

# Condição Docente

## Factores de Bem-estar no Exercício Profissional

José Luís da Costa Sousa\*

### 1. Introdução

O tema que titula a presente comunicação tem motivado a realização de múltiplos estudos no âmbito das Ciências da Educação, duma maneira geral evidenciando como e quanto o contexto de ensino, sem desprezar a importância do acto técnico em si, condiciona o sentimento de sucesso profissional e favorece ou limita a eficácia do professor.

O estudo desta problemática afirma-se de grande pertinência actual no campo da docência dado pensar-se que explicará, em grande parte, as condições psicológicas da actuação do professor e, em última instância, o malogro ou o êxito do acto pedagógico, afinal a questão central de qualquer reforma educativa.

As análises neste âmbito justificam-se ainda pela necessidade de esclarecer a teia de factores que afectam o ensino. Como refere Esteve (1992), é injusto que a sociedade atribua os fracassos do sistema escolar massificado em que temos vivido exclusivamente aos professores. Em contraposição às acusações da sociedade e da administração de que os professores constituem um obstáculo aos intentos renovadores, os professores têm acusado aqueles de só empreenderem reformas de intenção, já que não dotam as escolas dos meios materiais e condições de trabalho necessários a uma desejada renovação do quotidiano escolar.

Se atendermos a que as opiniões se dividem quanto à fundamentação da crise que generalizadamente se reconhece atravessar a educação,

---

\* Escola Náutica Infante D. Henrique.

Boletim SPEF, n.º 7/8 Inverno/Primavera de 1993, pp. 49-59.

importa que se analisem as causas mais evidentes do bem e mal-estar docentes.

É uma abordagem neste âmbito que me proponho fazer, fundamentando-me na bibliografia investigativa produzida. Referir-me-ei primeiro aos resultados dos estudos relativos à situação dos professores em geral e depois à dos professores de educação física em particular.

## 2. *A situação geral*

O bem-estar docente encontra, nos estudos realizados, explicação em três grandes grupos de factores — os que incidem directamente sobre o comportamento do professor na aula (factores de incidência directa), os que se referem ao contexto em que decorre o acto educativo e afectam indirectamente a eficácia docente ao promoverem a motivação e o empenhamento do professor (factores de incidência indirecta) e os de ordem pessoal.

Dentre os «factores de incidência directa», podemos distinguir, à semelhança de Esteve (1992), os que se relacionam com o clima de aula e a actuação do professor. A bibliografia existente discrimina nesta categoria a disponibilidade de recursos, o clima de escola, em particular a ausência de violência, e o equilibrado dimensionamento das tarefas a cumprir.

A falta de recursos aparece como um factor do mal-estar docente em diversos trabalhos de investigação (Dunham, 1976; Kyriacou & Sutcliffe, 1977, 1978; OIT, 1981). Professores que tentam renovar a sua actuação pedagógica deparam frequentemente com limitações em material didáctico. Por esta razão, criticam as instâncias dirigentes do sistema educativo que exigem e promovem uma renovação metodológica. Esta atitude crítica abrange também o problema da conservação dos edifícios, do mobiliário, do aquecimento e da adequação da quantidade de instalações apropriadas às necessidades educativas (OIT, 1981; Breuse, 1984). A maioria dos professores portugueses inquiridos no estudo de Braga da Cruz (1989) manifestaram-se insatisfeitos com as condições materiais do seu trabalho: 54,1% criticaram a insuficiência de espaços e 47,2% a desadequação dos equipamentos.

Teodoro (1990) destaca a importância das condições de exercício e de trabalho, as quais, juntamente com a situação de crise da identidade profissional, considera causas do mal-estar na profissão docente em Portugal.

Refere-se, a propósito, a algumas características do parque escolar. No 1.º ciclo do ensino básico e na educação pré-escolar, atribui à dispersão da rede a justificação da interiorização de uma consciência de abandono e de isolamento. Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, sobretudo nos grandes centros urbanos, culpa o gigantismo

das escolas da impessoalidade das relações entre os professores, das dificuldades do trabalho colectivo e da integração dos novos professores.

