

Saúde mental dos professores de ciências contábeis: o uso de estratégias de enfrentamento do estresse^{*,**}

Eduardo Mendes Nascimento¹

 <https://orcid.org/0000-0002-2188-9748>

E-mail: e.mn@uol.com.br

Marcia Carvalho Garcia²

 <https://orcid.org/0000-0001-5266-3939>

E-mail: marcia.blr@gmail.com

Edgard Cornacchione³

 <https://orcid.org/0000-0002-0745-131X>

E-mail: edgardbc@usp.br

¹ Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas, Departamento de Ciências Contábeis, Belo Horizonte, MG, Brasil

² Universidade Federal de São Paulo, Laboratório de Biologia do Estresse, Santos, SP, Brasil

³ Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Departamento de Contabilidade e Atuária, São Paulo, SP, Brasil

Recebido em 11.02.2021 – Desk aceite em 22.02.2021 – 2ª versão aprovada em 14.07.2021 – Ahead of print em 15.11.2021

Editor-Chefe: Fábio Frezatti

Editora Associada: Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

RESUMO

Buscou-se investigar quais estratégias de enfrentamento mais frequentemente são utilizadas pelos professores do curso de ciências contábeis e como elas podem modular o estresse percebido por esses professores. O ambiente acadêmico do ensino superior está permeado de eventos de natureza estressora; não obstante, pouco esforço, principalmente na área de ciências contábeis, foi empregado para buscar entender e propor direcionadores que pudessem aprimorar o bem-estar e o prazer com a profissão de professor. Uma estratégia de enfrentamento é um comportamento que protege o indivíduo de danos psicológicos relacionados a experiências sociais problemáticas; assim, é por meio desses comportamentos que os indivíduos gerenciam as experiências cotidianas, contribuindo para a manutenção de sua saúde mental. A discussão sobre a utilização de estratégias de enfrentamento do estresse carece de abordagem nas instituições de ensino superior (IES), seja por apontarem que diversas estratégias estão sendo empregadas sem a devida eficácia, seja por sinalizarem que três das estratégias, estatisticamente significativas são da dimensão daquelas focadas nas emoções disfuncionais. E, o mais grave, dessas três estratégias, duas (autoculpabilização e negação) têm contribuído, sobremaneira, para aumentar a percepção de estresse. Foram empregados o Teacher Stress Inventory (TSI), composto de 26 questões com escala Likert de cinco pontos, e o Brief COPE (Coping Orientation to Problems Experienced Inventory), com 28 itens e escala de quatro pontos, além de questões sociodemográficas. Foi enviado um questionário eletrônico a dois mil professores que lecionavam em curso de ciências contábeis no Brasil. Ao todo, 563 docentes responderam às perguntas. A análise foi realizada por meio de testes de associação e de regressão linear múltipla. Apurou-se que o estresse médio relatado pelos professores foi de 63% do escore máximo do TSI, e as estratégias medidas pelo Brief COPE mais prevalentes foram planejar, *coping* ativo, reinterpretação positiva, utilização de suporte instrumental, autoculpabilização e religião. Por meio de estimação de regressão linear, concluiu-se que duas estratégias de enfrentamento (*coping* ativo e desinvestimento comportamental) moderaram negativamente o estresse dos docentes, porém outras duas (autoculpabilização e negação) elevaram sua percepção de estresse. Além disso, descobriu-se que os professores mais vulneráveis ao estresse utilizam mais intensamente estratégias de enfrentamento menos adaptativas.

Palavras-chaves: estresse, estratégias de enfrentamento, docente, Teacher Stress Inventory, Brief COPE.

Endereço para correspondência

Eduardo Mendes Nascimento

Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Departamento de Ciências Contábeis
Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627, Prédio FACE – CEP 31270-901
Pampulha – Belo Horizonte – MG – Brasil

*Artigo apresentado no XX USP International Conference in Accounting, São Paulo, SP, Brasil, julho de 2020.

**Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) pelo apoio financeiro na realização desta pesquisa.



1. INTRODUÇÃO

A categoria docente é uma das mais expostas a ambientes conflituosos e de alta exigência de trabalho, envolvendo tarefas extraclases, reuniões e atividades adicionais, problemas de relacionamento com estudantes (que chegam, até mesmo, a ameaças verbais e físicas), pressão do tempo, dificuldade de entrosamento com seus pares, acúmulo de atividades administrativas e decorrentes de outra atividade profissional (Carr, 2014; David & Quintão, 2012; Reis et al., 2005). É essa situação estressante que eventualmente

leva a repercussões na saúde física e mental e no desempenho profissional dos professores. O impacto dos fatores estressantes sobre profissões que requerem condições de trabalho específicas, com grau elevado de relação com o público, como a do professor, tem sido estudado em outros países. (Reis et al., 2005, p. 1480)

Entende-se, assim, que o estresse afeta o desempenho profissional do professor, resultando, ocasionalmente, em prejuízo para a prática de ensino e à sua saúde e, conseqüentemente, em “absenteísmo e solicitação de licença médica para tratamento de saúde, além da forma despersonalizada com que os professores começam a tratar os estudantes” (Reis et al., 2005, p. 1480). Nesse contexto, o estresse, ao se tornar crônico e persistente, pode ser compreendido como um dos fatores que promovem maior exposição dos indivíduos, possibilitando estados de adoecimento, sendo uma das potenciais causas que integram fatores biopsicossociais relacionados ao entendimento do processo saúde-doença (Santos, 2010). É nesse quadro que se inserem as estratégias de enfrentamento.

Portanto, como não se pode controlar todas as circunstâncias que cercam/compõem o ambiente acadêmico que dão origem aos estressores, cabe ao docente descobrir estratégias de enfrentamento (*coping*) que lhes permita gerenciar essas dificuldades e preservar sua qualidade de vida e homeostase, o que, conseqüentemente, contribui para a manutenção de um clima organizacional salutar a si mesmo, aos colegas e aos alunos, a satisfação com sua profissão e, por fim, para sua saúde física e mental. Uma estratégia de enfrentamento é um comportamento que protege os indivíduos de danos psicológicos relacionados a experiências sociais problemáticas ou um comportamento que medeia, de maneira importante, o impacto que eventos estressores têm sobre as pessoas (Coleman, 2019). É por meio desses comportamentos ou estratégias de enfrentamento que os indivíduos gerenciam as experiências cotidianas, que podem ser desafiadoras ou potencialmente prejudiciais. Todavia, não há acordo na literatura sobre quais estratégias específicas de enfrentamento conduzem, com mais eficiência, à redução do estresse, já que diversos fatores,

como circunstâncias culturais, grupo social, experiência anteriores e o próprio estressor, influenciam a escolha e o resultado de cada uma das possíveis estratégias de enfrentamento (Carver & Connor-Smith, 2010; Folkman et al., 1986; Lazarus, 2006).

De qualquer maneira, as estratégias de enfrentamento buscam, fundamentalmente: eliminar ou modificar o estressor; modificar a percepção acerca do significado emocional para neutralizar eventual efeito negativo; ou manter o estado emocional equilibrado (Coleman, 2019). Assim, esta pesquisa buscou investigar quais estratégias de enfrentamento mais frequentemente são utilizadas pelos professores do curso de ciências contábeis e como elas podem modular o estresse percebido por eles.

As conseqüências adversas do estresse podem ser monumentais para professores, instituições de ensino superior (IES) e alunos, pois formas extremas de estresse podem levar ao esgotamento, menor realização pessoal e satisfação, despersonalização e exaustão emocional, impacto nos resultados acadêmicos, incluindo absenteísmo, comprometimento com engajamento com o trabalho, diminuição da sua percepção de autoeficácia, gestão do bem-estar do professor e aprendizagem dos alunos (Carr, 2014; David & Quintão, 2012; Embse et al., 2019; Mazon et al., 2008; Reis et al., 2005; Roeser et al., 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Além disso, o estresse crônico e o esgotamento, por sua vez, estão associados a um conjunto de resultados pessoais prejudiciais aos professores, repercutindo, até mesmo, em sua saúde física e mental, podendo resultar em transtornos emocionais, associados à ansiedade e depressão, e físicos, como hipertensão ou mesmo doenças cardiovasculares (Carr, 2014; David & Quintão, 2012; Mazon et al., 2008; Morimoto et al., 2019).

Em especial, o estresse e o esgotamento do professor podem levar à diminuição da capacidade de envolver e ensinar os alunos de forma eficaz (Clunies-Ross et al., 2008). Nesses termos, tem-se que o estresse do professor e o comportamento do aluno estão fortemente relacionados, pois, enquanto os professores relatam que o comportamento dos alunos é uma fonte de estresse, os professores também gerenciam o comportamento dos alunos de forma diferente sob altos níveis de estresse (Clunies-Ross et al., 2008). Por isso, o estresse do professor representa um desafio significativo para todos nas IES, dadas as ligações com uma miríade de variáveis importantes e complexas para explicar o estado de saúde mental do docente, bem como com o sucesso e o envolvimento acadêmico do aluno (Araújo et al., 2017; Carr, 2014; David & Quintão, 2012; Reis et al., 2005).

Em suma, o estresse agudo e persistente pode prejudicar a saúde física e mental, assim como o bem-estar

pessoal e profissional dos professores, culminando por comprometer o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Assim, conhecer esse evento e, principalmente, determinar o comportamento de sucesso na mitigação para evitar os transtornos associados à sua forma crônica pode ser um passo importante para reduzir esses resultados indesejados e contraproducentes, visto que é essencial saber quais intervenções podem ser mais eficazes para reduzir o estresse do professor e aprimorar seu manejo em situações adversas e geradoras de tensão (Embse et al., 2019).

