na gestão da sala de aula. Esses comportamentos estão associados à desmotivação, indisciplina, falta de empenho na execução das tarefas por parte dos alunos e absentismo (Tatar & Horenczyk, 2003).

Outros factores de carácter individual também estão relacionados com o bem-estar dos professores (e.g. a idade, o sexo, os anos de experiência profissional) (Carson, 2006; Patrão et al., 2010).

Contudo, a maioria dos professores reage de forma eficaz e eficiente às dificuldades profissionais com que se depara, adoptando práticas educativas facilitadoras, resultado da sua elevada percepção de auto-eficácia (Brouwers, Evers & Tomic, 2001; Flores & Fernández-Castro, 2004; Rita et al., 2011).

Existe necessidade de realizar um trabalho contínuo de desenvolvimento pessoal para que o professor consiga manter um equilíbrio emocional na gestão da relação com os alunos, a turma, os pais e os colegas (Jesus, 2005). Um professor com um elevado desenvolvimento pessoal tem melhor sucesso nas suas práticas educativas diárias. Todas as competências que se podem adquirir servirão de suporte a toda a acção educativa. São, por isso, consideradas competências transversais, imprescindíveis para o desempenho dos novos papéis a que o professor é chamado (Jardim & Pereira, 2006; Jardim, 2007; Tavares, 1997, 1999, 2001).

Essas competências relacionam-se com a capacidade de gerir os recursos internos (e.g. auto-conhecimento, a auto-estima, a auto-realização), as capacidades interpessoais (e.g.

empatia, assertividade, suporte social), a capacidade de desempenhar funções profissionais (e.g. criatividade, cooperação, liderança), e a capacidade de lidar com situações adversas, i.e., a resiliência (Jardim & Pereira, 2006).

Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers e Sugai (2008), num estudo de meta-análise referem que apesar de alguns trabalhos identificarem estes aspectos como relevantes para uma gestão eficaz da sala de aula e, concretamente da relação com os alunos e pais, existe uma falha na investigação científica nos últimos anos, e por isso recomendam uma avaliação mais actualizada e focada nas práticas educativas.

Neste sentido, o objectivo deste estudo centrou-se na avaliação da relação entre as práticas educativas e o bem-estar de uma amostra de professores portugueses.

## **Método**

### *Participantes*

A amostra deste estudo incluiu 513 professores de escolas públicas portuguesas, com idades compreendidas entre os 22 e 66 anos ( $M=41.88$ ;  $DP=9.461$ ), sendo 82.5% do sexo feminino, 64.0% casados ou a viver em união de facto, 89.7% possuem uma licenciatura, 92.4% trabalham a tempo total na escola onde leccionam, com vínculo efectivo (69.9%), maioritariamente no ensino básico (51.4%), com experiência de docência entre os 10 a 20 anos (30.6%) (Tabela 1).

Tabela 1 - Frequências e % das Variáveis Socio-demográficas e Profissionais (N=513)

Variáveis	Categorias	%
<b>Sexo</b>	<b>Feminino</b>	<b>82.5</b>
	Masculino	17.5
<b>Grupo Etário</b>	23-32	20.7
	33-42	30.6
	<b>43-52</b>	<b>32.9</b>
	53-66	15.8
<b>Estado Civil</b>	Solteiro	24.2
	<b>Casado/União Facto</b>	<b>64.0</b>
	Divorciado/Separado	9.6
	Viúvo	1.6
<b>Habilitações Académicas</b>	Bacharelato	1.0
	Licenciatura	89.7
	Pós-Graduação	1.6
	Mestrado	7.4
	Doutoramento	0.4
<b>Situação Profissional</b>	<b>Tempo Total</b>	<b>92.8</b>
	Tempo Parcial	7.2
<b>Tipo de Vinculo</b>	<b>Funcionário Público</b>	<b>69.9</b>
	Contrato	30.1
<b>Tipo de Ensino</b>	<b>Básico</b>	<b>51.4</b>
	Secundário	28.9
	Básico+Secundário	19.7
<b>Tempo Serviço Docente</b>	0-10 anos	26.5
	<b>10-20 anos</b>	<b>30.6</b>
	20-30 anos	30.2
	30-40 anos	12.7