Leitura idêntica é feita por Formosinho (1992) ao referir-se à situação resultante da explosão escolar registada nos últimos 20 anos no nosso País. Pormenoriza este autor que, nas décadas de 70 e 80, os novos professores, na sua grande maioria, tiveram de trabalhar em escolas urbanas superlotadas e em escolas periféricas com instalações provisórias ou incompletas e sem condições de espaço para a sua permanência para além do seu tempo lectivo.

Relativamente às condições de exercício, Teodoro (1990) evidencia a grande instabilidade de local de trabalho a que estão sujeitos principalmente os professores mais novos e o consequente desgaste físico e psíquico permanente só notado alguns anos mais tarde. Os resultados apresentados a este propósito por Braga da Cruz (1988) são elucidativos da sua dimensão social: A mobilidade geográfica e de escola, nos últimos 10 anos, atingiu, nos ex-ensinos preparatório e secundário, tal dimensão que 20% desses professores mudaram de local de trabalho cinco ou mais vezes e 40 a 50 % 3 ou mais vezes, com particular incidência nos grupos etários dos 26-35 e 36-45 anos, isto é, nos que ingressaram na profissão devido à explosão escolar iniciada nos anos 70.

A violência nas escolas, traduzida em agressões físicas e psíquicas a professores, tem crescido um pouco por todo o lado (OIT,1981; Hamon & Rotman, 1984; Heras, 1984) e condiciona o equilíbrio emocional dos professores. Ela é protagonizada geralmente por alunos e, por vezes, pelos próprios familiares dos alunos. A nível psicológico, o efeito da violência exerce-se directamente sobre as suas vítimas e indirectamente sobre os muitos professores que, embora nunca agredidos, passam a sentir-se intranquilos no exercício da profissão (Esteve, 1992).

Segundo o estudo de Kallen e Colton (1980), o aumento da violência na escola relaciona-se com a escolaridade obrigatória. O facto de a violência aumentar nos últimos anos de escolaridade obrigatória e diminuir muito nos graus superiores indicia, conforme testemunhos dos próprios jovens, que ela traduz uma forma de exteriorizar a sua revolta contra o ter de permanecer na escola quando desta nem mesmo a garantia de um emprego esperam.

Esteve (1992) relaciona o aumento da violência com o descrédito do conceito de disciplina. Perante a crítica de que este conceito resulta de uma imposição arbitrária exterior a alunos e a professores, argumenta este autor que tem faltado a sua substituição pelo de uma ordem mais justa, participada por todos. O que se tornou normal foi apenas agir em casos extremos quando já é muito difícil encontrar soluções equilibradas.

Formosinho (1992) considera que o aumento da heterogeneidade da população escolar se traduziu também na frequência da escola por alu-

nos com valores e normas sociais e de vida muito diferentes e contrárias, por vezes, às defendidas pelo professor. Assim, a escola sente dificuldades de relacionamento com as crianças e adolescentes que, não valorizando a escola, resistem à sua cultura de forma mais ou menos violenta.

O esgotamento docente é ainda resultado da sobrecarga de exigências que são feitas ao professor. Klugman (1979) descreve o professor como «um profissional sobrecarregado de trabalho, obrigado a bater-se simultaneamente em várias frentes». Perante múltiplas responsabilidades, nada condizentes com o tempo e recursos disponíveis, o professor desgasta-se, vai falhando aqui e ali, e tende para a ansiedade e a depressão mais ou menos profundas.

Este quadro já havia, aliás, sido traçado por Teodoro (1990) para sublinhar como a crise de identidade profissional justificava o mal-estar docente em Portugal. Em comunicação apresentada ao III Congresso da SPEF, referiu-se às consequências de se ter exigido aos professores que, depois do 25 de Abril principalmente, «reinventassem a escola e dela fizessem um espaço de encontro de alunos, de interesses sociais, económicos e culturais». Daí considera que resultou o facto de os professores terem passado a desempenhar, além da função tradicional de transmissores de conhecimentos, ou em sua alternativa, as funções de animadores culturais, de assistentes sociais e de responsáveis administrativos e políticos.

