



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Silvi Borges Reis

***Stress* e Esgotamento em Professores:
Importância dos Processos de Avaliação
Cognitiva**



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Silvi Borges Reis

***Stress e Esgotamento em Professores:
Importância dos Processos de Avaliação
Cognitiva***

Dissertação de Mestrado
Mestrado Integrado em Psicologia

Trabalho efetuado sob a orientação do

Doutor Rui Gomes

CIPsi, Escola de Psicologia, Universidade do
Minho

Outubro de 2016

DECLARAÇÃO

Nome: Silvi Borges Reis

Endereço eletrónico: a65531@alunos.uminho.pt

Número do Cartão de Cidadão: 13813572

Título da dissertação: *Stress* e Esgotamento em Professores: Importância dos Processos de Avaliação Cognitiva

Orientador: Doutor Rui Gomes, CIPsi, Escola de Psicologia, Universidade do Minho

Ano de conclusão: 2016

Designação do Mestrado: Mestrado Integrado em Psicologia

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 17 de Outubro de 2016

Assinatura: _____

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
<i>Abstract</i>	v
Introdução	6
Método	11
Participantes	11
Instrumentos	10
Procedimento	13
Análise de dados	14
Resultados	15
Discussão	19
Referências	23

Agradecimentos

Gostaria, antes de mais, de salientar que a pessoa que tornou todo este percurso possível foi o Doutor Rui Gomes, orientador da minha tese de Mestrado, graças à sua disponibilidade, incentivo e apoio demonstrado ao longo do processo. A tudo isto, junto ainda, a paciência e compreensão demonstrada nos momentos mais difíceis e toda a preocupação inerente. Assim, deixo a minha grande apreciação e o meu profundo agradecimento.

Gostaria ainda de agradecer:

À Professora Clara que se mostrou sempre disponível a ajudar-me com os seus comentários, sugestões, incentivos e, principalmente, disponibilidade em apoiar-me e aconselhar-me em todo o trabalho que realizei.

À minha querida Sara, por ser aquilo que é para mim e por me manter sempre em pé.

Aos meus pais e irmão, que sempre acreditaram em mim e nas minhas capacidades para concluir esta etapa. Em especial aos meus pais pelo apoio, bondade e por tudo o que representam para mim.

E por último, a todos os meus amigos, pelo apoio, paciência incondicional e pelos bons momentos por eles proporcionados na biblioteca da Universidade do Minho.

É com muita satisfação que exteriorizo o meu mais profundo agradecimento a todos aqueles que, de alguma maneira, tornaram a realização deste projeto possível.

***Stress* e Esgotamento em Professores: Importância dos Processos de Avaliação Cognitiva**

Resumo

Este estudo analisou a experiência de *stress* e esgotamento em professores e o papel da avaliação cognitiva na relação estabelecida entre *stress* e esgotamento. Participaram no estudo 551 professores, sendo 129 do sexo masculino e 317 do sexo feminino. As idades variaram entre 28 e 67 anos ($M = 46.88$; $DP = 7.80$). O protocolo de avaliação incluiu um questionário demográfico, a Escala de Avaliação Cognitiva, o Questionário de *Stress* em Professores e a Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed. Os resultados mostraram que 52.1% dos professores perceberam níveis significativos a elevados de *stress* profissional, sendo a fadiga física o sintoma de esgotamento mais frequente. Verificou-se também que a avaliação cognitiva medeia parcialmente a relação estabelecida entre o *stress* e o esgotamento. Em síntese, a atividade de professor é exigente do ponto de vista emocional, sendo de considerar, igualmente, a importância dos processos de avaliação cognitiva na adaptação ao *stress*.

Palavras-chave: *Stress* ocupacional; *Burnout*; Avaliação cognitiva; Professores; Ensino.

Stress and Burnout in Teachers: The Importance of Cognitive Appraisal

Abstract

This study analyzed the experience of stress and burnout in teachers and the role of cognitive appraisal on the relationship between stress and burnout. Participated in the study 551 teachers from northern Portugal, 129 males and 317 females. The ages ranged between 28 and 67 years ($M = 46.88$, $SD = 7.80$). The evaluation protocol included a demographic questionnaire, the Cognitive Appraisal Scale, the Stress Questionnaire for High School Teachers, and the Shirom-Melamed Burnout Measure. The results showed that 52.1% of the teachers perceived significant to high levels of stress at work, physical fatigue was the most frequent symptom of burnout. It was also found that cognitive appraisal partially mediates the relation between stress and burnout. In sum, the teacher activity is emotionally demanding and we should also consider the importance of cognitive appraisal processes in adaptation to stress.

Keywords: Occupational Stress; Burnout; Cognitive appraisal; Teachers; Teaching.

Introdução

Hoje em dia é comum falar-se em *stress* associado às exigências da vida diária, do trabalho e da própria sociedade. Assim, torna-se crucial tentar compreender o fenómeno de *stress*, como ele atua nas vidas das pessoas e como se lida com ele. Segundo Cooper e Dewe (2004), o *stress* pode ser visto como um estímulo, incluindo todos os fatores que levam a uma situação *stressante*; como uma resposta, incluindo as respostas psicológicas, fisiológicas e comportamentais do indivíduo face a uma situação *stressante*; ou ainda, como uma interação entre a pessoa e a própria situação *stressante*.

A visão de que o *stress* resulta da interação entre a pessoa e a situação será a de maior influência nesta investigação, visto que nos apoiamos na perspetiva transacional dos trabalhos de Lazarus (1991) e Lazarus e Folkman (1984). Estes autores defendem que o *stress* pode ser entendido como a transação entre as exigências das situações pelas quais passamos e os recursos pessoais que temos para fazer face a estas mesmas exigências. Dito de forma mais simples, a experiência negativa de *stress* emerge quando se verifica um desequilíbrio entre as exigências colocadas à pessoa e os recursos pessoais dessa pessoa para lidar com a situação *stressante*.

Deste modo, podemos concluir que o *stress* não é apenas individual ou situacional, mas resulta da interação entre estes dois fatores. A compreensão da perspetiva dinâmica do *stress* passa pela análise relacional do significado que cada indivíduo atribui a uma situação *stressante* em particular (Lazarus, 1991).

Neste estudo, centramo-nos na análise da experiência de *stress* em professores, tendo por base a perspetiva transacional. Esta nossa opção resulta do facto da área escolar e do ensino ser considerada como potencialmente geradora de elevado risco de *stress* ocupacional e *burnout* (esgotamento) para os professores (Aronsson, Svensson, & Gustafsson, 2003; Chaplain, 2008; Sann, 2003;). Os exemplos mais frequentes desta tensão exercida sobre os professores, são os alunos (baixa motivação, indisciplina), a natureza do trabalho (pressão com o tempo, excesso de tarefas), ou até, as relações com os colegas de trabalho e chefias (Benmansour, 1998; Correia, Gomes, & Moreira, 2010; Gomes, Oliveira, Esteves, Alvelos, & Afonso, 2013). Mais concretamente, Correia e colaboradores (2010) demonstraram que a classe docente do ensino básico é uma população com níveis elevados de *stress*, sendo que as fontes de maior impacto recaem sobre o trabalho burocrático e a indisciplina dos alunos. Por outro lado, Gomes e colaboradores (2013) demonstraram que a classe docente do ensino superior refere o

excesso de trabalho, a pressão para a produtividade científica e a dificuldade em conciliar a vida familiar e profissional como as fontes de maior impacto no mal-estar profissional. Considerando estes dados, podemos definir o *stress* ocupacional como sendo a incapacidade da pessoa (i.e., o professor) em ajustar-se satisfatoriamente às constantes exigências e mudanças que o seu trabalho exige.

