

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE**

**ESTRESSE E DOCENTES NA ÁREA DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS:
CONSEQUÊNCIAS E ESTRATÉGIAS**

Eduardo Mendes Nascimento

São Paulo
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Nascimento, Eduardo Mendes

Estresse e docentes na área de ciências contábeis: consequências e estratégias / Eduardo Mendes Nascimento. – São Paulo, 2017.
146 p.

Tese(Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2017.
Orientador: Edgard Bruno Cornacchione Junior.

1. Estresse profissional 2. Professor universitário 3. Ciências contábeis
4. Distresse/Eutresse 5. Ensino Superior I. Universidade de São Paulo.
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

CDD – 158.72

Prof. Dr. Marco Antonio Zago
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Adalberto Américo Fischmann
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima
Chefe do Departamento de Contabilidade e Atuária

Prof. Dr. Andson Braga de Aguiar
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade

Eduardo Mendes Nascimento

**STRESS E DOCENTES NA ÁREA DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: CONSEQUÊNCIAS
E ESTRATÉGIAS**

Tese apresentada ao Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Doutor em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Edgard Bruno Cornacchione Junior

Coorientadora: Profa. Dra. Marcia Garcia Carvalho

Versão Original

**SÃO PAULO
2017**

**Aos meus amados
Henrique, Pai, Mae e Vanessa**

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram para que eu pudesse concluir este trabalho e a todas sou muito grato pela paciência, auxílio, suporte e orientação, mas algumas pessoas fizeram muito por mim e essas merecem ser destacadas, especialmente porque alguns dias foram difíceis, e sem elas eu não teria conseguido chegar ao fim de nenhum desses dias.

O primeiro é o meu marido Henrique Macedo de Oliveira. É uma alegria muito grande poder dizer que você é o único que teve, tem e sempre terá meu coração. Não há arrependimentos, só amor.

À minha família primeira: mãe, pai, Vanessa, Paulo, Pedro, Izadora, Bianca, Maria Cecília e, agora, Maria Luíza. Também às amigas de sempre: Lucélia, Lisis e Isis.

Aos meus amigos que foram atores principais em todas as fases desse doutorado: João Estevão, Bruna, Renata, Octavio, Sandro, Iracema e Sandra e também a todos os colegas da turma (mestrado e doutorado) do maravilhoso ano de 2013.

Aos meus orientadores (novos): Prof. Edgard Bruno Cornacchione Jr. e Profa. Marcia Garcia Carvalho e à mor: Profa. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha. E também à Profa. Ana Cristina Limongi-França, que com sua gentileza e bom ânimo contribuiu fortemente com este trabalho. E ao meu querido Prof. Gilberto de Andrade Martins pelos momentos e conselhos maravilhosos. Eu sei que tenho muito a aprender, mas, graças a vocês, sei para onde ir.

Ao pessoal da secretaria do PPGCC pela paciência e atenção com todas as demandas que vocês atenderam prontamente.

Todos vocês foram pessoas que estiveram ao meu lado, em cada momento. Quando estava triste e cansado, com problemas ou somente com o coração sobrecarregado, me acalmaram ou me aturaram (acho que mais o segundo que o primeiro). Me fizeram forte, me tornaram capaz ou simplesmente fizeram por mim o que sozinho eu nunca conseguiria.

Estiveram do meu lado ou me levantaram. Não me deixaram cair! E tudo isso simplesmente porque foram e são meus amigos.

Obrigado.

*O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim:
esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
O que Deus quer é ver a gente aprendendo
a ser capaz de ficar alegre a mais,
no meio da alegria,
e inda mais alegre ainda no meio da tristeza!
Só assim de repente,
na horinha em que se quer,
de propósito –
por coragem.
Será?
Era o que eu às vezes achava.*

(...)