### *Instrumentos*

A versão revista do *Cuestionario de Burnout del Profesorado* (CBP-R; Moreno-Jiménez, Garrosa-Hernández & González, 2000; validação portuguesa, Patrão, Rita & Maroco, 2012) pretende avaliar os processos de *stress* e *burnout* específicos da profissão docente, bem como a forma como as possíveis variáveis organizacionais e profissionais antecedentes podem actuar como desencadeantes desses processos.

O CBP-R é composto por 66 itens e compreende 6 dimensões: *Stress* de Papel; *Burnout* (sub-dimensões Esgotamento Emocional, Despersonalização e Falta de Realização); Supervisão; Condições Organizacionais; Preocupações Profissionais e Falta de Reconhecimento Profissional. Estas dimensões estão organizadas em três factores: Factor I - *Stress e Burnout*; Factor II – Desorganização; e Factor III - Problemática Administrativa. É utilizada

uma escala de *likert* de cinco pontos e considera-se como ponto de corte, as pontuações obtidas com valores superiores a 2.5.

O Questionário de Percepção de Práticas Educativas (QPPE) (Rita & Patrão, 2010) avalia a percepção que os professores do ensino básico e secundário têm das suas práticas educativas. É constituído por 12 itens que se distribuem por 3 factores: percepção da gestão da relação com o aluno; percepção da gestão da relação com o grupo (turma); e percepção da relação com os pais. Em cada um destes factores são colocadas situações-problema que ocorrem no contexto educativo e opções de solução, umas positivas, adequadas ou facilitadoras, outras negativas ou neutras. É utilizada uma escala de *likert* de três pontos. Valores superiores indicam práticas educativas adequadas e facilitadoras.

### *Procedimento*

Após a devida autorização dos autores para utilizar o instrumento foram concluídos todos os procedimentos de tradução para Português Europeu. Foi utilizado o sistema de tradução e retroversão, implicando dois investigadores experientes em Língua Castelhana. Depois da concordância de ambos os investigadores, chegou-se a uma versão que foi submetida a validação por um especialista sénior em Linguística Portuguesa.

O presente estudo faz parte de um projecto de investigação mais vasto sobre o *burnout* em professores, que foi sujeito a aprovação da Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em diferentes bases de dados, centrada nas seguintes palavras-chave: *Burnout, Educational Practice, Teachers, Professional and Personal Skills*.

A recolha de dados foi efectuada directamente em escolas públicas de todo o país, bem como através da disponibilização do questionário *online* e por contacto via *email* com os

professores. Todos os participantes deram o seu consentimento informado, seguido do qual preencheram o questionário.

O tratamento e análise dos dados foram efectuados com recurso ao *software* SPSS (v. 19 SPSS). Recorreu-se à estatística descritiva para obter dados relativos à caracterização da amostra em estudo, seguida do estudo das correlações (Teste *Rho* de *Spearman*) entre as variáveis (Maroco, 2010). Realizou-se a avaliação da consistência interna dos questionários, que indica valores acima de 0.70, considerados bons (Marroco & Garcia-Marques, 2006).

### **Resultados**

Para a presente amostra de professores portugueses as práticas educativas na gestão da relação com o aluno, com o grupo de alunos e com os pais são na sua maioria adequadas ou facilitadoras. Em cada um dos factores (relação com: o aluno; a turma; e os pais) as respostas positivas na resolução das situações-problema distribuem-se acima dos 60%.

Os níveis de *burnout* nesta amostra de professores são considerados níveis médios ( $M=2.3$ ;  $DP=0.61177$ ). Contudo, cerca de 35% dos professores da amostra apresentam valores elevados de *burnout* total e nas diferentes dimensões.