Vale lembrar que, geralmente, a formação de professores e seus programas de desenvolvimento profissional não os ajudam a desenvolver habilidades de manejo do estresse (Ferenc & Saraiva, 2010; Roeser et al., 2013), como regulação de emoções ou atitudes como autocontrole, busca por suporte social, reinterpretação positiva e outras que poderiam usar para lidar com aspectos inerentemente estressantes de seus ambientes de trabalho (Carver & Connor-Smith, 2010). Desse modo, ao inventariar os estressores organizacionais percebidos pelos docentes e as estratégias para seu enfrentamento, possibilita-se entender e interpretar tais eventos, o que permitirá atuar

de forma a mitigar as adversidades que dão origem às más adaptações e conhecer os comportamentos e atitudes que auxiliam na moderação do sofrimento mental dos docentes, tornando-os resilientes ante as adversidades. Além disso, a execução deste trabalho permitirá um pequeno avanço sob o contexto estudado, considerando a ausência de consenso na literatura sobre as estratégias a serem adotadas no contexto universitário (Carver & Connor-Smith, 2010; Folkman et al., 1986; Lazarus, 2006).

Portanto, é importante obter mais *insights* sobre como os professores vivenciam seu trabalho, assim como de que modo avaliam as condições de trabalho em diferentes fases de suas carreiras. Essa observação é importante, considerando que a atuação em um ambiente de trabalho saudável gera

benefícios tanto para os profissionais quanto para as organizações, por meio da redução do absenteísmo; maior socialização e adaptação do empregado à organização; incremento da motivação; diminuição de equívocos e de custos associados à produtividade; aumento do rendimento e da criatividade; inovação; mais interação do empregado com seus companheiros, clientes e supervisores. (Machado et al., 2012, p. 195)

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Estresse

O estresse é uma resposta inespecífica do organismo ao enfrentamento de situações que ameacem a homeostase do indivíduo, obrigando-o a mobilizar recursos para enfrentar o agente causador do desequilíbrio biopsicossocial resultando em respostas endócrinas que modificam a homeostase da pessoa (Faro & Pereira, 2013; Selye, 1956). Nesse sentido, de uma perspectiva biopsicofisiológica, o estresse é um evento percebido pelo indivíduo como um acontecimento, eventual ou sistemático, que desafia seus limites e recursos psíquicos, permitindo-lhe aperfeiçoar-se (Folkman et al., 1986; Lazarus & Folkman, 1984). Algumas situações deflagradoras do estresse podem ser interpretadas como desafios e, em muitos casos, acabam promovendo a adaptação ou o desenvolvimento de faculdades cognitivas e comportamentais, permanecendo o indivíduo em bom estado de saúde mental e física, efeito do estresse conhecido como “eustresse” [Faro, 2015; The American Institute of Stress (AIS, 2014)].

Contrário ao eustresse, a outro efeito, esse resultante da má-adaptação ao estresse, dá-se nome de “distresse” (AIS, 2014; Faro, 2015). Entende-se que o desgaste da saúde psicofisiológica do indivíduo tem relação direta com a cronicidade dos efeitos resultantes dos eventos estressores, o que se verifica pelo surgimento ou agravamento de diversas patologias, entre essas a hipertensão, a depressão,

a insônia, o diabetes e outras (Mazon et al., 2008). É relevante destacar que o distresse não apenas tem efeito potencializador nos quadros de adoecimento, como influencia negativamente o modo como a pessoa se relaciona no seu círculo pessoal e/ou profissional (Carr, 2014; David & Quintão, 2012; Morimoto et al., 2019).

O estresse ocupacional dos professores, especificamente, está associado a vários fatores contextuais, como pressão de tempo, problemas de disciplina, falta de recursos, falta de reconhecimento profissional, falta de apoio e diversidade de tarefas necessárias (Boyle et al., 1995). Sinteticamente, Boyle et al. (1995) categorizam o estresse do professor em cinco dimensões: carga de trabalho, mau comportamento dos estudantes, reconhecimento profissional, ausência de recursos e relações com os colegas.

Assim, considerando a complexidade dos estressores do ambiente profissional dos professores, as estratégias de enfrentamento se mostram fundamentais. Tendo em conta que o estresse é uma ocorrência inexorável, seu enfrentamento é um processo necessário e depende, sobretudo, de se aprender que a exposição repetida, em níveis moderados, a adversidades cria resistência ao estresse e resiliência. As crescentes evidências de imagens do cérebro humano endossam a hipótese de que o modelo de aprendizagem leva a mudanças estruturais na matéria cinzenta e branca (Nechvatal, 2013).

A maioria desses estudos se concentrou, no entanto, em tarefas de aprendizagem relativamente simples, como malabarismo ou equilíbrio do corpo. Não está claro se o enfrentamento do estresse, lidando com uma forma mais complexa de aprendizagem leva a alterações similares no cérebro, no entanto, existem estudos de intervenções psicoterapêuticas para transtornos de humor e ansiedade. Muitas vezes, psicoterapias envolvem a exposição repetida a estressores que desafiam formas atuais de enfrentamento e, assim, representam um substituto para investigar mudanças dependentes do enfrentamento no cérebro. (Nechvatal, 2013, p. 2)

Alguns aspectos bastante conhecidos da realidade de trabalho do professor de nível superior, tais como pouca participação na gestão estratégica da instituição, salários baixos, salas de aulas com muitos alunos, horários de aula muito elásticos e recursos materiais indisponíveis, de baixa qualidade ou insuficientes para atender a demanda, podem, eventualmente, ser reconhecidos como agentes estressores na dinâmica laboral (Mazon et al., 2008). Mas, como não se pode controlar todas as circunstâncias que cercam/compõem o ambiente organizacional e dão origem aos estressores, cabe ao docente descobrir/buscar estratégias de enfrentamento (*coping*) para conseguir gerenciar essas dificuldades e preservar sua qualidade de vida, mantendo, assim, um bom clima organizacional, satisfação com sua profissão e, por fim, equilíbrio em sua saúde física e emocional.

Importa observar que muitos estudos vêm buscando medir e analisar o nível de estresse de diversas profissões, utilizando variados instrumentos de coleta de dados, como, por exemplo, o de Reis et al. (2005), que analisaram, também, professores universitários dos três estados da região Sul do Brasil, obtendo o escore médio de estresse dos respondentes de 49% da escala (alfa de Cronbach = 0,86). Soares (2016) também se interessou pelos professores do ensino superior, identificando, na amostra de seu estudo, estresse médio de 46% do escore do instrumento utilizado (alfa de Cronbach = 0,893). Soares (2016) identificou, ainda, por meio de pesquisa bibliográfica, que esse nível de estresse era superior ao encontrado em diversas outras profissões, como cuidadores de idosos, bancários, funcionários de uma instituição financeira, policiais militares, auxiliares de enfermagem, enfermeiros de idosos, velejadores de alto nível esportivo em competição, agentes comunitários de saúde e professores de ensino fundamental e médio. Mais recentemente, Liu e Yan (2020) se interessaram por analisar o nível de estresse dos professores universitários, tendo a amostra, como resultado, alcançado o escore de 62,4% (alfa de Cronbach = 0,897) da escala do instrumento utilizado.

Nota-se, ademais, que os professores do ensino fundamental congregam uma categoria profissional também bastante analisada pelas pesquisas. No Brasil, Silva et al. (2009) analisaram a atividade desses profissionais no estado de Pernambuco e identificaram o nível de estresse médio de 55% da escala utilizada (alfa de Cronbach = 0,71).

Em Portugal, Caeiro (2010) apontou nível médio de 79% (alfa de Cronbach = 0,965). Já na Inglaterra, Jepson e Forrest (2006) detectaram o nível médio de 47% (alfa de Cronbach = 0,76).

Sublinham-se, ainda, duas outras pesquisas que detectaram o nível de estresse de outras profissões: a de Lorenz et al. (2010) e a de Gershon et al. (2002). Os primeiros coletaram seus dados com enfermeiros que trabalhavam em um hospital universitário brasileiro, entre os quais identificaram nível médio de 66% da escala (alfa de Cronbach = 0,687 a 0,945). Gershon et al. (2002), em contrapartida, levantaram o nível médio de 53% em pesquisa envolvendo policiais da cidade de Nova Iorque, Estados Unidos da América (alfa de Cronbach = 0,85).

Diversos outros trabalhos, como o de Griffith et al. (1999), na Inglaterra, com 780 professores do ensino fundamental e médio, Betoret (2009), em amostra de 247 professores de escolas do ensino médio da Espanha, Mearns e Cain (2003), também na Espanha, Chan (1998), em Hong Kong, com 412 professores, Parker et al. (2012), na Austrália, com 430 professores, e Antoniou et al. (2013), na Grécia, com 388 professores, são unânimes sobre o quanto o ambiente de ensino é permeado de estressores e como esses afetam a saúde mental de forma desfavorável. Por esse levantamento, há evidências de que a rotina de um professor é cercada de atividades que, não raro, impõem-lhe a vivência de processos de esgotamento físico e emocional, podendo favorecer a manifestação de *burnout*, *turnover* maior de docentes nas IES, absenteísmo, queda de qualidade e produtividade, aumento de afastamentos por problemas de saúde, comprometimento do moral, “desligamento psicológico”, entre outras incidências (Garcia & Benevides-Pereira, 2003).

Por fim, é relevante reforçar que relações interpessoais benéficas, do ponto de vista da saúde mental, não prescindem do aprimoramento de competências psicológicas e intelectivas as quais tendem a ser cruciais para que o indivíduo consiga enfrentar os estressores (Mazon et al., 2008). Isso porque contextos de embate demandam habilidades como celeridade, comedimento e criatividade para contornar os embaraços que surgem na vida diária. São essas aptidões que podem definir se um indivíduo conseguirá desenvolver suas potencialidades sem a influência dos efeitos evitáveis do distresse ou se sofrerá um processo de adoecimento em decorrência na inaptidão para lidar com esses mesmos efeitos.