Como «factores de incidência indirecta» Esteve (1992) aponta a modificação dos papéis do professor e dos agentes tradicionais de socialização, o ambiente profissional do professor, o seu estatuto social, os objectivos do sistema de ensino, a rápida evolução dos conhecimentos técnico-científicos e a imagem do professor.

No que toca ao papel do professor, é de assinalar o aumento das responsabilidades verificado nos últimos anos, como resultado da rápida transformação do contexto social. Em virtude da inadequação da formação ou por rejeição em adaptar-se às novas exigências, os novos contextos constituíram-se como fonte do mal-estar (Barton & Walker, 1984). Por outro lado, a comunidade social e a família transferiram para a escola parte das suas anteriores actividades, sem que os professores tivessem sido alvos da formação correspondente (Teodoro, 1990; Goble & Porter, 1980).

O ambiente profissional do professor tornou-se, por sua vez, mais complexo em virtude de ter surgido e aumentado a possibilidade de contestação das atitudes do professor. Com o acolhimento pela escola de alunos de origens sociais, étnicas, culturais e religiosas diversas, os valores defendidos pelo professor na aula passaram a ser rebatidos frequentemente, por vezes até com o apoio dos meios de comunicação. Além disso, alterou-se o contexto social do exercício profissional. Enquanto até há bem pouco tempo os pais incutiam nos seus filhos o sentido de disciplina, cortesia e respeito e normalmente se colocavam do lado do

professor em caso de conflito, hoje os professores queixam-se do contrário (Amiel *et al.*, 1970).

Formosinho (1992) reafirma, na linha de Esteve, o aumento das dificuldades no trabalho docente pelo aumento da heterogeneidade geográfica, social e étnica da população escolar em virtude da massificação operada no ensino em Portugal. Ao contrário do que acontecia na escola de elites (liceu) ou de trabalhadores qualificados (escola técnica), o professor passou a lidar com uma maior amplitude de capacidades, conhecimentos e aproveitamento escolar em cada turma.

Igualmente fonte de mal-estar é o estatuto social do professor. De pessoa estimada pelo seu saber, abnegação e vocação, segundo Ranjard (1984), o professor passou a alguém que não é capaz de fazer algo melhor, isto é...mais lucrativo. Em apoio desta ideia há a assinalar a conclusão do trabalho de Milstein *et al.* (1984) segundo a qual os factores mais significativos do «stress» entre os professores são, em primeiro lugar, o salário, em segundo a falta de coerência nas suas relações com os alunos, e em terceiro a sobrecarga quantitativa de trabalho. Também Litt e Turk (1985), num trabalho sobre as fontes do «stress» e insatisfação enquanto potenciais causas do abandono do ensino, constataram que os baixos salários e estatuto social eram mais importantes que os problemas relacionados com o trabalho do professor na aula. Segundo o estudo de Braga da Cruz (1989), dos mais de 35% dos professores portugueses inquiridos que disseram que abandonariam a profissão se tivessem essa oportunidade, 32,6% justificam tal desejo com a baixa remuneração.

Teodoro (1990) considera que, em Portugal, «nos professores situados a meio da carreira há sintomas de desmotivação e grandes tensões profissionais que resultam da consciência da sua condição de assalariados, sub-remunerados para as habilitações que possuem, de uma ausência de pausas que permitam uma reflexão crítica sobre a actividade desenvolvida e de uma formação permanente que responda às novas exigências da docência». Sublinha que os baixos vencimentos, juntamente com as deficientes condições de trabalho, constituem uma causa decisiva para o clima de mal-estar entre os professores e para a desvalorização da profissão docente na sociedade portuguesa.