Para além da relevância da compreensão dos fatores geradores de *stress* nos profissionais, também é fundamental compreender o processo de adaptação humana às situações de *stress*. O processo de adaptação humana ao *stress* permite perceber o porquê de algumas pessoas reagirem de maneira mais positiva a situações adversas, enquanto outros não se conseguem ajustar de maneira satisfatória a essas mesmas situações (Gomes, 2014).

Uma das propostas conceituais que melhor poderá ajudar a entender este processo de adaptação ao *stress* é o Modelo Transacional Cognitivo, Motivacional e Relacional proposto por Lazarus (1991, 1995, 1999). Neste modelo, é defendido que para compreender o *stress* em contexto de trabalho não podemos apenas identificar os fatores que tornam uma situação *stressante* para uma determinada pessoa; implica também analisar os padrões individuais de resposta face a situações adversas.

Na compreensão destes padrões individuais de resposta, intervém o processo de avaliação cognitiva, ao nível primário e secundário, que é visto como o mediador da adaptação humana ao *stress* (Lazarus, 2001). Na avaliação cognitiva primária, o indivíduo pondera se o que está a acontecer é pessoalmente relevante para si, para os seus valores e crenças. Dito de outra forma, analisa a importância da situação para o seu próprio bem-estar. Nesta fase, respondem-se a questões como “O que está em causa?”, “Isto é importante para mim?”. Se a pessoa avaliar a situação como irrelevante, o processo transacional tende a terminar aqui porque apenas os eventos considerados relevantes é que terão potencial para causar tensão ou, por outro lado, causar uma experiência de crescimento pessoal (Gomes, 2014). Após a importância atribuída ao acontecimento perturbador, dois processos de avaliação cognitiva primária (perceção de desafio e perceção de ameaça) ocorrem (Lazarus, 1999). Assim, se a pessoa considerar a situação relevante, poderá fazer uma avaliação positiva e aí surgirem sentimentos benéficos e de desafio, ou então, fazer uma avaliação negativa e aí surgirão sentimentos de ameaça e mal-estar. Após a avaliação cognitiva primária, surge a avaliação cognitiva secundária, onde o indivíduo avalia e mobiliza estratégias, cognitivas e comportamentais, para lidar com a situação de *stress*. Ou seja, nesta fase a pessoa avalia

se tem ou não recursos pessoais disponíveis para lidar com a situação *stressante*, surgindo questões como “O que posso fazer?”. Quando a pessoa sente que tem recursos suficientes para gerir a situação (potencial de confronto) e ter algum controlo sobre as exigências do trabalho (perceção de controlo), podem se adaptar de forma mais eficaz a situações geradores de *stress* (Schellenberg & Bailis, 2016; Unruh & Nooney, 2011).

Considerando a relação dinâmica entre o *stress* e a avaliação cognitiva, importa perceber que tipo de efeitos podem advir do processo transaccional entre a situação *stressante* e os processos de avaliação cognitiva. No caso deste estudo, focamo-nos na resposta de *burnout*, uma vez que os dados existentes na literatura têm vindo a demonstrar que a classe docente está particularmente exposta a este fenómeno (Gomes, Montenegro, Peixoto, & Peixoto, 2010; Halbesleben, & Buckley, 2004; Philipp & Schüpbach, 2010). Nesse sentido, o *burnout* tem sido associado a consequências indesejadas, tais como, vontade de abandonar a atividade profissional, perda de idealismo face à atividade, atitudes negativas face aos alunos e colegas de trabalho (Moya-Albiol, Serrano, & Salvador, 2010). Considerando a importância do *burnout* para o bem-estar dos profissionais, Shirom e Melamed (2006) definem este fenómeno como sendo uma resposta ao *stress* crónico, incluindo sintomas de fadiga física, fadiga cognitiva e exaustão emocional. Nesse sentido, poderá provocar efeitos e consequências, tais como, *turnover*, problemas de sono, degradação da relação com os outros, problemas alimentares, evitamento das situações, sensação de cansaço, falta de concentração, problemas alimentares, entre outros (Melamed, Shirom, Toker, Berliner, & Shapira, 2006; Shirom, 2003). No nosso estudo, adotamos a perspectiva de *burnout* proposta por Shirom (2003, 2010) que aponta três dimensões associadas a este fenómeno: a exaustão emocional, que se caracteriza por sentimentos de cansaço emocional e diminuição da sensibilidade face às necessidades dos outros; a fadiga física, que se caracteriza por baixa energia e sentimento de cansaço físico; e a fadiga cognitiva, que se caracteriza por desgaste cognitivo e dificuldades de concentração (ver também Melamed, Kushnir, & Shirom, 1992).

Apesar de ser aceite a existência de uma relação dinâmica entre a situação de *stress* e a forma como o indivíduo avalia e lida com a tensão laboral, não existem muitos estudos que adotem uma abordagem transaccional no estudo do *stress* ocupacional, analisando as relações entre o *stress* no trabalho (enquanto fator antecedente da adaptação humana), os processos de avaliação cognitiva (enquanto fatores mediados da adaptação humana) e as consequências para o indivíduo (enquanto

respostas da adaptação humana). Esta situação é ainda mais evidente na área do ensino e do exercício laboral dos professores, onde os estudos e indicações a este nível são significativamente escassos (Gomes et al., 2013).

Considerando então este processo transacional entre *stress* ocupacional, avaliação cognitiva e *burnout*, este estudo organizou-se em torno de dois tópicos centrais. O primeiro de natureza mais descritivo e correlacional, analisou a experiência de *stress* e *burnout* nos professores e a relação entre as variáveis em estudo. Apesar da significativa investigação a este nível (Aronsson et al., 2003; Gomes et al., 2010; Philipp & Schüpbach, 2010), existe interesse em perceber o modo como os professores sentem a sua atividade laboral, fornecendo-se assim indicações acerca dos fatores que causam maior tensão no trabalho e as reações de *burnout* inerentes à atividade de professor.