2.2 Estratégias de Enfrentamento ao Estresse

As pessoas respondem às percepções de ameaças, danos e perdas de diversas maneiras e essas respostas recebem o nome de enfrentamento, o qual, muitas vezes, é definido como o esforço para prevenir ou diminuir a ameaça, o dano e a perda ou para reduzir o sofrimento

associado ao estresse (Coleman, 2019; Folkman et al., 1986). Nesse sentido, as pessoas podem utilizar as estratégias de enfrentamento de modo consciente e voluntário ou, de outro modo, de forma espontânea e irrefletida. Naturalmente, distinguir entre respostas voluntárias e involuntárias ao estresse não é simples, visto que, na verdade, as respostas que começam intencionais e conscientes podem, com a repetição, tornar-se automáticas (Carver & Connor-Smith, 2010).

As pesquisas sobre estresse, segundo Lazarus (2006), devem se dedicar, também, a mapear estratégias de enfrentamento, não se restringindo a mapear os eventos estressores. Estresse e *coping* estão intrinsecamente associados, uma vez que o menor ou o maior nível de estresse estão associados à eficácia ou ineficácia das estratégias de enfrentamento (Lazarus, 2006). Folkman et al. (1986) entendem que o *coping* se inicia com a avaliação sobre o estressor, segue para a escolha da estratégia de enfrentamento e finaliza com uma espécie de análise de sua função e utilidade.

Nesse sentido, Folkman et al. (1986) consideram que todo esse processo de avaliação se desdobra em três etapas, do seguinte modo: inicialmente, o indivíduo avaliará o estressor, verificando se esse lhe causa algum tipo de desconforto (físico ou emocional). Nesse momento, surgem questões como: “existe potencial dano ou benefício no que diz respeito aos compromissos, valores ou metas assumidas?”; “a saúde ou o bem-estar de uma pessoa amada está em risco?”; “existe potencial dano ou benefício para a autoestima?”, além de outras pertinentes à avaliação do grau de ameaça que um estressor teria à homeostase (Folkman et al., 1986).

Na avaliação secundária, o indivíduo verifica se algo pode ser feito para superar ou evitar danos ou para melhorar as perspectivas de benefício e, a partir desse momento, buscar combater o estressor (Gustems-Carnicer et al., 2019). Para tanto, várias opções de enfrentamento são avaliadas: alterar a situação; aceitá-la; procurar obter mais informações; ou, ainda, impedir reações impulsivas ou contraproducentes (Carver et al., 1989). Ao final, constituindo a terceira etapa, as duas anteriores convergem para determinar se a permanência do indivíduo naquela situação é importante para seu bem-estar e, se assim for, se é uma ameaça, com a possibilidade de dano ou perda, ou um desafio, com a possibilidade de domínio ou benefício (Folkman et al., 1986; Gustems-Carnicer et al., 2019).

Desse modo, Lazarus e Folkman (1984) definem *coping* como moderador entre um estressor e o efeito procedente desse estressor processado por meio da mobilização de recursos cognitivos e comportamentais adaptativos que buscam superar, controlar, suportar ou diminuir as demandas originadas do contexto social –

demandas que, de acordo com a forma como o indivíduo subjetiva essa experiência, excedem ou fatigam seus recursos. O modo como o indivíduo maneja as situações estressantes é fundamental para entender o processo de saúde-doença (Colossi et al., 2011). Cabe destacar que estratégias de enfrentamento não têm o mesmo significado que mecanismos de defesa. *Coping* é o meio pelo qual o indivíduo se adapta às demandas estressantes, ao passo que a defesa está relacionada à adaptação biológica do indivíduo. Por isso, quando um indivíduo se utiliza de estratégias para enfrentar o estresse, produz conhecimento e mantém sua homeostase; assim, pode eliminar o evento estressor ou desenvolver a capacidade de conviver com ele (Folkman et al., 1986; Lazarus & Folkman, 1984). Ao fugir do evento estressor, não são geradas condições de aprendizado ou de gestão da situação, apenas o abandono dessa, lembrando que essa situação também pode gerar prejuízos à saúde, pois o indivíduo pode se sentir incompetente, originando quadros de depressão e outros sintomas (Colossi et al., 2011).

Desse modo, o desenvolvimento de processos de *coping* no ambiente organizacional no qual os professores se encontram inseridos é importante para lhes garantir qualidade de vida e manutenção da saúde física e emocional, permitindo-lhes agir com competência, mesmo em situações adversas às ideais. A partir desse ponto, Carver et al. (1989) criaram uma classificação para as estratégias de *coping* modificada, mais tarde, por Carver (1997).

Carver et al. (1989) classificam as estratégias de *coping* em três grupos: (i) com foco no problema – estratégias destinadas a resolver problemas ou fazer algo para alterar a fonte do estresse; (ii) com foco nas emoções – visa reduzir ou gerenciar o sofrimento emocional associado ou estimulado por uma situação; (iii) a divisão dessa última em funcional ou disfuncional. O *coping* focado no problema é dirigido ao próprio estressor: tomar medidas para removê-lo, evitá-lo ou diminuir seu impacto, caso não possa ser evitado (Carver & Connor-Smith, 2010). Por exemplo, se as demissões são esperadas, quando um empregado utiliza algum *coping* focado no problema, ele poderá poupar dinheiro, buscar outros empregos, obter melhor formação para aumentar as perspectivas de contratação ou trabalhar mais intensamente (com mais afinco e dedicação) no trabalho atual para reduzir a probabilidade de ser demitido. O *coping* focado na emoção, em contrapartida, visa minimizar a angústia desencadeada por estressores (Carver & Connor-Smith, 2010).

Segundo Carver et al. (1989), há muitas maneiras de reduzir o estresse, sendo que o *coping* focalizado na emoção inclui ampla gama de respostas, variando de autocontrole (p. ex., relaxamento, busca de apoio emocional) até

expressão de emoções negativas (p. ex., gritar, chorar), atitude de concentração em pensamentos negativos (p. ex., remoer) e tentativa de escapar de situações estressantes (p. ex., evasão, negação de pensamento desejoso).

Assim, a eficácia do tipo de enfrentamento é analisada pelo resultado que esse produz sobre o estressor, ou seja, quanto preveniu ou diminuiu a ameaça, dano ou perda ou reduziu o sofrimento a ele associado (Carver & Connor-Smith, 2010; Pietrowski et al., 2018). Dessa forma, a ineficiência do enfrentamento pode ser medida pela não redução da existência do sofrimento ou da percepção do estresse (distresse) (Carver & Connor-Smith, 2010). Isso significa que algumas estratégias de *coping* podem promover um aumento paradoxal em pensamentos intrusivos sobre o estressor, um aumento no humor negativo e ansiedade (Carver & Connor-Smith, 2010). Esses autores, ainda, indicam que isso ocorre mais facilmente quando o indivíduo associa uma emoção positiva ou negativa a determinadas estratégias de enfrentamento e tende a repeti-las, relacionando-as à emoção positiva, independentemente da possível eficácia na nova situação.

Nesse sentido, analisemos, por exemplo, quando um indivíduo, em um encontro amoroso, usa alguma substância alcoólica para relaxar e ficar mais confortável nessa situação, e o encontro resulta em algum tipo de laço afetivo. Como a memória afetiva associada à estratégia de *coping* utilizada (bebida alcoólica) para essa situação de estresse é positiva, a pessoa poderá criar uma associação que a levará a utilizar a mesma estratégia em outra situação que, todavia, tende a não resultar em eficiência de resultado (p. ex., professor que utiliza álcool para lidar com estudantes com comportamento agressivo).

À vista disso, como esclarecem Carver et al. (1989), a identificação de estratégias de enfrentamento é um processo em etapas, o qual, primeiro, consiste num processo orientado, significando que incide sobre o que o indivíduo realmente pensa e faz em relação a um evento estressante específico, como isso surge e se desenrola. Segundo, é um processo influenciado pela investigação de situações reais e de recursos para gerenciá-lo. A ênfase no contexto significa que indivíduos, determinadas variáveis e situações juntas moldam os esforços de enfrentamento. E, terceiro, é um processo desprovido de preconceitos, pois não se devem fazer suposições apriorísticas sobre o que constitui numa boa ou má estratégia de enfrentamento.

Além do mais, importa destacar as três questões subjacentes à escolha dos tipos de *coping* identificadas por Carver et al. (1989): (i) se os indivíduos têm preferido as estratégias de enfrentamento que utilizam, consistentemente, em toda uma série de situações; (ii) se essas preferências de enfrentamento se relacionam, de forma sistemática, com variáveis de personalidade; e

(iii) se estratégias de enfrentamento, disposicionalmente (fatores de personalidade, como sua própria inteligência ou outras variáveis que fazem o indivíduo responsável pelo evento) exercem influência nas respostas de enfrentamento específicas.

Para Folkman et al. (1986), analisar o *coping* é, simplesmente, sondar os esforços de uma pessoa para gerenciar demandas e como ou quando esse gerenciamento é bem-sucedido. Devido a isso, não há estratégias universais ou indivíduos que usem apenas um tipo que assegure a melhoria da percepção de distresse por alguém (Lazarus, 2006). Em contrapartida, ao avaliar as respostas situacionais ao estresse, as escolhas pelo tipo de estratégia são enquadradas a partir do que o indivíduo fez ou está fazendo atualmente em um episódio de enfrentamento específico ou durante um período específico de tempo, de forma análoga à maneira como a escala de estratégia de *coping* é tipicamente administrada.