Na relação entre as práticas educativas e o bem-estar dos professores, os resultados indicam que são os professores com práticas educativas facilitadoras que sentem menos preocupações profissionais, maior reconhecimento pelo papel desempenhado e melhor identificação de condições adequadas para o ensino e aprendizagem (Tabela 4).

A dimensão de reconhecimento profissional do *burnout* mostra ser aquela mais influenciada pelas práticas educativas menos adequadas na gestão da relação com os alunos e as turmas. Já a dimensão das condições organizacionais surge inversamente relacionada com as práticas educativas na gestão da relação com os pais.

Tabela 4 - Diferenças significativas em função das dimensões do *burnout* (N=513)

Práticas Educativas na gestão da relação com:		Preocupações Profissionais	Reconhecimento Profissional	Condições Organizacionais
<b>Aluno</b>	Spearman Rho		-.111	
	P value		.018*	
<b>Grupo</b>	Spearman Rho		-.121	
	P value		.010**	
<b>Pais</b>	Spearman Rho			-.168
	P value			.000**
<b>Total</b>	Spearman Rho	-.118	-.149	-.118
	P value	.022*	.001**	.014*

\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$

Quando se avaliou as diferenças entre os vários níveis de ensino, verifica-se que são os professores do ensino básico que apresentam práticas educativas positivas e adequadas. Em relação à variável género, os professores do sexo masculino mostram-se também mais adequados quanto às suas práticas educativas, quando comparados com as professoras, nomeadamente na gestão da relação com o aluno (Tabela 5).

Tabela 5 - Diferenças significativas em função das dimensões do *burnout* (N=513)

Práticas Educativas na gestão da relação com:		Nível de Ensino	Género
<b>Aluno</b>	Spearman Rho	-.091	.101
	P value	.040*	.022*
<b>Grupo</b>	Spearman Rho	-.155	
	P value	.000**	
<b>Pais</b>	Spearman Rho		
	P value		
<b>Total</b>	Spearman Rho	-.192	
	P value	.000**	

\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$

### Discussão

Os resultados apontam para a importância do desenvolvimento de práticas educativas positivas, adequadas e facilitadoras por parte dos professores, na medida em que estas surgem como protectoras do bem-estar docente. As professoras, à semelhança de outras mulheres integradas no mercado de trabalho, têm sido referidas como mais vulneráveis ao *work-life-conflict* pela multiplicidade de papéis sociais desempenhados. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos na literatura, que defendem a importância dos recursos individuais dos professores na gestão do *stress* ocupacional e do *work-life-conflict* (Brouwers, Evers & Tomic, 2001; Flores & Fernández-Castro, 2004; Rita et al., 2011; Simonsen et al. 2008). Neste sentido, o desenvolvimento de programas de desenvolvimento pessoal e profissional para professores poderá passar pela utilização de metodologias activas e de partilha inter-pares (Jesus, 2005).

O reconhecimento profissional dos professores parece estar mais dependente da relação com alunos e turmas, provavelmente devido ao facto de implicar o desempenho de uma actividade contínua e permanente. Este aspecto levanta a questão da aplicação de um efeito perverso neste contexto: se existem dificuldades na relação com determinado aluno ou turma, então o professor sentirá que não é reconhecido no seu papel e que não será cumprida a sua função social.

Por outro lado, a gestão da relação com os pais será tanto mais facilitada quanto melhores as condições organizacionais disponíveis ou criadas pela escola. Será interessante reflectir acerca da importância da imagem social da escola, podendo ser entendida como um factor decisivo na relação e na comunicação extra-organização e na integração dos diferentes actores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A necessidade de trabalhar com os pares e a pressão para o sucesso dos alunos no ensino secundário poderão constituir-se com fontes de *stress* acrescidas. Num contexto educativo já em mudança, a própria etapa de desenvolvimento dos alunos, a adolescência, parece trazer uma maior dificuldade na implementação de práticas educativas positivas, afastando-se de modelos educacionais construtivos e inovadores e aproximando-se de modelos mais tradicionais e desfasados das necessidades dos alunos.