Outro aspecto do contexto pedagógico é o que se refere aos objectivos do sistema de ensino. Ranjard (1984) considera um absurdo manter num ensino massificado os objectivos próprios de um ensino de elite. Em vez de um sistema de ensino selectivo baseado na competitividade, Proefriedt (1981) propõe a ideia de um sistema cooperativo no qual o objectivo fundamental seja o desenvolvimento pessoal. Esta contradição de sistema e objectivos é também fonte de mal-estar nos professores já que estes sentem que as circunstâncias mudaram e são inúteis os esforços de manter os objectivos.

O mal-estar docente resulta também do progresso do saber e das suas consequências para a modificação do papel do professor. Além da exigência de actualização de conhecimentos, levanta-se também o problema de ser cada vez mais difícil ter o domínio duma disciplina. A redefinição de conteúdos obriga os professores a renunciar a matérias cujo ensino já se tornara uma rotina e a integrar elementos que são novos para si (Esteve, 1992). Se a confrontação do professor com novas perspectivas são, só por si, motivo de mal-estar, Kelly reconhece que a mudança conceptual e a libertação dos constructos instalados constituem caminhos em que não se pode entrar sem experimentar ansiedade (Pope, 1988).

O estudo realizado em Israel por Ben-Peretz *et al.* (1990) sobre o pensamento de professores relativamente aos estudos sabáticos permitiu constatar que os principais motivos para aderir aos programas de formação eram enriquecimento pessoal, revitalização e aprendizagem de estratégias de ensino. A fraca referência à «matéria de ensino» deve-se à compreensão de que «o conhecimento de conteúdo pedagógico» tem maior importância para o desenvolvimento do ensino.

Por fim, a imagem do professor, outro factor relacionado com o bem-estar docente, surge ou associada ao conflito inter-relacional ou, pelo contrário, integrada numa visão idílica da relação professor-aluno. Na primeira visão do professor integra-se o tratamento alarmista dos órgãos noticiosos sobre as situações de violência envolvendo professores, pais e alunos, as confrontações de carácter ideológico e as exigências dos professores perante os poderes públicos de melhores condições de vida e de exercício profissional. O ambiente social criado por este tratamento informativo gera uma sensação de mal-estar nos professores. A outra representação do professor é aquela em que a sua actividade relacional se traduz no apoio aos alunos em ambiente aprazível. Este enfoque, embora sendo uma aspiração dos professores, está longe de corresponder ao que se passa na realidade (Esteve, 1992).

A investigação realizada explica também o «stress» e o esgotamento a partir dos traços de personalidade do indivíduo. Nesta linha situa-se o contributo de Capel (1990). No seu estudo, para além de outros factores antes referidos, estabilidade da personalidade surgiu correlacionada com esgotamento. O investimento da investigação neste âmbito justifica-se não só pelo contributo ao esclarecimento do mal-estar docente, mas também pelas implicações que os seus resultados podem ter na formação de professores. Assim se explica que Esteve (1992), apesar de não integrar os traços de personalidade no quadro de factores explicativos do mal-estar docente, os considere para a definição de condições de acesso aos cursos de formação de professores.

O tratamento dos estados de mal-estar e bem-estar docentes foi apresentado até aqui na perspectiva da relação causa-efeito. Uma outra linha de análise patente na literatura sobre o assunto é a que adopta a óptica



do ciclo de vida profissional, segundo a qual o indivíduo vive determinadas fases em que os sentimentos de bem-estar e mal-estar serão característicos.

Na Suíça, Huberman (1989) estudou o ciclo de vida profissional de 160 professores dos ensinos básico e secundário e confirmou os resultados da investigação até aí realizada.