Nesse sentido, por exemplo, Mazon et al. (2008), valendo-se de uma amostra de 93 professores gaúchos (interior do Rio Grande do Sul), por meio de correlação, analisaram as associações entre tipos de *coping* e as dimensões do Maslach Burnout Inventory (MBI). Ao final do estudo, concluíram haver associação significativa e positiva entre as dimensões de exaustão emocional e despersonalização e as seguintes estratégias: contenção de enfrentamento; expressão das emoções; desengajamento mental. Em contrapartida, associaram negativamente a essas dimensões e positivamente à dimensão realização profissional: *coping* ativo; suporte emocional; e reinterpretação positiva.

Mazon et al. (2008) destacaram, ainda, a não associação de certas estratégias às dimensões de *burnout*, e salientaram que algumas estratégias de *coping* empregadas pelos docentes na vivência de estresse podem não reduzir seu mal-estar. Na verdade, algumas estratégias podem, além de não ocasionar sensação de melhora, piorar o quadro de tensão dos professores. De acordo, ainda, com Mazon et al. (2008), efeitos distintos podem advir da utilização de modalidades diversas de *coping*. A verificação de determinado efeito, no caso concreto, dependerá não apenas do padrão em que as estratégias se amoldam, mas, principalmente, do modo como o indivíduo enxerga o evento estressor, se ele é ou não controlável ou recorrente, por exemplo.

A não associação de determinados tipos de *coping* na minoração do estresse, ou seja, a aparente ineficiência dos modelos de *coping* no trabalho de Mazon et al. (2008) pode refletir uma limitação da técnica da pesquisa e da falta de controle de variáveis para se identificar a percepção de estresse. O fato, entretanto, é que algumas estratégias de *coping* podem ter efeito potencializador do distresse por terem sido mal-empregadas pelo indivíduo (Carver & Connor-Smith, 2010).

É comum encontrar evidências de que estratégias de *coping* podem majorar o estresse ou mesmo não proporcionar adaptação, como, por exemplo, apontam García et al. (2018), no Chile, Pocinho e Capelo (2009) e Capelo e Pocinho (2016), em Portugal, Salimzadeh et al. (2020), no Canadá, e Griffith et al. (1999), na Inglaterra. Além disso, essas pesquisas relataram que os participantes utilizam as estratégias de enfrentamento na seguinte ordem: estratégias focadas no problema, nas emoções funcionais e nas emoções disfuncionais.

Esses estudos confirmam o que Carver e Connor-Smith (2010) asseveram sobre a possibilidade de uma má adaptação quando a pessoa se utiliza de estratégias de enfrentamento inadequadas ao estressor, ou seja, sem considerar o contexto e o efeito que a estratégia

pode provocar sobre a percepção de estresse; dito de outra forma, desconsiderando a psicodinâmica da relação estresse e estratégias de enfrentamento. Portanto, quando as estratégias utilizadas conseguem diminuir os sentimentos desagradáveis e desmotivadores são consideradas positivas/adaptativas (Pietrowski et al., 2018). Em contrapartida, quando fomenta ou contribui com sintomas que podem prejudicar a resolução de problemas, como o sentimento de culpa, a estratégia é considerada negativa/desadaptativa (Pietrowski et al., 2018). Assim sendo, considerando as circunstâncias relatadas, formula-se a seguinte hipótese de pesquisa:

H₁: as estratégias de enfrentamento influenciam significativamente o estresse autorrelatado pelos professores de contabilidade.

3. METODOLOGIA

A pesquisa valeu-se de um questionário enviado por *e-mail* a todos os professores identificados pelos *websites* institucionais das IES brasileiras que ofereciam o curso de ciências contábeis, segundo o Ministério de Educação (MEC). O instrumento de coleta de dados foi constituído de três blocos: variáveis descritivas, percepção de estresse e frequência de uso das estratégias de *coping*. Fez-se o registro no Conselho Nacional de Saúde por meio da Plataforma Brasil, Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 52534615.2.0000.5149.

O primeiro bloco foi composto de questões versando sobre o perfil sociodemográfico do respondente, além de aspectos relacionados ao seu trabalho. No segundo bloco, o estresse percebido pelos professores foi determinado pela utilização da escala de Boyle et al. (1995), o Teacher Stress Inventory (TSI). Esse instrumento, além de apresentar boa validade em relação aos levantamentos já realizados, demonstrou ter um bom ajustamento empírico [por exemplo: Griffith et al. (1999); Silva et al. (2009); Boshoff et al. (2018); Liu e Yan (2020)] em face do alfa de Cronbach superior a 0,8. Para este estudo, utilizou-se a versão desenvolvida por Silva et al. (2009) em português de Portugal, tendo apresentado consistência interna (alfa de Cronbach = 0,87). Observa-se, quanto a esse instrumento, que, para aproximar as questões ao contexto brasileiro, palavras como “actividade” foram substituídas por “atividade”.

O TSI é composto de 26 questões para as quais os participantes devem atribuir nota de 1 a 5 (1 = nenhum estresse; 2 = pouco estresse; 3 = neutro; 4 = algum estresse; 5 = muito estresse). Essas questões são distribuídas em cinco dimensões propostas por Boyle et al. (1995), conforme a relação com a origem do estresse de um docente:

mau comportamento dos estudantes; carga de trabalho; reconhecimento profissional; ausência de recursos; relação com os colegas. A partir disso, o estresse percebido se deu pela soma das notas atribuídas pelos respondentes.

Para se descobrir quais eram as estratégias de enfrentamento mais utilizadas pelos professores para lidar com o estresse e sua contribuição para o controle do estresse (terceiro bloco), foi utilizado o questionário desenvolvido por Carver et al. (1989), Brief COPE Inventory (Coping Orientation to Problems Experienced Inventory), na versão de 28 itens. Ao se preferir a versão em português de Portugal (Ribeiro & Rodrigues, 2004), as questões do Brief COPE que poderiam apresentar alguma variação devido ao regionalismo foram adaptadas, tal como a expressão “a acontecer”, substituída por “acontecendo” (Tento aceitar as coisas tal como estão acontecendo). Por se tratar de vários tipos possíveis de enfrentamento, as análises foram realizadas segundo as 14 dimensões desenvolvidas por Carver (1997).

A amostra do trabalho foi composta de professores que lecionavam para o curso de ciências contábeis em IES públicas, privadas ou sem finalidade lucrativa. Para identificar as IES, acessou-se o *website* do MEC (<https://emec.mec.gov.br>), buscando-se aquelas que ofertavam o curso de graduação em ciências contábeis, o que resultou na identificação de 1.064 IES, desconsiderando a possibilidade de uma mesma instituição ter mais de um polo.

A partir dessa lista, buscou-se, nos *websites* institucionais, a lista de professores que lecionavam para o curso. Assim, quando o *website* da instituição trazia nome e *e-mail* do professor, o contato foi feito por esse meio. Sem essas informações, fez-se contato via e-mail da gestão

do curso com solicitação de que o convite de participação na pesquisa fosse encaminhado aos professores. Após esse levantamento, foram identificados 1.955 e-mails de professores e gestores dos cursos de ciências contábeis no Brasil, para os quais foi enviado convite para participação na pesquisa. Apesar da insistência, reenviando-se seis vezes o convite, o resultado foi de 723 retornos, dos quais 563 foram considerados válidos para as análises realizadas nesta pesquisa. Com o convite, foi enviado aos professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), informando o objetivo da pesquisa, que a participação não seria remunerada e sobre a possibilidade de interromper a participação a qualquer momento da coleta da pesquisa ou após sua participação. Para esta pesquisa foi utilizado o portal onlinepesquisa.com, que oferece uma plataforma para elaboração do instrumento, envio e coleta dos dados.

A análise de dados foi feita por um modelo de regressão linear múltipla, conforme modelo 1, além de análises de frequência absoluta e relativa. Após estimar a regressão linear, foram realizados testes para se verificar problemas

relacionados à heterocedasticidade, multicolinearidade e erro de especificação.

$$EE_i = \alpha + EEDX_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \beta_3 X_{3i} + \dots + \beta_k X_{ki} + e \quad 1$$

em que EE_i é o nível de estresse percebido pelo respondente, α é a constante do modelo, EED são as estratégias de enfrentamento por tipo, B_j ($j=1, 2, \dots, k$) são os coeficientes de cada variável explicativa, X_j ($j=1, 2, \dots, k$) são as variáveis explicativas de controle, i ($i=1, 2, \dots, k$) representa cada uma das observações da amostra em análise e e é o termo de erro do modelo estimado.

As limitações deste trabalho se fundamentam em dois aspectos: amostra e instrumento de coleta. Com relação à amostra, por não se conhecer o universo da pesquisa, os dados foram coletados de modo não randomizado, o que não permite a extrapolação dos achados. Com relação ao instrumento, sabe-se que, ao utilizar questionário, eventualmente pode ocorrer má interpretação do instrumento pelo respondente, além de ele poder sentir-se constrangido por participar da pesquisa, o que resultaria em um viés em suas respostas.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A aplicação do questionário, realizado exclusivamente de modo eletrônico, resultou numa amostra final de 563 respostas válidas. Os dados, sumarizados nas Tabelas 1 e 2, identificaram que a idade média dos respondentes era de, aproximadamente, 44 anos (75% com idade acima

de 37 anos), a maioria era do gênero masculino (57%), casada ou em união estável (74%), com no mínimo um filho/dependente (69%) e renda familiar média de, aproximadamente, R\$ 11 mil, entre outras informações sobre a situação socioeconômica.