*Viver é muito perigoso;
e não é não.
Nem sei explicar estas coisas.
Um sentir é o do sentente,
mas outro é o do sentidor*

*João Guimarães Rosa
(Grande Sertão Veredas)*

RESUMO

O estresse é um evento que pode afetar negativamente a qualidade de vida e o bem-estar dos indivíduos no seu trabalho. Apesar de o estresse poder promover mudanças positivas, sua recorrência no ambiente laboral pode causar sofrimento no indivíduo e diversos tipos de doenças. O ensino superior não está livre dessa interferência, já que ele se sustenta fundamentalmente pelas relações sociais que dependem da situação física e emocional dos agentes do universo acadêmico e em destaque do docente, contexto que repercute diretamente na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na qualidade do profissional formado nesse ambiente. Por essa razão, diversos trabalhos têm se esmerado em entender esse fenômeno, buscando meios de amenizar os efeitos negativos produzido pelo estresse para o professor. Assim, considerando a repercussão que o estresse causa no ambiente acadêmico, a presente pesquisa buscou evidências que permitissem identificar e analisar a influência que o nível de demanda, controle e suporte exercem sobre o estresse autorrelatado pelos docentes dos cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior brasileiras. Por meio de um levantamento de dados com 714 professores localizados em várias regiões brasileiras que foi obtido com a utilização do *Teacher Stress Inventory* para determinação do nível de estresse percebido pelos docentes, o DC-S para a precisar os níveis de demanda, controle e suporte organizacional, MBI para medir se a presença de Burnout, o *Brief COPE* para apontar as prevalências das estratégias de coping e do UWES para indicar os níveis de engajamento dos professores. Constatou-se que em média os respondentes relataram um índice de estresse de 82 pontos medidos pelo *Teacher Stress Inventory* o que representou 63% do escore máximo do instrumento. Com a utilização do DC-S, constatou-se um nível significativo de demanda (74% do instrumento) indicando que os respondentes sentem que o ambiente acadêmico é permeado por um nível elevado de exigências, mas, também indicaram altos níveis de controle (82% do instrumento) dessas demandas e de suporte organizacional (78% do instrumento). Esse resultado corrobora para a constatação de que os professores se autoavaliam com níveis significativos de eficácia profissional (78% do instrumento) e baixos níveis de exaustão (48% do instrumento) de despersonalização (37% do instrumento), medidas obtidas por meio do MBI. Em relação às estratégias de enfrentamento, o *Brief COPE* indicou que os respondentes têm maior preferência pela utilização de estratégias do tipo focadas no problema. Foi possível precisar que considerando os dados reportados, os professores da amostra possuem níveis razoáveis de engajamento (77% do nível máximo do UWES), sendo a dimensão dedicação a que apresentou maior escore (82% do instrumento). Por meio da análise inferencial identificou-se que a percepção dos níveis de demanda, exaustão e utilização da estratégia de enfrentamento do tipo suporte social e emocional contribuem positivamente para a percepção de estresse. Nesse mesmo sentido, o fato de ser do sexo feminino e lecionar apenas na parte da manhã também. Em sentido oposto, se averiguou que os níveis de percepção de controle e suporte no ambiente organizacional, a utilização de estratégias de enfrentamento do tipo desinvestimento comportamental e uso de substâncias (conforme definas no *Brief COPE*), além das variáveis: renda familiar, lecionar no período da tarde e noite ou lecionar pela manhã e noite, possuir outra profissão além da de docente e os níveis de satisfação com os alunos, contribuem negativamente para a percepção de estresse. Esses resultados permitem dizer que as demandas acadêmicas influenciam o estresse autorrelatado, mas que esse efeito pode ser moderado pela percepção de controle dessas demandas e também pelo suporte presente no ambiente laboral.