Os estudos empíricos evidenciam que a entrada na carreira se processa com a preocupação conjunta da «sobrevivência» e da «descoberta». O aspecto da «sobrevivência» traduz o que se chama comumente o «choque de realidade», tendo por componentes o ensaio das primeiras experiências, a preocupação de si mesmo, a diferença entre os ideais e as realidades quotidianas da aula, etc.. Por outro lado, a «descoberta» traduz o entusiasmo dos começos, a experimentação, o orgulho de ter finalmente a sua própria aula, os seus alunos, o seu programa e de fazer parte duma classe profissional. Como se depreende da descrição anterior, é natural que na fase de início de carreira, o professor se deixe apoderar de sentimentos de desconforto profissional pelo choque que experimenta entre as expectativas idealistas que criou e as dificuldades que o terreno lhe apresenta. Este mal-estar deverá ser interpretado como fazendo parte dum percurso normal.

A segunda fase identificada na literatura é a de «estabilização». Trata-se aqui do compromisso definitivo simultaneamente do indivíduo e da instituição, da libertação duma sobrevivência angustiante, da pertença a um grupo de colegas, bem como da consolidação dum repertório técnico-pedagógico. Isto corresponde, em termos fenomenológicos, a uma maior noção de facilidade e fluidez e a um conforto psicológico acrescido.

A tendência central dos estudos conduz a uma fase dita «de experimentação ou de diversificação» que pode apresentar padrões diversos. Para uns, trata-se de melhorar o seu contributo e o seu impacto no seio da aula, uma vez estabelecida a consolidação pedagógica da «fase de estabilização». Para outros, a questão é mais institucional; depois da «estabilização», ataca-se as aberrações do sistema que reduzem o impacto possível na aula.

«Pôr em causa» é a designação da fase seguinte. Os seus sintomas são pouco definidos, podendo ir dum ligeiro sentimento de rotina a uma verdadeira crise existencial face à continuação da carreira.

A ultrapassagem dos problemas da fase anterior, pelo menos em grande parte, conduz a uma fase «de serenidade e distância afectiva». Trata-se mais de um estado de espírito caracterizado por um sentimento de menor energia, menos implicação, mas de maior acalmia e menor inquietação face aos problemas profissionais. Uma outra característica desta fase é a distanciação afectiva crescente relativamente aos alunos, criada principalmente por estes.

Alguns estudos assinalam entre os 50 e os 60 anos uma fase durante a qual um número importante de professores se tornam resmungões, queixando-se da evolução dos alunos, da atitude pública, da política educativa e dos colegas mais jovens. Estes professores raramente acreditam que qualquer mudança possa levar a aperfeiçoamentos do sistema, razão pela qual a fase foi designada «de conservantismo e lamentações».

Outro cenário possível assinalado na literatura é o do «descomprometimento em equilíbrio». Trata-se duma interiorização progressiva do final de carreira que pode assumir várias formas. Em todo o caso, tende a apresentar-se com conteúdo emocional de sentido positivo, isto na medida em que o professor se vai despedindo progressivamente, sem rancor, do investimento profissional para dedicar mais tempo a si próprio, aos interesses exteriores à profissão e a uma vida social mais reflexiva.

Huberman (1989) constatou também que a última fase de satisfação era predita, embora de forma modesta, por uma primeira etapa vivida como um período agradável, pela promoção social e por anos mais fáceis no plano pedagógico.

### *3. Situação em Educação Física*

Os professores de educação física encontram-se no dia-a-dia profissional perante situações idênticas em certos aspectos às dos restantes professores e, por conseguinte, parece à partida que estão sujeitos ao «stress» e ao esgotamento como quaisquer outros. No entanto, ouve-se por vezes a opinião de que, em educação física, a pressão psíquica é menor em virtude da expressão essencialmente prática dos conteúdos e da carga lúdica dos mesmos.

Relativamente ao «stress», vários estudos realizados nos EUA indicam que as eventualidades de ser posta em causa a capacidade profissional e de ser transferido de local de trabalho contra sua vontade constituem os seus motivos principais. Os resultados encontrados em alunos estagiários e professores pouco experientes (Wendt e Bain, 1989) e em professores efectivos em Tacoma (Mazer & Griffin, 1980) e em Chicago (Staff, 1978) são disso testemunho.