O segundo tópico de análise, centrou-se na análise do papel mediador da avaliação cognitiva na relação entre *stress* e *burnout*. O teste desta possibilidade foi efetuado por etapas, de modo a comprovar-se a natureza da interação entre as três variáveis (e.g., *stress*, avaliação cognitiva e *burnout*). Assim, começamos por testar a relação direta do *stress* ocupacional e dos processos cognitivos relativamente ao *burnout*. Esta hipótese baseia-se em dados da literatura que sustentam que o *stress* e a forma como as pessoas avaliam as situações *stressantes* podem levar a um conjunto de consequências (Hulbert-Williams, Morrison, Wilkinson, & Neal, 2013) entre as quais o *burnout* (Eklund & Cresswell, 2007; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

Não obstante a existência desta relação direta do *stress* e dos processos de avaliação cognitiva para o *burnout*, defende-se neste estudo que os processos de adaptação humana são melhor entendidos quando se assume que a avaliação cognitiva medeia a relação entre o *stress* e as consequências da exposição ao *stress* (no nosso estudo, considerou-se como consequência o *burnout*). Esta hipótese tem por base indicações conceptuais acerca do papel mediador da avaliação cognitiva na adaptação ao *stress* (Gomes, 2014; Lazarus, 1991). Para além disto, indicações da investigação têm vindo a confirmar o papel relevante dos processos de avaliação cognitiva no modo como as pessoas avaliam e reagem ao *stress* laboral (Gomes, Faria, & Gonçalves, 2013). O teste desta hipótese de mediação foi efetuado de dois modos: assumindo-se, por um lado, um modelo de efeito direto e, por outro, um modelo de mediação total e parcial.

O modelo de efeito direto assume uma relação direta do *stress* e dos processos de avaliação cognitiva para o *burnout* (ver Figura 1). Já o modelo de mediação total,

estabelece relações entre o *stress* e as avaliações cognitivas primária (percepção de ameaça e percepção de desafio) e secundária (potencial de confronto e percepção de controlo) e assume a relação das dimensões da avaliação cognitiva secundária para o *burnout* (ver Figura 2, sem considerar a seta a tracejado). Finalmente, na mediação parcial mantêm-se os caminhos do modelo de mediação total, testando-se adicionalmente a possibilidade da relação direta entre o *stress* e o *burnout* se manter significativa, mesmo considerando o papel mediador da avaliação cognitiva (ver Figura 2, considerando agora a seta a tracejado).

A diferença entre as mediações total e parcial baseia-se no pressuposto de que se a mediação da avaliação coletiva reduzir a ligação entre a variável independente (preditor, i.e., o *stress* ocupacional) e a variável dependente (variável critério, i.e., o *burnout*), então estaremos perante uma mediação parcial; se a mediação eliminar a relação entre as variáveis independentes e dependentes, então estaremos perante uma mediação total (Baron & Kenny, 1986).

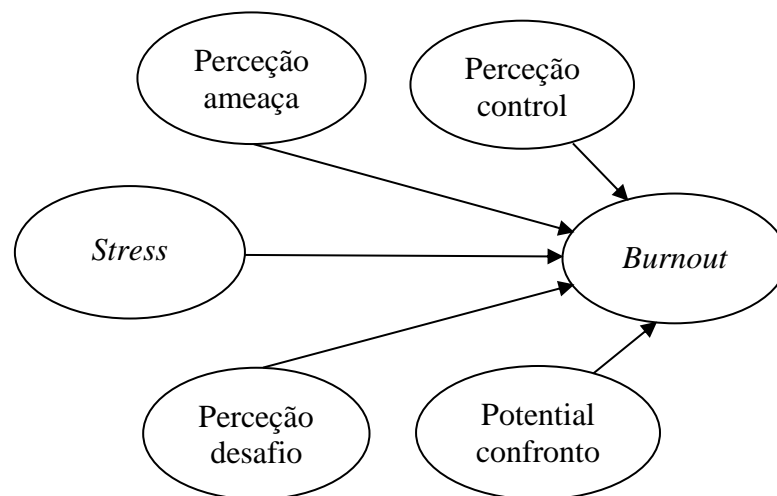


Figura 1. *Modelo de Efeito Direto*

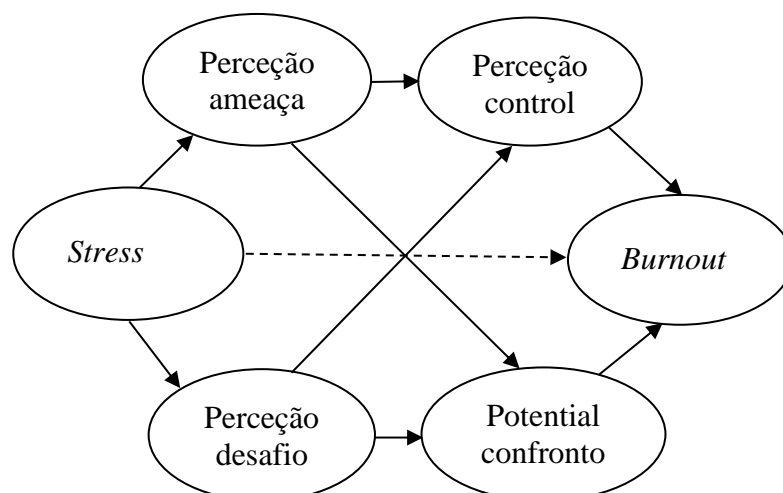


Figura 2. *Modelo de Mediação Total e Parcial*

Considerando estas relações, estabelecemos duas hipóteses para este segundo tópico de análise:

- (1) Existe uma relação direta significativa do *stress* e da avaliação cognitiva para a experiência de *burnout* dos professores.
- (2) A avaliação cognitiva medeia a relação entre o *stress* (enquanto variável antecedente) e o *burnout* (enquanto variável consequente), faltando “apenas” apurar a natureza desta mediação (i.e., se parcial ou se total).

Em síntese, a possibilidade da avaliação cognitiva representar uma variável explicadora do funcionamento humano em diferentes contextos de *stress* tem sustentação em indicações da literatura, seja ao nível laboral (Gomes et al., 2013), militar (McCuaig Edge & Ivey, 2012) e mesmo desportivo (Nicholls, Perry, & Calmeiro, 2014). No entanto, e que seja do nosso conhecimento, esta é a primeira vez que se testam estas hipóteses específicas, com estas variáveis e no contexto profissional da atividade dos professores.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 451 professores da zona norte de Portugal, sendo 129 do sexo masculino (28.9%) e 317 do sexo feminino (71.1%). As idades variaram entre os 28 e os 67 anos, com uma média de 47 anos ($DP = 7.80$). Os professores lecionavam nos seguintes níveis de ensino: jardim de infância (2.9%), 1º ciclo (11.1%), 2º ciclo (11.8%), 3º ciclo (15.7%), secundário (15.1%), profissional (4.4%) e vários níveis de

ensino em simultâneo (34.8%). Em termos de vínculo profissional obtivemos as seguintes categorias: quadros de escola (53.2%), quadros de agrupamento (25.9%), contratados (10.0%), quadros da zona pedagógica (7.8%) e outros (0.4%). O número médio de anos de atividade como docentes variou entre os 2 e 42 anos ($M = 22.67$; $DP = 8.34$). Os professores trabalhavam entre 2 e 39 horas letivas por semana ($M = 21.22$; $DP = 5.46$). As turmas eram constituídas, em média, entre 2 e 30 alunos ($M = 22.42$; $DP = 4.24$). As horas letivas dadas por cada docente variaram entre as 2 e 39 horas semanais ($M = 21.22$; $DP = 5.46$).