ABSTRACT

Stress is an event that can negatively affect the quality of life and the well-being of individuals in their workplace. Although it can be related to positive changes, its recurrence in the work environment can cause suffering in the individual and promote several types of diseases. Higher education is not free from this interference, since it is based fundamentally on the social relations that depend on the physical and emotional situation of agents in the academic universe—in particular, the teacher. This context directly affects the quality of teaching and, consequently, the capacity of the professionals trained in this environment. For this reason, several papers have been careful to understand this phenomenon, seeking ways to mitigate the negative effects produced by stress in teachers. Thus, considering the repercussion that the stress causes in the academic environment, the present study sought evidence in order to allow it to identify and analyze the levels of demand, control, and support exerted on the self-reported stress of students enrolled in the courses of Accounting Sciences of higher education institutions in Brazil. To do so, a data survey involving 714 teachers located in different regions of the country was conducted. These data were obtained with the use of the following instruments: *Teacher Stress Inventory*, to determine the level of stress perceived by teachers; DC-S, to specify the levels of demand, control, and organizational support; MBI, to measure the presence of burnout; *Brief COPE*, to indicate the prevalence of coping strategies; and UWES, to provide teachers' engagement levels. It was found that, on average, respondents reported a stress index of 82 points, measured by *Teacher Stress Inventory*, which represented 63% of the instrument's maximum score. With the use of DC-S, a significant level of demand (74% of the instrument) was observed, indicating that respondents feel that the academic environment is permeated by a high level of requirements. Also, it was noted that there were high levels of control for those demands (82% of the instrument), as well as for organizational support (78% of the instrument). These results resonate with the finding that teachers evaluate themselves with significant levels of professional efficacy (78% of the instrument) and low levels of exhaustion (48% of the instrument), and depersonalization (37% of the instrument), measures obtained through MBI. Regarding coping strategies, *Brief COPE* indicated that respondents are more inclined to adopt problem-oriented ones. From the data reported, teachers in the sample registered reasonable levels of engagement (77% of the UWES maximum level) being the indicator *dedication* the one with the highest score (82% of the instrument). Also, by means of inferential analysis, it was identified that the perception of demand levels, exhaustion, and use of coping strategy of social and emotional support type contributes positively to the perception of stress. In this same sense, the fact that the respondent is female and the condition of teaching only in the morning also has a positive influence. In the opposite direction, it was verified that the levels of perception of control and support in the organizational environment, the use of behavioral disinvestment coping strategies, and the use of chemical substances (as defined in *Brief COPE*), as well as the variables *family income*, *teaching in the afternoon/evening or morning/evening*, *have a profession other than that of a teacher*, and, finally, *level of satisfaction with the students* contribute negatively to the perception of stress. These results allow us to say that academic demands influence self-reported stress, but that this effect can be moderated by the perception of control of these demands and also by the present support in the work environment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Tipos de Estresse	36
Figura 2: Modelo de reações de tensão e consequências negativas na função docente	41
Figura 3: Modelo Demanda-Controle	48
Quadro 1: Variáveis Influentes no processo Saúde e Adoecimento das Pessoas	44
Quadro 2: Modelo Tridimensional do Burnout.....	46
Quadro 3: Pesquisa sobre Estresse Docente.....	51
Quadro 4: Dimensões do Estresse do Docente	58
Quadro 5: Estratégias de Coping.....	62
Quadro 6: Variáveis explicativas para o estresse docente do ensino superior	68
Tabela 1: Escore mínimo ou máximo a ser alcançado para classificação	73
Tabela 2: Perfil Individual	80
Tabela 3: Perfil Profissional	82
Tabela 4: Carga de Trabalho.....	83
Tabela 5: Percepção sobre o estado de saúde e uso de drogas	86
Tabela 6: Grau de satisfação dos respondentes	87
Tabela 7: Correlação entre os tipos de satisfação.....	88
Tabela 8: Variáveis segregadas por tipo de vínculo profissional/IES (Apêndice 2)	148
Tabela 9: Nível de Estresse Percebido pelos Professores por Dimensão	89
Tabela 10: Nível de Significância da Associação entre as variáveis explicativas e as dimensões do estresse docente	91
Tabela 11: Escore de Estresse Percebido pelos Professores por Fator.....	92
Tabela 12: Nível de Demanda, Controle e Suporte Apresentado pelos Professores por Dimensão	94
Tabela 13: Prevalência do Tipo de Demanda-Controle dos Professores.....	94
Tabela 14: Associação entre Dimensões do Estresse e Demanda-Controle.....	95
Tabela 15: Escore da Escala Demanda-Controle-Suporte por Fator	96
Tabela 16: Escores do MBI por Dimensão.....	97
Tabela 17: Associação das Dimensões do Burnout (MBI).....	98
Tabela 18: Escores do MBI por Fatores	100
Tabela 19: Escores do Engajamento por Dimensão	102
Tabela 20: Grau de Associação das Dimensões do Engajamento	102
Tabela 21: Escores do Engajamento por Fator	104
Tabela 22: Escores das Estratégias de Enfrentamento por Dimensão.....	106
Tabela 23: Escores das Estratégias de Enfrentamento por Tipo de Estratégia.....	106
Tabela 24: Associação das Estratégias de Enfrentamento e Estresse.....	107
Tabela 25: Escores das Estratégias de Enfrentamento por Fator (continua)	109
Tabela 26: Modelo Geral (continua)	113
Tabela 27: Modelo com Variáveis Significativas (Stepwise>0,10)	115
Tabela 28: Modelo Robusto	116
Tabela 29: Teste de Multicolinearidade	116
Tabela 30: Teste RESET	117