Tabela 1

Variáveis descritivas quantitativas

Variável	Média	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	Desvio-padrão
Idade	44,1	44,0	53,0	23,0	74,0	10,5
Número de dependentes	1,2	1,0	2,0	0,0	6,0	1,0
Renda familiar líquida (R\$)	11 mil	10 mil	10 mil	1 mil	50 mil	6,2 mil
Experiência docente (anos)	14,4	13,0	8,0	1,0	50,0	9,5
Percepção saúde mental	4,1	4,0	4,0	1,0	5,0	0,8
Percepção saúde física	3,9	4,0	4,0	1,0	5,0	0,8
Número de horas-aula semanais	16,1	14,0	12,0	2,0	44,0	8,6
Número de horas semanais em outra profissão	27,8	30,0	40,0	2,0	70,0	13,9

Fonte: Elaborada pelos autores.

Tabela 2*Variáveis descritivas qualitativas*

Variável	Frequência		Variável	Frequência	
	Absoluta (n)	Relativa (%)		Absoluta (n)	Relativa (%)
Homens	322	57	Vínculo com IES privada	348	62
Mulheres	241	43	Vínculo com IES pública	197	35
Casado(a)/em união estável	417	74	Substituto em IES pública	18	3
Solteiro(a)	107	19	Administração	122	22
Divorciado(a)	34	6	Ciências contábeis	259	46
Viúvo(a)	5	1	Direito	14	2
Tem dependente	388	69	Economia	19	3
Fez doutorado	177	31	Engenharia de produção	28	5
Fez mestrado	277	49	Outras	121	21
Fez especialização (pós-graduação)	111	20	Exerce outra atividade profissional	311	55
Leciona em um período	292	52	Uso de substâncias químicas	211	37
Leciona em dois períodos	213	38	Doenças graves	20	4
Leciona em três períodos	58	10	É gestor na IES	218	39

IES = instituição de ensino superior.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Atinente ao nível de estresse autorrelatado pelos respondentes, constatou-se que o escore médio relatado foi de 82 pontos da escala, ou seja, 63% do limite superior do TSI (Tabela 3). Conforme levantamento bibliográfico, esse nível de estresse autorrelatado é menor apenas do

que o encontrado por Lorenz et al. (2010) em estudo com enfermeiros de um hospital universitário brasileiro e do relatado no trabalho de Caeiro (2010), que levantou os dados com professores de ensino fundamental de Portugal e muito próximo do resultado reportado por Liu e Yan (2020).

Tabela 3*Nível de estresse percebido pelos professores por dimensão*

Dimensão	Dados agregados da amostra			Dados por respondente			Alpha de Cronbach	Teste de normalidade
	Escore	Escore máximo	Média	Grau máximo	Grau médio	Taxa (%)		
Mau comportamento dos estudantes	12.977	19.440	2.163	30	20	67	0,895	0,00
Carga de trabalho	12.716	19.440	2.119	30	20	65	0,856	0,00
Reconhecimento profissional	10.041	16.200	2.008	25	15	62	0,818	0,00
Ausência de recursos	9.943	16.200	1.989	25	15	61	0,800	0,00
Relação com os colegas	7.550	12.960	1.888	20	12	58	0,828	0,00
Nível geral de estresse	53.227	84.240	-	130	82	63	0,945	0,00

Fonte: Elaborada pelos autores.

Todos esses indícios demonstram que o estresse para o professor é claramente um evento multifacetado, como descrevem Boyle et al. (1995). Portanto, fica delineado que o estresse no ambiente universitário assume um contorno complexo, o que é, aliás, esperado, tendo em vista as características da carreira de professor universitário, que tem que desenvolver múltiplas atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, além de burocracias/gestão da IES. Além disso, parte significativa da amostra (55%) desenvolve outra atividade profissional, e estão incluídas,

nesse complexo contexto, as agruras a que está sujeito o profissional em decorrência da atuação em outro ambiente laborativo.

Com relação aos dados coletados com o Brief COPE, vê-se que apenas duas dimensões tiveram alfa de Cronbach menor que 0,7 (Tabela 4). Constata-se, ainda, que apenas três dimensões (negação, desinvestimento comportamental e uso de substâncias) são pouco utilizadas pelos respondentes. Das dimensões das estratégias focadas em problema, “aceitação” e “utilização de suporte social

e emocional” não estão entre as primeiras, ao passo que “autoculpabilização” (emoção disfuncional) e religião (emoção funcional) são mais recorrentes para a amostra. Persistindo na análise da prevalência das dimensões das estratégias de enfrentamento, aquelas focadas no problema

apresentam prevalência maior (76% da escala) em relação às demais, porém as focadas nas emoções funcionais são utilizadas com frequência (61%) pelos professores. Por fim, aquelas estratégias focadas nas emoções disfuncionais têm incidência menor (47%).

Tabela 4

Escores das estratégias de enfrentamento por dimensão

Dimensão	Dados agregados da amostra			Dados médios por respondente			Alpha de Cronbach	Teste de normalidade
	Escore	Escore máximo	Média	Grau máximo	Grau médio	Taxa (%)		
Planejar	4.059	4.760	2.030	8	6,8	85	0,766	0,04
Coping ativo	3.918	4.760	1.959	8	6,6	82	0,780	0,71
Reinterpretação positiva	3.769	4.760	1.885	8	6,3	79	0,863	0,55
Utilizar suporte instrumental	3.476	4.760	1.738	8	5,9	73	0,914	0,76
Autoculpabilização	3.354	4.760	1.677	8	5,6	71	0,552	0,53
Religião	3.332	4.760	1.666	8	5,6	7	0,884	0,00
Aceitação	3.258	4.760	1.629	8	5,5	69	0,689	0,97
Utilizar suporte social e emocional	3.227	4.760	1.614	8	5,4	68	0,919	0,71
Expressão de sentimentos	2.992	4.760	1.496	8	5,0	63	0,933	0,02
Humor	2.726	4.760	1.363	8	4,6	57	0,821	0,28
Autodistração	2.631	4.760	1.316	8	4,4	55	0,720	0,99
Negação	2.304	4.760	1.152	8	3,9	48	0,803	0,23
Desinvestimento comportamental	1.737	4.760	869	8	2,9	37	0,859	0,00
Uso de substâncias (medicamentos/álcool)	1.505	4.760	753	8	2,5	32	0,928	0,00

Fonte: *Elaborada pelos autores.*

Constata-se, com a análise das estratégias de enfrentamento utilizadas, tal como relatado por Capelo e Pocinho (2016), García et al. (2018), Pocinho e Capelo (2009) e Salimzadeh et al. (2020), que os professores têm preferência por estratégias focadas no problema, seguidas por aquelas em emoções funcionais e, por fim, em emoções disfuncionais. Isso é positivo, considerando que utilizar estratégias focadas nos problemas significa ações mais adaptativas, o que pode resultar em melhor moderação do estresse.

Para entender um pouco mais a associação entre o estresse e as estratégias de enfrentamento dos professores, os componentes da amostra foram classificados em dois

grupos: aqueles que apresentaram níveis de estresse até a média (valor igual ou menor que 82), considerados menos vulneráveis aos estressores acadêmicos apresentados no TSI, e aqueles que estavam acima da média (valor maior ou igual a 83), resultando em um grupo com 266 respondentes (mais vulneráveis ao estresse) e outro com 297 (menos vulneráveis), conforme se apresenta na Tabela 5. Esse procedimento revelou que, em relação às estratégias focadas no problema, não há diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos. Contudo, em relação às estratégias focadas nas emoções funcionais e disfuncionais, os professores mais vulneráveis ao estresse fazem uso mais intenso dessas ($p < 0,05$).

Tabela 5

Associação entre vulnerabilidade ao estresse e estratégias de enfrentamento

Variável	Mais vulneráveis					Menos vulneráveis					p-valor	
	n	Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão	n	Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Test t	Test F
Estresse	266	91	93	89	18	297	63	66	49	14	0,0000	0,0000
Problema	266	37	37	36	6	297	36	36	41	5	0,8181	0,6368
Disfuncionais	266	15	14	14	3	297	14	13	13	4	0,0029	0,0041
Funcionais	266	20	20	20	4	297	19	18	18	4	0,0186	0,0091

Fonte: *Elaborada pelos autores.*

Por fim, para se determinar o efeito das estratégias de enfrentamento na modulação do estresse percebido pelos docentes, conforme informado na metodologia, foi estimada a regressão apresentada na Tabela 6. Após a estimação dos dados, foi realizado o teste para determinar eventuais restrições em relação à heterocedasticidade (teste de White), multicolinearidade [*variance inflation factor* (VIF)] e erro de especificação [*Ramsey regression equation specification error test* (RESET)]. Conforme resultado dos testes, o modelo não apresentou problema de heterocedasticidade ($p = 0,4943$).

Desse modo, o modelo analisado foi o apresentado na Tabela 6, estimado pelo método de Stepwise, admitindo-se significância de 10%. Isso posto, analisou-se o problema de multicolinearidade, que apresentou valores médios de 1,25, sendo o maior 1,46 para a variável negação ($1/VIF = 0,684552$). Por último, o teste de erro de especificação indicou que o modelo (pelo Stepwise) não apresentava esse problema (0,4599). Assim, considerando o modelo final, o resultado de significância do modelo ficou abaixo de 1% (Prob F = 0,0000) e R^2 ajustado de 0,1773.

Tabela 6
Modelo por Stepwise

Coping ativo	-2.1453** (0.9514)	Casado	8.6927*** (3.1549)
Autoculpabilização	1.6598*** (0.8567)	Divorciado	17.9350*** (6.1374)
Negação	1.7704** (0.7912)	Ter dependente	1.6598*** (0.85675)
Desinvestimento comportamental	-2.3402*** (0.8173)	Renda familiar	-0.0003* (0.0002)
Idade	-0.3250*** (0.1128)	IES pública	5.7825** (2.5210)
Gênero	4.5538*** (2.3271)	Percepção sobre a saúde mental	-5.3273*** (1.4151)
Constante	113.9179*** (10.1228)		

IES = instituição de ensino superior.