Instrumentos

Questionário demográfico. Este instrumento permitiu recolher informação pessoal (ex: sexo, idade e estado civil) e profissional (ex: formação académica, vínculo e experiência profissionais, horas de trabalho por semana, nível de ensino que lecionam) acerca dos participantes.

Escala de Avaliação Cognitiva (EAC) (Gomes, 2008; Gomes, & Teixeira, 2016). Este instrumento baseia-se no Modelo Transacional de Lazarus (1991, 1999) e Lazarus e Folkman (1984), representando uma medida de avaliação cognitiva primária e secundária em relação à atividade profissional dos indivíduos, neste caso, professores. No que diz respeito à avaliação cognitiva primária, este instrumento inclui três dimensões: (a) importância da sua atividade profissional (3 itens; $\alpha = 0.86$), (b) perceção de ameaça (3 itens; $\alpha = 0.82$) e (c) perceção de desafio (3 itens; $\alpha = 0.86$). Já para a avaliação cognitiva secundária estão incluídas duas dimensões: (d) potencial de confronto (3 itens; $\alpha = 0.86$) e (e) perceção de controlo (3 itens; $\alpha = 0.79$). Todos os itens desta medida são respondidos com base numa escala de *Likert* que vai de 0 (pontuação baixa em cada uma das dimensões) a 6 (pontuação elevada em cada uma das dimensões). A análise fatorial confirmatória demonstrou um bom ajustamento do modelo de cinco fatores ($\chi^2(80\ df) = 138,117\ p < 0.001$; RMSEA = 0.040, 90% C.I. [0.029; 0.051]; CFI = 0.983; NFI = 0.960; TLI = 0.977).

Questionário de Stress em Professores (QSP). Este instrumento foi traduzido e adaptado por Gomes e colaboradores (2006) com base nos trabalhos de Cruz e Freitas (1988), Cruz e Mesquita (1988) e Kyriaco e Sutcliffe (1978). Esta escala é constituída, inicialmente, por uma questão que avalia os níveis globais de *stress* dos professores, com base numa escala de *Likert* com uma pontuação que varia de 0 (*Nenhum stress*) e 4 (*Muito stress*). Este instrumento inclui 36 itens que fazem referência às diferentes fontes

de *stress* em que os docentes estão expostos no trabalho. A escala avalia seis fatores de *stress*: (a) comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos (7 itens; $\alpha = 0.95$), (b) pressões de tempo e excesso de trabalho (6 itens; $\alpha = 0.89$), (c) diferentes capacidades/motivações dos alunos (6 itens; $\alpha = 0.88$), (d) carreira docente (6 itens; $\alpha = 0.92$), (e) trabalho burocrático/administrativo (5 itens; $\alpha = 0.95$) e (f) políticas disciplinares inadequadas (6 itens; $\alpha = 0.92$). Os vários itens são respondidos com base numa escala de *Likert* que vai de 0 (*Nenhum stress*) a 4 (*Muito stress*), onde valores mais elevados correspondem a um nível maior de *stress* experienciado em relação a cada fonte de *stress*. A análise fatorial confirmatória demonstrou um bom ajustamento do modelo de seis fatores ($\chi^2(309 df) = 881.281, p < 0.001$; RMSEA = 0.064, 90% C.I. [0.059; 0.069]; CFI = 0.947; NFI = 0.921; TLI = 0.940), embora tivessem de ser retirados nove itens (itens 1, 3, 4, 6, 7, 8, 12, 22 e 32) devido a baixa saturação no fator e/ou problemas nos índices de modificação da análise fatorial confirmatória. Em virtude desta diminuição de itens a dimensão de “comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos” passou a designar-se apenas por “indisciplina dos alunos” e a dimensão de trabalho burocrático/administrativo passou a designar-se apenas por “trabalho burocrático”.

Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed (MBSM). Este instrumento foi traduzido e adaptado por Gomes (2012) a partir dos trabalhos originais de Armon, Shirom e Melamed (2012) e Shirom e Melamed (2006). Este instrumento avalia os níveis de *burnout*, ou seja, o esgotamento sentido no trabalho, em três dimensões: (a) fadiga física (6 itens; $\alpha = 0.95$), (b) fadiga cognitiva (5 itens; $\alpha = 0.97$) e (c) exaustão emocional (3 itens; $\alpha = 0.91$). Valores mais elevados significam níveis maiores de fadiga física, fadiga cognitiva e exaustão emocional, sendo possível obter um valor total resultante da média das três dimensões. Esta escala é constituída por 14 itens respondidos numa escala de *Likert*, de 1 (*Nunca ou quase nunca*) a 7 (*Sempre ou quase sempre*). A análise fatorial confirmatória demonstrou um bom ajustamento do modelo de três fatores ($\chi^2(73 df) = 216.262, p < 0.001$; RMSEA = 0.066, 90% C.I. [0.056; 0.076]; CFI = 0.981; NFI = 0.972; TLI = 0.977).

Procedimento

Em primeiro lugar, o estudo foi aprovado pela Comissão de Ética da Universidade do Minho (SECSH 003/2015) e pela Direção Regional de Ensino do Norte (DREN). De seguida, contactaram-se os responsáveis dos Conselhos Executivos das respetivas

instituições de ensino, explicando-se os objetivos do estudo e os procedimentos a levar a cabo na recolha de dados.

Após a obtenção das autorizações por parte das instituições de ensino, efetuou-se a distribuição do protocolo de avaliação pelos docentes das várias escolas. Cada protocolo era constituído por uma página com a apresentação do estudo, explicando os objetivos principais da investigação, a que se juntava o termo de consentimento informado, para assegurar que os participantes tomaram conhecimento sobre os objetivos do estudo e sobre o carácter voluntário da participação. No total, foram distribuídos 465 protocolos de avaliação, tendo sido recebidos 451 protocolos (taxa efetiva de 96.9%).

Análise dos dados

O programa SPSS 22.0 foi utilizado, com recurso a medidas descritivas para analisar os níveis e fatores de *stress* bem como os níveis de *burnout* (primeiro tópico deste estudo). De seguida, calcularam-se as relações entre as variáveis em estudo (avaliação cognitiva, *stress* e *burnout*), recorrendo-se às correlações de *Spearman* (primeiro tópico deste estudo).