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

ACTH Adrenocorticotropic hormone
AIS The American Institute of Stress
AUC Area Under the Curve
CRH Corticotropin-releasing Hormone
CFC Conselho Federal de Contabilidade
CPA Certified Public Accounting
CRH Cortisol Releasing Hormone
DC-S Demanda-Controle-Suporte
ERI Effortreward Imbalance Model
GAS General Adaptation Syndrome
HHA Hipotálamo-hipófese-adrenal
IES Instituição de Ensino Superior
MBI Maslach Burnout Inventory
MBSR Mindfulness-Based Stress Reduction
OMS Organização Mundial da Saúde
TSI Teacher Stress Inventory
UWES Utrecht Works Engagement Scale

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1 Contextualização	17
1.2 Problema e Propósitos do Estudo	26
1.3 A Tese	26
1.4 Objetivos do Estudo	26
1.5 Relevância da Pesquisa	27
1.6 Contribuições e Impactos Esperados	29
2. ENBASAMENTO CONCEITUAL TEÓRICO	31
2.1 Estresse	31
2.2 Percepção de Estresse x Cortisol Salivar	37
2.3 Causas do estresse para os professores universitários	41
2.3.1 Estresse no ambiente laboral	44
2.3.2 Evidências Empíricas sobre Percepção de Estresse e Desempenho Profissional	48
2.4 Enfrentamento	59
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	67
3.1 Instrumentos de Coleta de Dados	67
3.1.1 Variáveis descritivas	67
3.1.2 Estresse percebido	71
3.1.3 Demanda-Control-Suporte	72
3.1.4 <i>Burnout</i>	74
3.1.5 Engajamento no trabalho	74
3.1.6 Estratégias de enfrentamento	75
3.2 Amostra	76
3.3 Análise dos Dados	77
3.4 Limitações e Sugestões para Futuras Pesquisas	77
4. ANÁLISE DOS DADOS	79
4.1 Análise Descritiva dos Dados	79
4.1.1 Descrição da Amostra	79
4.1.2 Grau de Estresse dos Respondentes	89
4.1.3 Percepção sobre Demanda-Control-Suporte	93
4.1.4 <i>Burnout</i>	97