### Conclusão

A estreita relação entre práticas educativas positivas e o bem-estar dos professores influencia todo o contexto educativo e, por isso, surge a necessidade de reflectir e investigar qual a metodologia mais adequada de implementar, de forma a promover um desenvolvimento de competências pessoais e sociais que serão transversais para o desempenho diário das múltiplas funções de um professor (Jardim & Pereira, 2006; Jardim, 2007; Jesus, 2005; Nieto, 2009; Tavares, 1997, 1999, 2001).

### Referências

- Arthur, J., Davison, J., & Lewis, M. (2005). *Professional values and practice: Achieving the standards for QTS*. London, England: RoutledgeFarmer.
- Barros, M. E. (2000). *Articulações saúde-trabalho no campo da educação: Os efeitos das transformações contemporâneas do trabalho docente*. Rio de Janeiro, Brasil: Fiocruz.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1474-1491.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Capelo, M. Pocinho, M. & Jesus, S. N. (2009). Stress, estratégias de coping e auto-eficácia em professores. *Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde*, 643-658.
- Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., 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. *Revista Psicologia em Estudo*, 7, 1, 21-29.
- Carlotto M. S. & Palazzo L. S. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cad Saúde Pública*, 22, 5, 1017-26.
- Carson, R. L. (2006). *Exploring the episodic nature of teachers' emotions as it relates to teacher burnout*. (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Digital Dissertations Database (Publication no. AAT 3232157).
- Del Carlo, D., Hinkhouse, H. & Isbell, L. (2010). Developing a Reflective Practitioner Through the Connection Between Educational Research and Reflective Practices. *Journal of Science Education & Tecnology*, 19, 1, 58-68
- Durán, M. A., Extremera, N., Motalbán, M., & Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones com la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 145-458.
- 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, 197-207.
- Flores, M. D., & Fernández-Castro, J. (2004). Creencias de los profesores y estrés docente en función de la experiencia profesional. *Estudios de Psicología*, 25, 3, 343-357.

- Gomes, A., Silva, M.J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A. & Montenegro, N. (2006). Stress, saúde física, satisfação e burnout em profissionais de saúde. Análise das diferenças em função do sexo, estado civil e agregado familiar. In Pereira, M. & Simões, C. & McIntyre, T. (Eds.). *Actas do II Congresso Família, Saúde e Doença: Modelos de Investigação e prática em diferentes contextos de saúde*, 2ª ed., IV, 178-192.
- Hart, R. (2010). Classroom behaviour management: educational psychologists' views on effective practice. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 15, 4, 353-371.
- Jardim, J. (2007). *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: estudo para a promoção do sucesso académico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: Edições Asa.
- Jesus, S. N. (2005). *Bem-estar docente. Perspectivas para superar o mal-estar dos professores*. In Silva, A. & Pinto, A. (Eds.), *Stress e bem-estar*. Lisboa: Climepsi Editores, 167-184.
- Liljestrom, A., Roulston, K., & DeMarrais, K. (2007). There's no place for feeling like this in the workplace: Women teachers' anger in school settings. In P. Schutz, & R. Pekrun (Eds.). *Emotion in education* (pp. 267-284). Amsterdam, the Netherlands: Academic Press.
- Manassero, M. A., García, E., Torrens, G., Ramis, C. Vázquez, A., & Ferrer, V. (2005). Burnout en la enseñanza: Aspectos atribucionales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 89-105.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do Alpha de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4, 65-90.
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com o PASW Statistics*. Pero Pinheiro: ReportNumber
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Moreno-Jiménez, B., Hernández, E. G. & Gutiérrez, J. L. G. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesor: El CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 1, 331-349.
- Nieto, J. (2009). *Como evitar e superar o stress docente: Estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula*. Sintra: Keditora.
- Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand-control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress*, 20, 4, 303-315.
- Nóvoa, A. (1999). A nova centralidade dos professores: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 102-108
- OCDE (2003). *Education Policy Analysis*.
- Ogbonna, E., & Harris, L. C. (2004). Work intensification and emotional labour among UK university lecturers: An exploratory study. *Organization Studies*, 25, 1185-1203.
- Otero-López, J. M., Santiago, M. J., Godás, A., Castro, C., Villardefrancos, E. & Ponte, D. (2008). An Integrative Approach to Burnout in Secondary School Teachers: Examining the Role of Student Disruptive Behaviour and Disciplinary Issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, 259-270.
- Otero-López, J. M., Castro, C., Santiago, M. J., & Villardefrancos, E. (2010). Exploring stress, burnout, and job dissatisfaction in secondary school teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 107-124.
- Otero-López, J. M., Santiago, M. J., Godás, A., Castro, C., Villardefrancos, E., & Ponte, D. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers: Examining