O programa AMOS 21.0 foi utilizado para testar as relações entre as variáveis em estudo (modelos direto e mediado), tendo por base modelos de equações estruturais (segundo tópico deste estudo). Antes de iniciarmos o teste dos modelos, começamos por analisar a existência de participantes que tivessem atribuído pouca importância à atividade profissional. De facto, a adaptação humana a situações *stressante* só tenderá a ocorrer se a pessoa avaliar a situação como relevante ou significativa para si (Gomes, 2014). Assim, utilizou-se como “ponto de corte” para a baixa importância atribuída ao trabalho, o valor igual ou inferior a dois da escala de “likert” na dimensão “importância” da EAC (Gomes, 2008). Considerando este aspeto, foi retirado um participante da base de dados reduzindo-a a 450 participantes. De seguida, analisaram-se casos de *outliers* (valores atípicos) univariados e multivariados (Tabachnick & Fidell, 2007), levando a uma redução da base de dados para 438 participantes, onde finalmente foram testados os modelos estruturais.

Para o teste dos modelos estruturais, foram utilizados indicadores habitualmente sugeridos na literatura (Marôco, 2014), nomeadamente: (a) teste do Qui-quadrado (χ^2) para avaliar a qualidade do ajustamento global do modelo; (b) o *Root Mean Square*

Error of Approximation (RMSEA, Steiger, 1990), que é um índice de discrepância populacional com valores de referência até um máximo de .08; (b) o *Comparative Fit Index (CFI*, Bentler, 1990), que é um índice relativo de ajustamento do modelo, com valores de referência superiores ou iguais a .90; (c) o *Tucker-Lewis Index (TLI*, Bentler & Bonett, 1980), que é um índice relativo de ajustamento do modelo, com valores de referência superiores ou iguais a .90.

Resultados

Níveis de *Stress* e *Burnout*

Na Tabela 1, são apresentados os níveis de *stress* e de *burnout* na amostra de professores deste estudo. Assim, verificou-se que 34.5% dos docentes perceberam níveis moderados de *stress* e 52.1% perceberam níveis significativos a elevados de *stress* na sua atividade profissional.

Numa análise mais detalhada dos eventuais motivos que podem contribuir para esta situação, observamos os fatores de *stress* percebidos como mais relevantes por parte dos docentes. Assim, o trabalho burocrático e a indisciplina dos alunos foram os fatores de *stress* percebidos como mais perturbadores. Já as políticas disciplinares inadequadas são o fator de *stress* percebido como menos perturbador. No que diz respeito aos níveis de *burnout*, a fadiga física foi percebida como sendo o sintoma mais frequente, de seguida, a fadiga cognitiva e, por fim, a fadiga emocional. Numa análise dos níveis significativos de *burnout*, e tendo por base os “valores de corte” propostos por Gomes (2012), considerou-se que valores iguais ou superiores a cinco na escala de *Likert* (“algumas vezes”) seriam os indicadores de níveis significativos de sintomas de esgotamento. Assim, 169 professores (38.3%) evidenciaram problemas de fadiga física, 106 professores (23.9%) evidenciaram problemas de fadiga cognitiva e 25 professores (7.3%) evidenciaram problemas de exaustão emocional.

Tabela 1

Valores de Stress e Burnout (N = 451)

QSP: Nível global de stress	n (%)
Nenhum stress	2 (0.7)
Pouco stress	30 (9.8)
Moderado stress	106 (34.5)
Bastante stress	132 (43.0)
Elevado stress	37 (12.1)
QSP: Fatores de stress	M (DP)
Indisciplina dos alunos	2.89 (.92)
Pressões de tempo/excesso de trabalho	2.77 (.88)
Diferentes capacidades e motivações dos alunos	2.49 (.87)
Carreira docente	2.66 (.95)
Trabalho burocrático	2.92 (.95)
Políticas disciplinares inadequadas	2.57 (.94)
MBSM: Níveis de burnout	M (DP)
Fadiga física	4.37 (1.46)
Fadiga cognitiva	3.63 (1.54)
Exaustão emocional	2.30 (1.26)

Associações entre as Variáveis em Estudo

A análise das relações entre o *stress*, avaliação cognitiva e *burnout* foi efetuada recorrendo às correlações de *Spearman* (ver Tabela 2). Assim, verificou-se que as dimensões de *stress* correlacionaram-se entre de si de forma positiva. Já as dimensões de *stress* relacionam-se negativamente com a perceção de desafio, controlo e confronto. Por outro lado, as dimensões de *stress* relacionaram-se de forma positiva com a perceção de ameaça.

As correlações entre as dimensões de *burnout* assumiram uma relação positiva entre si e foram igualmente positivas com os fatores de *stress*. Por outro lado, as dimensões de *burnout* relacionaram-se negativamente com a importância, o desafio, o controlo e o confronto e, inversamente, de forma positiva com a perceção de ameaça.

Tabela 2

Correlações entre as Variáveis em Estudo (N = 451)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
EAC: Avaliação cognitiva														
1. Importância	--													
2. Ameaça	-.17**	--												
3. Desafio	.36**	-.37**	--											
4. Controle	.19**	-.30**	.43**	--										
5. Confronto	.28**	-.40**	.45**	.46**	--									
QSP: Stress														
6. Indisciplina dos alunos	-.01	.32**	-.22**	-.22**	-.26**	--								
7. Pressão de tempo	-.02	.44**	-.18**	-.14**	-.24**	.60**	--							
8. Capacidade dos alunos	.08	.33**	-.14**	-.15**	-.24**	.71**	.70**	--						
9. Carreira	-.02	.29**	-.18**	-.14**	-.11*	.46**	.68**	.57**	--					
10. Trabalho burocrático	-.05	.29**	-.21**	-.14**	-.18**	.49**	.73**	.53**	.61**	--				
11. Políticas disciplinares	.05	.35**	-.15**	-.20**	-.18**	.76**	.65**	.70**	.62**	.53**	--			
MBSM: Burnout														
12. Fadiga física	-.13**	.50**	-.36**	-.23**	-.32**	.41**	.62**	.44**	.42**	.51**	.39**	--		
13. Fadiga cognitiva	-.13**	.46**	-.28**	-.22**	-.39**	.37**	.53**	.41**	.35**	.36**	.35**	.79**	--	
14. Exaustão emocional	-.12**	.33**	-.14**	-.14**	-.23**	.13**	.24**	.26**	.19**	.20**	.19**	.36**	.54**	--

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

Papel Mediador da Avaliação Cognitiva

No segundo tópico de análise deste estudo, testamos o papel mediador da avaliação cognitiva na relação entre *stress* e *burnout*. Neste sentido, analisamos um modelo direto, onde se preconizou uma relação direta do *stress* e da avaliação cognitiva (e.g., percepção de ameaça, percepção de controlo, percepção de desafio e percepção de confronto) para o *burnout*. No modelo de mediação total, foram estabelecidas relações do *stress* para a avaliação cognitiva (e.g., percepção de ameaça, percepção de controlo, percepção de desafio e percepção de confronto) e da avaliação cognitiva secundária para o *burnout*. Finalmente, no modelo de mediação parcial acrescentou-se uma ligação direta do *stress* para o *Burnout*.