***, **, * = $p < 0,01$, $p < 0,05$ e $p < 0,1$, respectivamente.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Partindo, portanto, dos resultados deste trabalho, apesar da vasta disponibilidade de estratégias de enfrentamento que os professores têm (14, segundo o Brief COPE), apenas quatro demonstraram ser significativas estatisticamente para modular o efeito do estresse ($p < 0,1$), o que confirma a H_1 . Esse resultado está alinhado com os resultados de Capelo e Pocinho (2016), García et al. (2018), Griffith et al. (1999), Pocinho e Capelo (2009) e Salimzadeh et al. (2020), que também identificaram um número limitado de estratégias igualmente significativas para a modulação do estresse e, até mesmo, algumas que quando empregadas não proporcionam adaptação.

Observou-se que duas estratégias de enfrentamento apresentaram efeito negativo sobre o estresse (*coping* ativo e desinvestimento comportamental), resultando que, quando os professores as empregam, seu sofrimento com o estressor poderá ser mantido em níveis aceitáveis para si ou mesmo eliminado, permitindo, nesse sentido, adaptação. Entretanto, um alerta deve ser feito: enquanto o *coping* ativo está entre aquelas estratégias focadas em

resolver o problema, o desinvestimento comportamental está entre as estratégias focadas nas emoções disfuncionais.

Quanto maior for o uso de estratégias de *coping* com foco no controle do problema, mais medidas o professor busca para removê-lo, evitá-lo ou diminuir seu impacto, caso não possa ser evitado (Carver & Connor-Smith, 2010). Isso significa que o professor reflete sobre as situações geradoras de estresse em seu trabalho e adota medidas de enfrentamento adaptativas, resultando em maior probabilidade de conseguir tomar decisões capazes de enfrentar ou suportar os estressores e atingir suas metas (Pietrowski et al., 2018). Isto é, o professor poderá procurar a gestão da IES, dedicar mais tempo e energia ao trabalho, tentar ser mais eficaz, aprender novos conhecimentos, mudar estratégias didáticas, buscar mudar políticas e outras estratégias capazes de modificar a situação que não lhe parece favorável.

Com relação ao desinvestimento comportamental, apesar de, no contexto analisado, permitir que a percepção de estresse seja minorada, a utilização desse tipo de

estratégia pode resultar em desengajamento (Carver et al., 1989). Imaginando uma situação em que o professor resolva fazer uso de uma estratégia ativa de aprendizagem que não havia utilizado antes, em aula, algumas adversidades apareceriam, o que resultará em tensão. Se o professor, em vez de buscar aprimorar sua habilidade (poderia conversar com colegas mais experientes, por exemplo), deixar de utilizar essa nova estratégia pedagógica, não passará por aquela situação. Todavia, isso não permitirá que ele desenvolva sua habilidade e competência numa nova abordagem didática, que poderia, até mesmo, contribuir e aumentar a aprendizagem dos estudantes.

Sobre as duas estratégias, autoculpabilização e negação, significativas e que aumentam o estresse, vê-se que se trata de um resultado que, apesar de esperado (Carver & Connor-Smith, 2010; Griffith et al., 1999; Salimzadeh et al., 2020), reforça a necessidade de os professores serem mais bem municiados de estratégias adaptativas. Isso porque, ao terem pensamentos que diminuem ou até negam a importância do trabalho, os professores se culpam por todas as situações desagradáveis ou dificuldades que encontram no ambiente acadêmico. Essa estratégia acaba por consumir muita energia psíquica, resultando em exaustão emocional (Pocinho & Capelo, 2009).

Reforça-se que a aparente ineficiência de um grande número de estratégias de *coping* (Tabela 6) pode ter relação com duas causas mais evidentes. A primeira, em relação ao Brief COPE, pode estar mal dimensionada. Essa explicação para os resultados, porém, parece não prosperar quando se observa que o instrumento teve alpha de Cronbach geral = 0,859. No entanto, o Brief COPE ainda é pouco utilizado no Brasil, não obstante ter grande utilização internacional e haver uma iniciativa de validar esse instrumento no contexto brasileiro (Gonçalves-Câmara et al., 2019).

A segunda evidência sobre os resultados é que, eventualmente, os professores podem estar praticando o que Carver e Connor-Smith (2010) relataram como reforço positivo obtido pelo uso bem-sucedido de uma estratégia de *coping* em outra situação e que o indivíduo insiste em utilizar, apesar de sua ineficiência em um novo contexto. Considerando os resultados obtidos, essa possibilidade parecer mais crível, uma vez que diversas estratégias obtiveram associação negativa em relação ao estresse relatado pelos professores. Nessa lógica, acredita-se que a baixa eficácia das estratégias de enfrentamento empregadas pelos professores está associada à evidência de que os professores, em sua maioria, estariam em estado de eustresse, ou seja, apesar de perceberem níveis altos de estresse, os docentes mantêm sua homeostase.

Com relação às variáveis de controle, estimadas pelo Stepwise, oito foram consideradas significativas ($p < 0,1$)

e apenas três indicaram reduzir o estresse percebido, portanto, as outras cinco sinalizaram que aumentaram essa percepção. Desse modo, o fato de ser mulher, estar casado ou divorciado, ter dependentes e ser de uma IES pública são condições que aumentaram o estresse autorrelatado pelos professores. Em contrapartida, idade (ficar mais velho), renda familiar e percepção sobre a própria saúde mental são variáveis que se apresentaram capazes de mitigar o estresse dos professores.

Existem grandes diferenças individuais nas respostas cognitivas e fisiológicas ao estresse, e a relação entre estresse e saúde é influenciada por uma gama de variáveis moderadoras, incluindo personalidade, contexto, vivência, aspectos biológicos, entre outras (AIS, 2014; Faro, 2015; Lazarus & Folkman, 1984). Isto é, ao se avaliarem o estresse percebido e a forma como ele afeta a qualidade de vida das pessoas, essas variáveis devem ser consideradas. Dessa forma, esse levantamento sinaliza que essas 12 variáveis apresentadas na Tabela 6 são estatisticamente significativas ($p < 0,1$) para a amostra.

O primeiro fator a ser discutido é a idade. Folkman et al. (1986) sustentam que os indivíduos se tornam mais maduros em seus comportamentos de enfrentamento no processo de envelhecimento, ou seja, podem mostrar um aumento no pensamento aloccêntrico (contrário de egocêntrico) e no uso de sabedoria, desapego e humor. Isso se confirma no presente estudo, ao demonstrar que quanto mais velho o professor que participou desse levantamento, menor sua percepção de estresse.

Ainda segundo o estudo de Folkman et al. (1986), além de mudança na forma de subjetivar as experiências e modificar as estratégias de enfrentamento preferidas pelos indivíduos, à medida que envelhecem, com o passar do tempo, até mesmo os estressores mais significativos se alteram. As pessoas mais jovens, usualmente, percebem mais intensamente os estressores associados às finanças, trabalho, manutenção do lar, vida pessoal, família e amigos do que as mais velhas (Folkman et al., 1986). À medida que envelhecem, há um pendor maior por questões pertinentes ao meio ambiente e à vida social e à própria saúde. Isto é, há uma migração do foco atencional das pessoas e o trabalho deixa de ser sua maior preocupação durante o processo de envelhecimento. Essa mudança de foco parece coerente quando se considera que as circunstâncias de vida de uma pessoa mais velha são diferentes das circunstâncias de uma mais jovem, especialmente porque o envelhecimento demanda maior atenção com o próprio estado fisiológico.

Outra situação que ficou patente no presente trabalho refere-se à percepção de estresse pelos respondentes do gênero feminino, maior do que aquele percebido pelos do gênero masculino. Nesse sentido, dois aspectos precisam

ser considerados para explicar esse resultado: o contexto psicossocial e o contexto fisiológico das respondentes.

Apesar de ainda serem bastante obscuras as origens moleculares desse dimorfismo sexual em relação ao estresse (Brivio et al., 2020), uma abordagem fisiológica em relação à forma como os hormônios, em especial o estrógeno, a progesterona e a testosterona, atuam pode explicar a diferença com que homens e mulheres são afetados pelo estresse (Hyde & Mezulis, 2020). Dessa forma, há evidências (Brivio et al., 2020) que muitos genes relacionados ao estresse são regulados de forma específica por cada grupo. Além disso, estudos transcriptômicos mostraram que as vias e redes fisiológicas, em indivíduos dos gêneros masculino e feminino, não são igualmente afetadas pela exposição ao estresse, até mesmo com diferentes níveis de processamento e, assim, sua modulação (Brivio et al., 2020).

Por esse mesmo caminho, o contexto psicossocial das mulheres as diferencia dos homens, pois os papéis sociais também parecem mais relevantes nas experiências de vida e sua significação do estresse para elas do que para eles (Matud, 2004). O lugar que a mulher tem que ocupar para corresponder a essa expectativa social estereotípica determina a gama de experiências com potencial para sofrimento mental, o que aumenta a chance de exposição a alguns fatores de estresse e impede a presença em outros espaços com menos estressores e, portanto, mentalmente mais favoráveis à sua saúde mental. Como esclarece Matud (2004), as condições que as pessoas enfrentam quando ocupam um determinado papel é uma fonte de estresse diferencial ou de mitigação, uma vez que elas podem ter experiências muito diferentes na mesma função, considerando a subjetivação que cada um faz de suas experiências e levando em conta o arcabouço de aprendizagens pretéritas e, claro, os estereótipos sociais constituídos.