4.1.5 Engajamento no trabalho.....	101
4.1.6 Prevalência das Estratégias de Enfrentamento dos Professores.....	105
4.2 Análise Inferencial	111
5. CONCLUSÃO	124
5.2 Indicação de futuras pesquisas	129
REFERÊNCIAS	131
Apêndice 1 – Questionário dos Professores.....	143
Apêndice 2 – Tabela 8: Variáveis segregadas por tipo de vínculo profissional/IES.....	148

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

Quando comparado com as demais etapas do fluxo de aprendizagem (ensino fundamental e médio), o universo acadêmico rege-se por uma estrutura muito peculiar de ensino. Desse modo, entende-se que as crianças tendem a manter uma relação de confiança com o adulto (notadamente com pais e professores), com o qual estabelecem um vínculo de segurança física e psicológica. De outro lado, a relação de aprendizagem com o sujeito adolescente é, geralmente, mais burocratizada, ou seja, estabelecem-se papéis mais definidos e hierarquizados nesse processo (professor que ensina e aluno que aprende). Já no ensino superior, ao menos em tese, há um maior espaço para o aprofundamento da reflexão, ou seja, conhecer não é só apreender ideias, mas, também, discuti-las, refutá-las, testá-las; verifica-se, ainda, uma vocação legítima para a produção do conhecimento e, também, para a reprodução desse saber em arquétipos empíricos que tragam melhorias para a sociedade (projetos de extensão).

Vê-se que o processo de aprendizagem no ensino superior é mais complexo, exigindo um nível muito maior de identificação entre professor e aluno para que esse modelo não fracasse. O ambiente de aprendizagem na academia, portanto, caracteriza-se, de forma mais acentuada, pela confiança, respeito e colaboração, sendo o diálogo a pedra de toque do processo de aquisição do conhecimento (Knowles, 1980; Freire, 1987).

Nesse sentido, acadêmicos assimilam conhecimento de modo mais autônomo do que a criança e o adolescente, sendo correto afirmar que a aprendizagem do estudante da academia se processa tanto pela sua motivação em aprender o conteúdo, quanto pelas relações sociais daí advindas, conforme preceitua a Teoria das Relações Sociais (Heider, 1958; McDermott, 1977). Sob a luz dessa teoria, a aprendizagem do estudante no ensino superior decorre das relações que ele estabelece consigo mesmo, com seus colegas, com a instituição e, em especial, da relação mantida com o professor (Rodrigues, 1982; Morales, 2001).

A educação superior é, pois, profundamente relacional. De fato, certas qualidades do professor ou características de personalidade, como paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitude democrática facilitam a aprendizagem, ao passo que o autoritarismo e a inimizade geram antipatia por parte dos alunos, fazendo com que estes associem a matéria ao professor e reajam negativamente a ambos (Formiga, 2004). Nesse ponto

Toda a vida na classe é relação de um tipo ou de outro: o professor explica, pergunta, responde, informa; comunica-se verbalmente e não verbalmente de muitas maneiras. Os alunos, por sua vez, escutam, perguntam, respondem e também se comunicam não

verbalmente de muitas maneiras; dizem algo enquanto aguardam e também estão dizendo algo quando estão distraídos (Morales, 2001, p. 10).

Porque somos profissionais do ensino, nossa tarefa é ajudar os alunos em seu aprendizado; buscamos *seu* êxito e não *seu* fracasso, e a *qualidade* de nossa relação com os alunos pode ser determinante para conseguir nosso objetivo *profissional* (Morales, 2001, p. 13).

Assim, as aulas em Instituições de Ensino Superior (IES) revelam-se legítimos e importantes mecanismos de comunicação, nos quais o compartilhamento de conhecimento, ideias e sentimentos, viabilizado pela condução/mediação do professor, é fundamental para o fim colimado por todos os atores sociais envolvidos nesse processo: a aprendizagem.