De modo a simplificar os modelos a testar, efetuamos uma redução do número de variáveis latentes no instrumento de avaliação dos fatores de *stress*. Como referido na descrição do instrumento, existem seis fatores de *stress* que foram assim congregados num único fator de segunda ordem. Esta opção é recomendada por diferentes razões, particularmente a maximização da fiabilidade do fator avaliado, o aumento da possibilidade dos fatores apresentarem uma distribuição normal, a diminuição da variância idiossincrática e o aumento do rácio entre as variáveis medidas e os participantes incluídos no estudo (Marsh, Richards, Johnson, Roche, & Tremayne, 1994). Assim sendo, para o questionário QSP observaram-se valores de ajustamento aceitáveis para um único fator de *stress* ($\chi^2(317) = 1146.20, p = 0.000$; RMSEA = 0.076; CFI = 0.93; NFI = 0.90; TLI = 0.92).

Numa análise destes modelos estruturais testados, verificou-se que o modelo de mediação parcial é o que melhor descreve os dados. A Tabela 3 apresenta os índices de ajustamento dos três modelos estruturais.

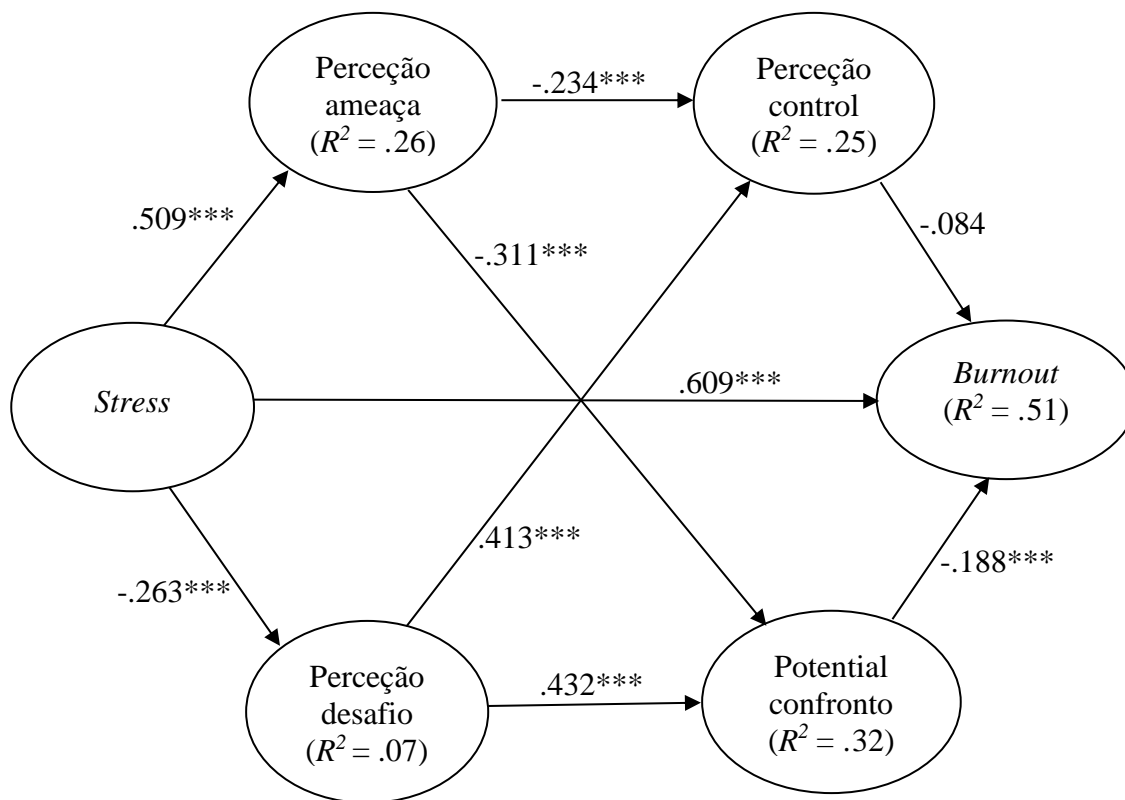
Tabela 3.

Efeito de Mediação: Índices de Ajustamento dos Modelos Estruturais (N = 438)

Modelos Estruturais	χ^2	<i>df</i>	RMSEA	<i>p</i> -close	CFI	TLI
1. Efeito direto	865.12	181	.047	.000	.89	.89
2. Mediação total	709.84	178	.083	.000	.90	.88
3. Mediação parcial	547.22	177	.069	.000	.93	.92

Na Figura 3 apresenta-se os coeficientes das ligações e os coeficientes de regressão para o modelo de mediação parcial, uma vez que foi o que melhores indicadores assumiu na comparação com os modelos diretos e total. Assim, verificou-se que este modelo parcial

explicou 51% dos sintomas de *burnout*. Todas as trajetórias foram significativas, à exceção do efeito direto da percepção de controlo para o *burnout*. Observou-se, ainda, que o modelo de mediação parcial explicou 26% da variância associada à percepção de ameaça, 25% da variância associada à percepção de controlo, 7% da variância associada à percepção de desafio e 32% da variância da percepção de confronto.



*** $p < .001$

Figura 3. Modelo de Mediação Parcial ($N = 438$)

Discussão

Os dados da investigação têm vindo a realçar o carácter exigente e *stressante* da profissão de professor (Cardoso, Araújo, Ramos, Rute, Gonçalves, & Ramos, 2000; Jesus, 2002; Pinto, 2000; Sann, 2003). Os dados deste estudo confirmam esta ideia, verificando-se que a profissão é avaliada como geradora de tensão por 52.1% dos professores. A experiência de *stress* nos professores deste estudo parece estar principalmente relacionada com o trabalho burocrático e com os comportamentos de indisciplina dos alunos. Estes dados são reforçados na literatura, existindo indicações de que o relacionamento com os alunos e a indisciplina dos mesmos representa o maior problema para um bom exercício da atividade docente (Correira,

Gomes, & Moreira, 2010; Daniels, Bradley, & Hays, 2007; Royer, 2003). Tendo por base a exposição continuada ao *stress* laboral, é natural que os professores possam experienciar consequências negativas. No nosso estudo, isto foi evidente em termos de sintomas de *burnout*, com 31.7% professores a experienciarem sintomas de fadiga física, 23.9% a sentirem sintomas de fadiga cognitiva e 5.7% a relatarem problemas de exaustão emocional. Existem dados da investigação que realçam estes problemas, principalmente no que se refere à dimensão de exaustão emocional (Gomes et al. 2013). Estudos de Pinto, Lima e Silva (2005) demonstraram igualmente que a dimensão mais evidente como potencial preditor do *burnout* é o esgotamento emocional, indo de encontro a conceptualizações anteriormente propostas por Maslach e Schaufeli (1993) que definem o esgotamento emocional como uma reação ao *burnout*.