Considere-se, ainda, que a posição da mulher no trabalho e na família é menos favorável, uma vez que ela carrega uma carga maior de demandas e limitações, construídas a partir dos valores que a coletividade que compõe seu entorno considera na formação dos papéis feminino e masculino para a sociedade. A pesquisa identificou, também, diferenças em relação à renda (mulheres declararam renda familiar mil reais menor; $p < 0,05$), além de as professoras terem indicado uma percepção de saúde pior que a dos professores ($p < 0,01$). Esses resultados demonstram que o contexto social da mulher é mais complexo quando comparado ao do homem. Portanto, mulheres e homens diferem na frequência de sua ocupação de papéis sociais e em suas subjetivações, mesmo em papéis sociais semelhantes, o que pode levar as professoras à condição de estresse crônico.

Surpreendendo, os dados revelaram que o contexto social dos respondentes é capaz de majorar o estresse percebido pelos professores desta amostra. Tal conclusão foi observada a partir das variáveis associadas ao estado civil e às variáveis sobre filhos e dependentes. Havia expectativa de que o apoio social familiar pudesse contribuir para minorar o estresse dos professores, já que o contexto familiar poderia ser fonte de gratificação/satisfação emocional, o que seria capaz de diminuir o estresse percebido (Coombs, 1991; Gmelch et al., 1986). Ficou sinalizado, entretanto, que os respondentes percebiam a relação com seus familiares como fonte de estresse, seja por estarem casados ou divorciados, seja por terem filhos ou dependentes (pais idosos, por exemplo).

As famílias se envolvem em padrões relativamente estáveis de interação enquanto tentam equilibrar as demandas que enfrentam, sejam elas dos membros, da unidade familiar ou do contexto comunitário, com suas capacidades para atingir um nível de ajustamento familiar (Patterson, 2002). Há momentos, no entanto, em que as demandas familiares excedem, significativamente, sua capacidade adaptativa, de modo especial considerando o contexto social contemporâneo, que lança aos chefes de família e, em particular, às mulheres, altas demandas de trabalho, o que torna escasso o tempo para dedicação à família, reduzindo as possibilidades de ajustamento (Afifi et al., 2020). Quando esse desequilíbrio persiste, as famílias vivenciam crise, período de significativo desequilíbrio e desarmonia. Muitas vezes, a crise é um ponto de inflexão para a família, causando grande mudança em sua estrutura e nos padrões de interação, ocasionando uma situação de vulnerabilidade dos familiares ao estressor (Patterson, 2002).

Com relação à renda, os resultados indicaram que quanto maior a renda, menor a percepção de estresse. Santiago et al. (2011) aduzem que a situação socioeconômica é capaz de influenciar a saúde psicológica de uma pessoa, considerando que, segundo as autoras, há evidências de que quanto mais baixa a condição socioeconômica de um indivíduo, mais estressores situacionais ele experimenta em seu cotidiano. Isso ocorre porque a renda proporciona, mais facilmente, acesso a tratamentos médicos, lazer, bens de consumo, alimentação e outros recursos. Dessa forma, quanto menor for a renda, mais estressores haverá no contexto, deixando-o mais vulnerável a esses, sobrecarregando seus recursos mentais e físicos, resultando em maior percepção de estresse (Santiago et al., 2011).

À vista do resultado sobre os professores com vínculo com uma IES pública, foi constatado que esse fato – ser professor nesse tipo de instituição – aumentava a percepção de estresse dos respondentes. Essa descoberta possivelmente se relaciona ao contexto da atividade profissional em

uma IES, considerando que nesse tipo de instituição é requerida mais dedicação (no caso da amostra, 65% dos respondentes das IES públicas atuam, exclusivamente, na atividade docente, ao passo que, nos outros vínculos, essa proporção é de 35%). Essa situação requer do professor mais empenho em suas diversas atividades, em especial nas de pesquisa, uma vez que a produtividade contínua da pesquisa se tornou uma expectativa central do corpo docente (Jacobs & Winslow, 2004).

Há mais conflito ou ambiguidade sobre o que se espera que professores com dedicação exclusiva façam, podendo haver maior necessidade de passar noites ou fins de semana para fazer pesquisas se estiverem interessados em buscar um cargo de estabilidade ou garantir tal posição, contribuindo, até mesmo, para uma menor separação entre a vida profissional e a pessoal (Catano et al., 2010). Enfim, ao se envolver mais com a IES (o que aumenta seu investimento emocional e sua expectativa), os respondentes com vínculo de servidor perceberam mais fortemente os estressores, tornando-se mais vulneráveis a esses.

5. CONCLUSÃO

A experiência pela qual um indivíduo passa, sempre que é duramente pressionado para lidar com algum obstáculo, impedimento ou ameaça iminente, é estressante e, a depender da frequência e persistência dessa situação, ele sai da situação de homeostase e sucumbe ao distresse (Carver & Connor-Smith, 2010; França & Rodrigues, 2011; Ganzel et al., 2010; Lazarus & Folkman, 1984). Por isso, as estratégias de enfrentamento são fundamentais para se manter o bem-estar biopsicofisiológico pessoal.

O presente trabalho revelou que, das 14 categorias de estratégias sumarizadas por Carver et al. (1989), apenas quatro (*coping* ativo, autculpabilização, negação e desinvestimento comportamental) têm efeito estatisticamente significativo ($p < 0,05$) sobre o estresse relatado pelos professores. No entanto, foi constatado que duas (autculpabilização e negação) ampliam esse estresse percebido. Parte dessa questão se explica pelo fato de serem estratégias de *coping* focadas em emoções disfuncionais, portanto, eventualmente não cumprem seu papel de mitigadoras do distresse (Carver & Connor-Smith, 2010). Logo, buscar negar os eventos estressores ou, frequentemente, culpabilizar-se por esses no contexto analisado, além de se revelar ineficaz para lidar com o estresse dos docentes, revelou-se como forma de aumentá-lo.

Em contrapartida, valer-se de atitudes para modificar ou tentar buscar mecanismos para assimilar a situação que causa sofrimento, ou seja, diligenciar esforços para remover, atenuar ou melhorar o evento estressor tende a

A última variável analisada relaciona-se à autopercepção da saúde mental, que indicou que quanto maior, menor será a percepção de estresse. Isso quer dizer que a manutenção de um estado de saúde mental saudável e positivo permite que a sensibilidade aos estressores seja menor, sugerindo a importância de se cuidar dela.

Quanto mais o indivíduo conseguir manter sua saúde mental durante os episódios de estresse, mais conseguirá manejar essa situação e modular sua percepção do estresse, pois um estado de saúde mental positivo é importante facilitador de enfrentamento adaptativo e de ajuste ao estresse agudo e crônico, além de poder estar subjacente aos efeitos benéficos de intervenções, como terapias de relaxamento (Folkman & Moskowitz, 2000). Dito de outra forma, o cuidado com o estado de saúde mental pode servir como sustentador, ajudando a motivar, a superar o sofrimento, ao proporcionar respiradores que forneceriam uma trégua momentânea à angústia, e “restauradores” que reabasteceriam os recursos de enfrentamento (Folkman, 2008).

tornar as pessoas mais adaptativas. De maneira semelhante, a possibilidade de se desengajar de situações que poderiam ser causa de sofrimento ao docente indicou ser uma alternativa favorável à manutenção do seu bem-estar.

Assim, considerando a importância que o trabalho tem, seja para a situação socioeconômica ou para o bem-estar dos professores, as dificuldades promovidas pelo estresse são dolorosas e, por isso, é vital atuar sobre ele, mitigando-o, até mesmo porque não há dúvidas de que a qualidade do ensino superior depende, significativamente, da presença de um corpo docente de alto nível.

Nesse sentido, os professores podem investir esforços, aprendendo a utilizar as estratégias de enfrentamento que melhor proporcionem adaptação aos estressores com que se deparam. Os resultados indicaram que diversas estratégias não proporcionam adaptação, permitindo dizer que o esforço psíquico investido na sua aplicação precisa ser mais bem dirigido, o que pode ser feito por meio de treinamento, apoio psicológico, diálogo com colegas, práticas de autoconhecimento e outras formas de adquirir mais habilidade com o manejo dos estressores acadêmicos.

Em contrapartida, cabe à instituição proporcionar orientação (mediante *workshops*, cursos, palestras e outros espaços de debate) a respeito da gestão do tempo e dos processos de trabalho, pelo professor, fornecendo-lhe elementos para gerenciar sua carga de trabalho. Ademais, é certo que o gestor exerce, também,

papel importante na atribuição das demandas. Assim, além de ser imprescindível levar em conta as aptidões e competências do profissional, a distribuição de carga de trabalho, mesmo quando o quadro de professores é reduzido (devido, por exemplo, a licenças, dispensas e pedidos de demissão), precisa ser o mais equânime possível. Nessa árdua tarefa, a abertura do diálogo, pelo

gestor, é fundamental. A discussão entre os próprios atores envolvidos, ao serem chamados a integrar o debate e a influenciar a decisão final, tende a gerar efeito positivo sobre a sensação de controle e ao indicar que o gestor se importa com o profissional, com suas necessidades e limitações (gestão participativa), revelando-se, também, como eficaz mecanismo de suporte.