No estudo que Wendt e Bain (1989) realizaram com 40 alunos estagiários e 40 professores com pouca experiência, a experiência profissional parece influenciar a capacidade de certos episódios gerarem «stress». Na verdade, os autores referidos constataram que ao aumentarem os anos de serviço, apesar de não se revelarem mudanças significativas globais, certos episódios tornavam-se maiores perigos de «stress» enquanto com outros acontecia o contrário. Assim, o grupo de professores mais experientes mostrou-se menos preocupado em situações de: ver recusada a promoção, lidar com crianças indisciplinadas,



trabalhar com turmas numerosas, participar de alunos por insultos verbais, tratar com o aluno problemas raciais e trabalhar com estudantes cuja primeira língua não é o Inglês. Aparentemente, os professores efectivos não estão tão preocupados com a gestão da aula e com a disciplina dos alunos como os estagiários.

Por outro lado, o perigo de «stress» apresentou-se maior para os professores com maior experiência profissional relativamente aos seguintes casos: agressão a um colega (professor) na escola, discordância do supervisor, ameaça com ofensa pessoal, discordância de um colega, preparação duma greve, alteração de deveres/responsabilidades laborais e realizar um trabalho para progressão na carreira.

Com resultados diferentes, embora não contraditórios, referiremos o estudo que Capel (1990) realizou com o objectivo de determinar os factores de «stress» e esgotamento em professores de educação física britânicos e as mudanças nos níveis de esgotamento em diferentes momentos do ano escolar.

Confirmando os resultados de outros estudos, constatou esta autora que o mais elevado conflito de papel (isto é, a contradição, por exemplo, entre ser simultaneamente promotor de autonomia e agente de socialização), a maior ambiguidade de papel (isto é, a imprecisão das funções, típica em educação física quando não se sabe onde começa o professor e termina o treinador) e o locus de controlo mais externo (isto é, a menor autonomia de decisão do professor) se correlacionavam com esgotamento. Ainda que em menor grau, o mesmo se passou com a menor estabilidade da personalidade, com o maior envolvimento em actividades extracurriculares e a ocupação de tempo em casa para realizar trabalho extraordinário.

Os graus de esgotamento para o conjunto da amostra mantiveram uma certa constância ao longo do ano. No entanto, comparados os resultados nos finais do 1.º, 2.º e 3.º períodos, verificou-se uma tendência para aumentar, ao longo do ano, a percentagem de professores com maiores sintomas de esgotamento.

É de salientar que, agindo em conjunto, o conflito de papel, os anos de serviço e os anos na mesma situação profissional apresentaram-se preditivos do esgotamento.

#### *4. Observações finais*

Ressalvadas as particularidades conferidas pela situação profissional específica dos professores em cada país, estes estudos vêm pôr a claro que a possibilidade de exposição dos professores de educação física aos perigos de «stress» e de esgotamento é idêntica à dos restantes professores.

As análises realizadas conduzem à conclusão de que os professores se expõem aos perigos do «stress», situações que poderão concretizar-se com fundamento em razões de ordem pessoal e/ou de contexto profissional ou serem a expressão normal do ciclo de vida profissional. A conjugação de factores e condições aumenta certamente os riscos de tal ocorrência, podendo nos casos mais graves conduzir ao esgotamento.

Para uns e outros, a solução parece estar na concretização de estratégias que influenciem a inter-relação do indivíduo com o ambiente. O bem-estar do professor, um dos actores centrais do acto educativo, dependerá muito do que vier a ser feito para melhorar a sua capacidade de resposta às novas exigências e o contexto do exercício profissional.