Para além da importância de compreendermos a experiência de *stress* e de esgotamento, torna-se crucial entender a relação existente entre os processos de avaliação cognitiva. Assim, os resultados deste estudo relativos às associações estabelecidas entre a avaliação cognitiva primária e secundária mostraram que para normas mais negativas de avaliação cognitiva primária correspondem normas igualmente negativas de avaliação cognitiva secundária, ou seja, maior ameaça e menor desafio (avaliação cognitiva primária negativa) leva a um menor controlo e menor confronto (avaliação cognitiva secundária negativa). Estes resultados mostram, mais uma vez, a importância de estudar os processos de avaliação cognitiva pois é visível o modo relacional entre avaliação primária e secundária. Nesse sentido, não se deve descartar o facto de que o estudo da avaliação cognitiva só é possível se avaliarmos as suas duas dimensões de modo relacionado uma vez que se influenciam mutuamente. No passado, Lazarus (1999), já tinha sugerido e realçado a relevância desta interação.

Uma vez estabelecida a compreensão da experiência de *stress* e de *burnout*, bem como dos processos de avaliação cognitiva, este estudo destacou a importância dos processos de avaliação cognitiva na relação entre o *stress* ocupacional e o *burnout*. Os dados obtidos confirmaram o papel fulcral atribuído à avaliação cognitiva pela perspectiva transacional de Lazarus e colaboradores (Lazarus, 1991; Lazarus & Folkman, 1984). Assim, os nossos resultados demonstraram que o *stress* e a avaliação cognitiva estão relacionadas com o *burnout*. Dito de forma mais simples, maiores níveis de *stress* ocupacional e padrões menos positivos de avaliação cognitiva (e.g., menores perceções de desafio, confronto e controlo e maior perceção de ameaça) relacionaram-se com maior sintomatologia de *burnout*. Dito por outras palavras, a relação que o *stress* ocupacional assumiu com os processos cognitivos teve,

por um lado, uma associação positiva com a percepção de ameaça e, por outro lado, uma associação negativa com a percepção de controlo, percepção de desafio e percepção de confronto. Estes resultados sobre o papel da avaliação cognitiva na relação entre o *stress* ocupacional e o *burnout* estão em paralelo com os dados já existentes na literatura (Gomes, Faria, & Gonçalves, 2013; Gomes, Faria, & Lopes, 2016). Estes padrões de resultados são consistentes com o facto de que a percepção de desafio, o potencial de confronto e percepção de controlo estão associados a consequências positivas, de bem-estar e saúde psicológica.

Apesar dos efeitos diretos do *stress* laboral e da avaliação cognitiva no *burnout*, os dados deste estudo indicam que a compreensão da adaptação dos professores às exigências laborais é melhor realizada se atribuirmos à avaliação cognitiva um papel mediador e parcial, na relação entre *stress* e *burnout*. Ou seja, sendo verdade que os efeitos diretos do *stress* sobre o *burnout* não devem ser esquecidos, o melhor entendimento destes dois fenómenos (*stress* e *burnout*) ocorre quando consideramos o modo como os professores avaliam a sua atividade laboral. Este resultado vai de encontro à perspetiva de Lazarus e Folkman (1984) que defende que a experiência de *stress* resulta da interação entre uma situação específica *stressante* (variável antecedente) e um indivíduo que vai perceber a existência ou não de recursos para fazer face ao acontecimento perturbador. Assim, reforça-se a importância de entender a influência da avaliação cognitiva nesta relação de facilitação ou debilitação da adaptação humanos às situações. A falta de investigação nestes processos pode estar relacionada com o facto deste processo ser dinâmico e individual e todas as particularidades relacionadas com as características específicas, tais como, o evento *stressante*, a situação onde ocorre o evento e o próprio indivíduo envolvido (Gomes, Faria, & Lopes, 2016). No entanto, estes efeitos interativos entre as variáveis antecedentes, mediadoras e consequentes tem vindo a ser reforçada do ponto de vista conceptual (Gomes, 2014), e tem vindo, pouco a pouco, a ganhar sustentação do ponto de vista empírico (Goh, Sawang, & Oei, 2010; Gomes et al., 2013; Kausar & Khan, 2010).

Em suma, os dados deste estudo reforçam a complexidade associada ao estudo da relação entre o *stress* laboral, a avaliação cognitiva e o *burnout*. Esta complexidade resulta essencialmente do facto da relação entre as variáveis analisadas neste estudo serem, por um lado, individualizadas a cada trabalhador e, por outro, dinâmicas a cada interação pessoa-situação de *stress*. Nessa lógica, a relação vai sofrer influência das características específicas de cada situação perturbadora, das particularidades do contexto em que ocorreu a situação e das próprias características individuais da pessoa envolvida. A compreensão destas complexidades é o grande desafio que se coloca à investigação, sendo evidente pelos

resultados deste estudo que os processos de avaliação cognitiva desempenham um papel relevante no fenómeno do *stress* laboral.

Quanto às limitações deste estudo, deve ser referido essencialmente o seu carácter transversal, o que não permite captar as alterações dinâmicas e contínuas na relação entre o indivíduo e o contexto da situação *stressante*. Isto mesmo é reforçado por Lazarus (1999) ao salientar a importância das mudanças dinâmicas relacionadas com o carácter específico de cada indivíduo e de cada contexto. Deste modo, estudos futuros deveriam investir numa abordagem longitudinal de recolha de dados para analisar as mudanças dinâmicas e estabelecer relações de causa-efeito entre o *stress*, a avaliação cognitiva e as consequências pessoais, familiares e organizacionais do *stress*. Apesar da limitação acima mencionada, os resultados obtidos dão indicações positivas quanto à importância dos processos cognitivos na relação entre o *stress* e o *burnout* e na forma como os docentes percebem e reagem face à sua profissão.

Para além destes aspetos conceptuais no entendimento da adaptação humana ao *stress* laboral, os estudos futuros deveriam também ter em consideração as implicações práticas deste fenómeno. Assim, é importante trabalhar com os professores estratégias para atenuar os efeitos do *stress* profissional e a forma como avaliam a sua atividade de docente, mas é também importante sensibilizar as direções das escolas e entidades governativas sobre como organizar o trabalho, de modo a este ser essencialmente percebido como um desafio e não como uma ameaça. Estas intervenções podem ser levadas a cabo com a criação de sistemas de trabalho estruturados que possam, por um lado, rentabilizar o sucesso e trabalho dos colaboradores, e por outro, promover o bem-estar e saúde mental, cognitiva e física. Trabalhando em sintonia, conseguiremos diminuir os efeitos negativos do *stress* associado ao trabalho, tornando a atividade laboral uma experiência recompensadora para os que fazem do ensino um propósito de vida.

Em síntese, este estudo confirmou as exigências psicológicas associadas à classe docente bem como o papel da avaliação cognitiva no modo como estes profissionais interpretam e reagem aos acontecimentos no meio profissional. Nesse sentido, ficou reforçada a importância de intervir sobre os fatores geradores mal-estar e tensão na vida profissional em geral e na atividade de docente em específico. Ficou ainda reforçada a necessidade das investigações futuras analisarem mais detalhadamente de que forma a avaliação cognitiva ajuda a explicar o modo como as pessoas se adaptam ao contexto laboral.