REFERÊNCIAS

- Afifi, T. D., Harrison, K., Zamanzadeh, N., & Acevedo Callejas, M. (2020). Testing the theory of resilience and relational load in dual career families: Relationship maintenance as stress management. *Journal of Applied Communication Research*, 48(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/00909882.2019.1706097>
- Antoniou, A. S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4(3), 349. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.43A051>
- Araújo, T. S., Miranda, G. J., & Pereira, J. M. (2017). Satisfação dos professores de contabilidade no Brasil. *Revista Contabilidade & Finanças*, 28(74), 264-281. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201703420>
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68. <https://doi.org/10.1080/01443410802459234>
- Boshoff, S. M., Potgieter, J. C., Ellis, S. M., Mentz, K., & Malan, L. (2018). Validation of the Teacher Stress Inventory (TSI) in a multicultural context: The SABPA study. *South African Journal of Education*, 38(Suppl 2), S1-S13. <https://doi.org/10.15700/saje.v38ns2a1491>
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J., Jr. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49-67. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>
- Brivio, E., Lopez, J. P., & Chen, A. (2020). Sex differences: Transcriptional signatures of stress exposure in male and female brains. *Genes, Brain and Behavior*, 19(3), e12643. <https://doi.org/10.1111/gbb.12643>
- Caeiro, R. M. D. N. (2010). *Stress ocupacional e avaliação de desempenho nos professores: contributos para uma psicodinâmica do trabalho* [Dissertação de Mestrado]. Centro Universitário de João Pessoa.
- Capelo, R., & Pocinho, M. (2016). Estratégias de coping: contributos para a diminuição do stresse docente. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 17(2), 282-294. <http://dx.doi.org/10.15309/16psd170213>
- Carr, A. R. (2014). *Stress levels in tenure-track and recently tenured faculty members in selected institutions of higher education in Northeast Tennessee* [Tese de Doutorado]. East Tennessee State University. <https://dc.etsu.edu/etd/2329>
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol' too long: Consider the brief cope. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6
- Carver, C. S., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679-704. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100352>
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Catano, V., Francis, L., Haines, T., Kirpalani, H., Shannon, H., Stringer, B., & Lozanski, L. (2010). Occupational stress in Canadian universities: A national survey. *International Journal of Stress Management*, 17(3), 232. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0018582>
- Chan, D. W. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35(1), 145-163.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Coleman, J. (2019). *Exploring relationships between parenting style, perceived stress, coping efficacy and coping strategies in foster parents* [Tese de Doutorado]. Philadelphia College of Osteopathic Medicine. https://digitalcommons.pcom.edu/psychology_dissertations/512/
- Colossi, E. G., Calesso Moreira, M., & Pizzinato, A. (2011). Estratégias de enfrentamento utilizadas pela equipe de enfermagem de um CTI adulto perante situações de estresse. *Ciência & Saúde*, 4(1), 14-21. <https://doi.org/10.15448/1983-652X.2011.1.7167>
- Coombs, R. H. (1991). Marital status and personal well-being: A literature review. *Family Relations*, 40(1), 97-102. <https://doi.org/10.2307/585665>
- David, I. C., & Quintão, S. (2012). Burnout in teachers: Its relationship with personality, coping strategies and life satisfaction. *Acta Médica Portuguesa*, 25(3), 145-155.
- Embs, N., Ryan, S. V., Gibbs, T., & Mankin, A. (2019). Teacher stress interventions: A systematic review. *Psychology in the Schools*, 56(8), 1328-1343. <https://doi.org/10.1002/pits.22279>

- Faro, A. (2015). Estresse e distresse: estudo com a Escala de Faces. *Temas em Psicologia*, 23(2), 341-354.
- Faro, A., & Pereira, M. E. (2013). Estresse: revisão narrativa da evolução conceitual, perspectivas teóricas e metodológicas. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 4(1), 78-100.
- Ferenc, A. V. F., & Saraiva, A. C. L. C. (2010). Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 573-589). Autêntica.
- Folkman, S. (2008) The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal*, 21(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/10615800701740457>
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Stress, positive emotion, and coping. *Current Directions in Psychological Science*, 9(4), 115-118. <https://doi.org/10.1111%2F1467-8721.00073>
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.50.5.992>
- França, A. C. L., & Rodrigues, A. L. (2011). *Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática*. (4a ed.). São Paulo: Atlas.
- Ganzel, B. L., Morris, P. A., & Wethington, E. (2010). Allostasis and the human brain: Integrating models of stress from the social and life sciences. *Psychological Review*, 117(1), 134. <http://dx.doi.org/10.1037/a0017773>
- García, F. E., Barraza-Peña, C. G., Wlodarczyk, A., Alvear-Carrasco, M., & Reyes-Reyes, A. (2018). Psychometric properties of the Brief-COPE for the evaluation of coping strategies in the Chilean population. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 31, 22. <https://dx.doi.org/10.1186/s41155-018-0102-3>
- Garcia, L. P., & Benevides-Pereira, A. M. T. (2003). Investigando o burnout em professores universitários. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1(1), 76-89.
- Gershon, R. R., Lin, S., & Li, X. (2002). Work stress in aging police officers. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 44(2), 160-167. <https://doi.org/10.1097/00043764-200202000-00011>
- Gmelch, W. H., Wilke, P. K., & Lovrich, N. P. (1986). Dimensions of stress among university faculty: Factor-analytic results from a national study. *Research in Higher Education*, 24(3), 266-286. <https://doi.org/10.1007/BF00992075>
- Gonçalves-Câmara, S., Carlotto, M. S., & Bedin, L. M. (2019). Evidências de validade da versão reduzida do Coping Orientation to Problems Experienced Inventory (COPE) com trabalhadores brasileiros. *Psicogente*, 22(41), 33-50. <http://dx.doi.org/10.17081/psico.22.41.3301>
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517-531. <https://doi.org/10.1348/000709999157879>
- Gustems-Carnicer, J., Calderon, C., Batalla-Flores, A., & Esteban-Bara, F. (2019). Role of coping responses in the relationship between perceived stress and psychological well-being in a sample of Spanish educational teacher students. *Psychological Reports*, 122(2), 380-397. <https://doi.org/10.1177%2F0033294118758904>
- Hyde, J. S., & Mezulis, A. H. (2020). Gender differences in depression: Biological, affective, cognitive, and sociocultural factors. *Harvard Review of Psychiatry*, 28(1), 4-13. <https://doi.org/10.1097/HRP.0000000000000230>
- Jacobs, J. A., & Winslow, S. E. (2004). Overworked faculty: Job stresses and family demands. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 596(1), 104-129. <https://doi.org/10.1177%2F0002716204268185>
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183-197. <https://doi.org/10.1348/000709905X37299>
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company.
- Liu, M., & Yan, Y. (2020). Anxiety and stress in in-service Chinese university teachers of arts. *International Journal of Higher Education*, 9(1), 237-248.
- Lorenz, V. R., Benatti, M. C. C., & Sabino, M. O. (2010). Burnout and stress among nurses in a university tertiary hospital. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18, 1084-1091. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000600007>
- Machado, P. G. B., Porto-Martins, P. C., & Amorim, C. (2012). Engagemnt no trabalho entre profissionais da educação. *Revista Intersaberes*, 7(13), 193-214. <https://doi.org/10.22169/intersaberes.v7i13.257>
- Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1401-1415. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.010>
- Mazon, V., Carlotto, M. S., & Câmara, S. (2008). Síndrome de burnout e estratégias de enfrentamento em professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60(1), 55-66.
- Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(1), 71-82. <https://doi.org/10.1080/1061580021000057040>
- Morimoto, H., Furuta, N., Kono, M., & Kabeya, M. (2019). Stress-buffering effect of coping strategies on interrole conflict among family caregivers of people with dementia. *Clinical Gerontologist*, 42(1), 34-46. <https://doi.org/10.1080/07317115.2017.1368764>
- Nechvatal, J. M. (2013). *Stress coping changes the brain* [Tese de Doutorado]. Stanford University.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503-513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001>

- Patterson, J. M. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 349-360. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00349.x>
- Pietrowski, D. L., de Oliveira Cardoso, N., & do Nascimento Bernardi, C. C. (2018). Estratégias de coping frente à síndrome de burnout entre os professores: uma revisão integrativa da literatura nacional. *Contextos Clínicos*, 11(3), 397-409. <https://doi.org/10.4013/ctc.2018.113.10>
- Pocinho, M., & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000200009>
- Reis, E. J. F. B., Carvalho, F. M., de Araújo, T. M., Porto, L. A., & Silvano Neto, A. M. (2005). Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(5), 1480-1490.
- Ribeiro, J. L., & Rodrigues, A. P. (2004). Questões acerca do coping: a propósito do estudo de adaptação do BriefCOPE. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5(1), 3-15.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylo, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Salimzadeh, R., Hall, N. C., & Saroyan, A. (2020). Stress, emotion regulation, and well-being among Canadian faculty members in research-intensive universities. *Social Sciences*, 9(12), 227. <https://doi.org/10.3390/socsci9120227>
- Santiago, C. D., Wadsworth, M. E., & Stump, J. (2011). Socioeconomic status, neighborhood disadvantage, and poverty-related stress: Prospective effects on psychological syndromes among diverse low-income families. *Journal of Economic Psychology*, 32(2), 218-230. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2009.10.008>
- Santos, A. F. (2010). *Determinantes psicossociais da capacidade adaptativa: um modelo teórico para o estresse* [Tese de Doutorado]. Universidade Federal da Bahia. <https://ri.ufs.br/handle/riufs/1898>
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York, Toronto, London: McGraw-Hill Book Company.
- Silva, J., Morgado, J., & Gomes, C. (2009). Satisfação, stress profissional e colaboração em docentes do 2º e 3º ciclo: que relações. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (p. 1286-1301).
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. In *Educator stress* (pp. 101-125). Springer International Publishing.
- The American Institute of Stress. (2014). *America's #1 Health Problem*. <http://www.stress.org/americas-1-health-problem/>
- Soares, M. B. (2016). *Análise do estresse ocupacional em docentes da Universidade Federal de Viçosa e suas interferências na qualidade de vida e suporte familiar* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Viçosa.