- the role of student disruptive behaviour and disciplinary issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, 259-270.
- Patrão, I., Rita, J.S. & Maroco, J. (2012, in press). Avaliação do *burnout* em professores: Contributo para o estudo de adaptação do CBP-R. *Psychology, Community & Health*.
- Patrão, I., Rita, J., Lopes, A., Guimarães, M. & Paulo, A. (2010). Avaliação do *burnout*, ansiedade e depressão em professores: diferenças de género. *Actas do 8º Congresso de Psicologia da Saúde*, 348-355. Lisboa: ISPA.
- Picado, L. & Pinto, A. (2011). Esquemas precoces mal adaptativos e o seu papel no *burnout* e no engagement de professores do 1º ciclo do ensino básico. In: A. Pinto & L. Picado (coord.), *Adaptação e bem-estar nas escolas portuguesas: dos alunos aos professores*. (pp-227-248). Coisas de Ler
- Pinto, A., Lima, M. L., & Lopes da Silva, A. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção de *burnout*. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: A comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 269-279.
- Recalde, X. (2009). *Teachers' educational technology practices: Understanding teachers' critical thinking skills and teachers' cognitive demand practices in the classroom*. Illinois: Northern Illinois University
- Reis, E. B., Araújo, T. M., Carvalho, F. M., Barbalho, J., & Silva, M. O. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação Sexual*, 27, 94, 229-253.
- Rita, J. S., Patrão, I. & Sampaio, D. (2010). *Burnout*, Stress Profissional e Ajustamento Emocional em Professores do Ensino Básico e Secundário. *Actas do VII do Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 1151-1161. Braga: Universidade do Minho.
- Rita, J. S., Patrão, I., Pereira, A., Pinto, C. & Jesus, F. (2011). Ansiedade, *Burnout* e Auto-eficácia em Professores Portugueses. *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, 1373-1386. A Coruña: Universidade da Coruña: ISSN : 1138-1663.
- Rita, J. S., Patrão, I., Pinto, C., Jesus, F. & Pereira, A. (2011). Eis a Questão: Senhora Professora ou Senhor Professor? Ajustamento Emocional, Stress, Satisfação e Estratégias de Coping em Professores Portugueses. *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, 1387-1399. A Coruña: Universidade da Coruña: ISSN : 1138-1663.
- Rita, J. S. & Patrão, I. (2010). O Questionário de Percepção de Práticas Educativas (QPPE). Comunicação apresentado no VII CONGRESO IBEROAMERICANO DE PSICOLOGÍA Oviedo, Astúrias, 20-24 Julho
- Simonsen, B, Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education and Treatment of Children*, 31, 3, 351-380
- Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related *burnout* among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397-408.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (1999). *Construção do conhecimento profissional: um novo paradigma de construção e conhecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tavares, J. (2001). Relações Interpessoais em uma escola reflexiva. In: Alarcão I. (org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 31-64.