Referências

- Armon, G., Shirom, A., & Melamed, S. (2012). The Big Five personality factors as predictors of changes across time in burnout and its facets. *Journal of Personality, 80*(2), 403-427.
- 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.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.
- Benmansour, N. (1998). Job satisfaction, stress and coping strategies among Moroccan high school teachers. *Mediterranean Journal of Educational Studies, 3*, 13-33.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107*, 238-246.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*, 588-606.
- Chan, D. W., & Hui, E. K. P. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teacher in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 15-25.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology, 28*, 195–209.
- Cooper, C. L., & Dewe, P. J. (2004). *Stress: A brief history*. Oxford: Blackwell.
- Correia, T., Gomes, A. R., & Moreira, S. (2010). Stresse ocupacional em professores do ensino básico: Um estudo sobre as diferenças pessoais e profissionais. In C. Nogueira, I. Silva, Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Sampaio, & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1477-1493). Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia.

- Cruz, J. F., & Freitas, M. (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.
- Cruz, J. F., & Mesquita, A. (1988). *Incidence and sources of stress in teaching*. Comunicação apresentada na “13th Conference of the Association for Teacher Education in Europe”. Barcelona, Espanha, Setembro.
- 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.
- Eklund, R. C., & Cresswell, S. L. (2007). Athlete burnout. In G. Tenenbaum, & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3rd ed., pp. 621-641). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Geurts, S. A., Kompier, M. A., Roxburgh, S., & Houtman, I. L. (2003). Does work-home interference mediate the relationship between workload and well-being? *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 532-559.
- 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.
- Goh, Y. W., Swang, S., & Oei, T. P. S. (2010). The revised Transactional Model (RTM) of Occupational Stress and Coping: An improved process approach. *The Australian and New Zealand Journal of Organisational Psychology*, 3, 13-20.
- Gomes, A. R. (2008). *Escala de Avaliação Cognitiva (EAC)*. Relatório técnico não publicado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Gomes, A. R. (2010). *Questionário de Stress nos Professores do Ensino Superior (QSPES)*. Relatório técnico não publicado. Braga: Escola de Psicologia, Universidade do Minho.

- Gomes, A. R. (2012). *Medida de "Burnout" de Shirom-Melamed (MBSM)*. Relatório técnico não publicado. Braga: Escola de Psicologia, Universidade do Minho.
- Gomes, A. R. (2014). Positive human functioning in stress situations: An interactive proposal. In A. R. Gomes, R. Resende, & A. Albuquerque (eds.), *Positive human functioning from a multidimensional perspective: Promoting stress adaptation* (Vol. 1, pp. 165-194). New York: Nova Science.
- Gomes, A. R., Faria, S., & Gonçalves, A. M. (2013). Cognitive appraisal as a mediator in the relationship between stress and burnout. *Work & Stress*, 27, 351-367. doi: 10.1080/02678373.2013.840341
- Gomes, A. R., Faria, S., & Lopes, H. (2016). Stress and psychological health: Testing the mediating role of cognitive appraisal. *Western Journal of Nursing Research*. doi: 10.1177/0193945916654666
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. B., & Peixoto, A. R. (2010). Stress ocupacional no ensino: Um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587-597.
- Gomes, A. R., Oliveira, A., Esteves, A., Alvelos, M., & Afonso, J. (2013). Stress, avaliação cognitiva e burnout: um estudo com professores do ensino superior. *Revista Sul Americana de Psicologia*, 1(1), 6-26.
- 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 stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 67-93.
- Halbesleben, J. R. B., & Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management*, 30, 859-880.

- Hulbert-Williams, N. J., Morrison, V., Wilkinson, C., & Neal, R. D. (2013). Investigating the cognitive precursors of emotional response to cancer stress: Re-testing Lazarus's transactional model. *British Journal of Health Psychology, 18*, 97-121. doi: 10.1111/j.2044-8287.2012.02082.x
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente: Uma lição de síntese*. Porto: Edições ASA.
- Kausar, R., & Khan, Q.-u.-A. (2010). Stress appraisal and psychological distress in medical professionals working in emergency units. *Journal of Behavioural Sciences, 20*(2), 49-62.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology, 48*, 159-167.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1995). Psychological stress in the workplace. In R. Crandall & P. L. Perrewé (Eds.), *Occupational stress. A handbook* (pp.3-15). Washington, DC : Taylor & Francis.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (2001). Relational meaning and discrete emotions. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Org.). *Appraisal processes in emotion* (pp. 37-67). Oxford: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações* (2ª ed.). Pêro Pinheiro, Portugal: ReportNumber.
- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, S., & Tremayne, P. (1994). Physical SelfDescription Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod

- analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *16*, 270-305.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.) *Professional burnout* (pp. 1-16). Washington: Taylor & Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*, 397-422. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
- McCuaig Edge, H. J., & Ivey, G. W. (2012). Mediation of cognitive appraisal on combat exposure and psychological distress. *Military Psychology*, *24*(1), 71-85. doi: 10.1080/08995605.2012.642292
- McIntyre, T., McIntyre, S., & Redondo, R. (1999). *Questionário Geral de Saúde*. [General Health Questionnaire]. Braga: Universidade do Minho.
- Melamed, S., Kushnir, T., & Shirom, A. (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular disease. *Behavioral Medicine*, *18*, 53-60. doi: 10.1080/08964289.1992.9935172
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: Evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological Bulletin*, *132*(3), 327-353.
- Moya-Albiol, L., Serrano, M. Á., & Salvador, A. (2010). Burnout as an important factor in the psychophysiological responses to a work day in teachers. *Stress and Health*, *26*(5), 382-393.
- Nicholls, A. R., Perry, J. L., & Calmeiro, L. (2014). Precompetitive achievement goals, stress appraisals, emotions, and coping among athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *36*, 433-445.

- Philipp, A., & Schüpbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teachers. *Journal of Occupational Health Psychology, 15*(4), 494–504. doi: 10.1037/a0021046
- Pichler, F. (2009). Determinants of work-life balance: Shortcomings in the contemporary measurement of WLB in large-scale survey. *Social Indicators Research, 92*, 449-469.
- Pinto, A. M. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses: Representações sociais, incidência e preditores*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- 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.
- 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.
- Schellenberg, B. J. I., & Bailis, D. S. (2016). The two roads of passionate goal pursuit: Links with appraisal, coping, and academic achievement. *Anxiety, Stress & Coping, 29*, 287-304. doi: 10.1080/10615806.2015.1036047
- Shirom, A. (2003). Job-related burnout: A review. In J. C. Quick, & L. E. Tetrick (Eds.). *Handbook of occupational health psychology* (pp. 245-265). Washington DC: American Psychological Association.
- Shirom, A. (2010). Employee burnout and health: Current knowledge and future research paths. In J. Houdmont, & S. Leka (Eds.). *Contemporary occupational health psychology* (pp. 59-77). Chichester West Sussex, UK: Wiley.

- Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, *13*(2), 176-200.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, *25*(2), 173-180.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Unruh, L. Y., & Nooney, J. (2011). Newly licensed registered nurses' perceptions of job difficulties, demands and control: Individual and organizational predictors. *Journal of Nursing Management*, *19*, 572-584.