## 5. Bibliografia

- AMIEL *et al.* (1970). *L'évolution de la relation enseignant-enseigné*. Paris: Ligue française d'hygiène mentale. (Apud ESTEVE, J. M., 1992).
- BARTON, L. & WALKER, S. (1984). *Social Crisis and Educational Research*. London: Croom Helm. (Apud ESTEVE, J. M., 1992)
- BEN-PERETZ *et al.* (1990). Teachers' Thinking about Professional Development: Relationships between Plans and Actions. In Day, C.; Pope, M.; Denicolo, P. (eds.), *Insight into Teachers' Thinking and Practice*. Bristol: The Falmer Press.
- BREUSE, E. (1984). Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante. In Esteve, J. M., *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, pp. 143-161. (Apud Esteve J. M., 1992)
- CAPEL, Susan A. (1990). Causes of Stress and Burnout and Changes in Burnout in British Physical Education Teachers. In Telama, R.; Laakso, L.; Pieron, M.; Ruoppila, I. & Vihko, Z. (eds.), *Physical Education and Life-long Physical Activity*. Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health, pp. 272-281.
- CRUZ, Manuel Braga da (1988). A Situação do Professor em Portugal. *Análise Social*, 3.<sup>a</sup> série, vol. xxiv, 103-104.
- DUNHAM, J. (1976). Stress situations and responses. In National Association of Schoolmasters (ed.). *Stress in Schools*. Hemel Hempstead: National Association of Schoolmasters. (Apud Esteve, J. M., 1992)
- ESTEVE, José M. (1992). *O Mal-estar Docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, Lda.
- FORMOSINHO, João (1992). *Da Crise da Educação Escolar à Diversificação da Função Docente — Reflexões sobre a Formação de Professores*. CEFOPE.
- GOBLE, N. M. & PORTER, J. F. (1980). *La cambiante función del profesor*. Madrid: Narcea. (Apud ESTEVE, J. M., 1992).
- HAMON, H. & ROTMAN, P. (1984). *Tant qu'il y aura des profs*. Paris: Editions du Seuil. (Apud Esteve, J. M., 1992).

- HERAS, L. (1984). *Profesores en conflicto*. Investigación del Diáριο deal de Granada, anos 1982, 83 y 84, texto fotocopiado, Universidad de Málaga. (Apud Esteve, J. M., 1992).
- HUBERMAN, Michael (1989). Les Phases de la Carrière Enseignante: Un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, 86, pp. 5-16.
- KALLEN, D. & COLTON, S. (1980). *Educational developments in Europe and North America since 1960*. Paris: Unesco. (Apud Esteve, J. M., 1992).
- KLUGMAN, E. (1979). *Too many pieces: a study of teacher fragmentation in the elementary school*. Boston: Wheelock. (Apud Esteve, 1992).
- KYRIACOU, C. & SUTCLIFFE, J. (1977). Teacher stress: a review. *Educational Review*, 29, 4, pp. 19-30. (Apud Esteve, J. M., 1992)
- KYRIACOU, C. & SUTCLIFFE, J. (1978). Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, pp. 159-167. (Apud Esteve, J. M., 1992)
- LITT, M. D. & TURK, D. C. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, 78, 3, pp. 178-185. (Apud Esteve, J. M., 1992)
- MILSTEIN, M. et al. (1984). Organizationally based stress: What bothers teachers. *Journal of Educational Research*, 77, 5, pp. 293-297 (Apud Esteve, J. M., 1992)
- OIT (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Genebra: Bureau Internationale du travail. (Apud Esteve, J. M., 1992)
- POPE, Maureen (1988). Anteojos Constructivistas: Implicaciones para los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje. In Angulo, L. M. V., *Conocimientos, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alcoy: Editorial Marfil, SA.
- PROEFRIEDT, W. A. (1981). The significance of the teacher's work. *Educational Theory*, 31, 3-4, pp.341-349. (Apud Esteve, J. M., 1992)
- RANJARD, P. (1984). *Les enseignements persécutés*. Paris: Robert Jauze. (Apud Esteve, J. M., 1992)
- TEODORO, António (1990). *Sobre o Mal-estar na Profissão Docente e a Constituição de uma Identidade Profissional nos Professores*. Comunicação apresentada ao 3.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Educação Física, Lisboa, Janeiro.
- WENT, J. C. & BAIN, L. L. (1989). Physical Educators' Perceptions of Stressful Teaching Events. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, pp. 342-346.