Nesse contexto, a figura do docente é ressignificada, na medida em que ele passa a ser um agente promotor do diálogo bidirecional, tornando possível o aprendizado dos estudantes. Partindo de uma abordagem humanista (Mizukami, 1986), por meio da qual os alunos têm papel determinante na própria aprendizagem, entende-se que o docente não ensina ao aluno, mas o ajuda a aprender. Desse modo,

Não cabe ao professor transmitir conhecimentos, ou reforçar experiências para o aprendizado do aluno, mas dar toda a assistência, no sentido de ser um facilitador, para que o aluno possa tirar da sua experiência o aprendizado de que necessita. O aluno constrói e o professor facilita o aprendizado (Jardilino, Amaral & Lima, 2010, p. 106).

A respeito da importância do professor como um dos fatores de motivação para o estudante, destaca-se a pesquisa de Gorham e Christophel (1992), realizada com 308 universitários, cuja conclusão foi de que 44% dos eventos motivadores e desmotivadores na vida acadêmica dos entrevistados provêm do docente.

Com efeito, toda aprendizagem precisa ter significado para o estudante (não ser mecanizada), ser algo pessoal para ele (comprometimento emocional), propiciar um efetivo contato com a realidade (significado prático) e, ainda, revelar-se um processo contínuo (associado a um processo de *feedback*). Por essas razões, a aprendizagem resulta da intensidade de entrega dos partícipes desse processo à relação estabelecida no contexto acadêmico (Chickering & Gamson, 1987; Abreu & Masetto, 1993, Biggs, 2011, Fink, 2013). Reflete-se, então, acerca da importância do bom relacionamento entre o professor e o estudante, que tende a influenciar diretamente a eficiência e resultados obtidos com o processo de ensino.

Nesse sentido, o sucesso da aprendizagem no ensino decorre, também, da maneira como se desdobra a relação havida entre o docente e o aluno, de modo que

O segredo do bom ensino é o entusiasmo pessoal do professor, que vem do seu amor à ciência e aos alunos. Esse entusiasmo pode e deve ser canalizado, mediante planejamento e metodologia adequados, sobretudo para o estímulo ao entusiasmo dos alunos pela realização, por iniciativa própria, dos esforços intelectuais e morais que a aprendizagem exige (Santos, 2001, p. 2).

É, pois, recorrente o desafio que têm os professores de estimular os estudantes a se envolverem com as facilidades e dificuldades de cada tema da sua disciplina; de criar sistemas de avaliação que não só atendam às exigências da instituição, como também reflitam o estado real de aprendizado dos alunos; de desenvolver técnicas e práticas pedagógicas que lhes possibilitem interagir com os alunos; de criar mecanismos de convivência com as idiossincrasias dos discentes. É também desafiadora a necessidade de saber lidar com uma população que se torna a cada ano mais díspar da realidade social do professor (Jardilino, Amaral & Lima, 2010), especialmente devido ao crescente aumento na diferença de idade entre o docente e os estudantes ingressantes.

A relação estabelecida entre professor e o aluno envolve ainda interesses e intenções, sendo essa interação uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e de agregação de valores ao ser humano (Rocha, Coelho, Santos & Ferreira, 2007).

Apesar de limitada por um programa, um conteúdo, um tempo predeterminado, normas internas e pela infraestrutura da instituição, é a interação entre o professor e o aluno que vai dirigir o processo educativo, conforme Santos (2001). Ainda, conforme a autora citada, de acordo com o modo como esta interação ocorre, a aprendizagem do estudante pode ser mais ou menos facilitada e orientada para uma ou outra direção.

[...] não são as características de personalidade do professor e sim as suas ações em sala de aula que influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos. Essas ações, por sua vez, estão fundamentadas numa determinada concepção do papel do professor, o qual reflete valores e padrões de uma determinada sociedade. Portanto, aspectos sociais, culturais e até políticos condicionam as formas do relacionamento professor-aluno, as quais, por sua vez, produzem tipos diferentes de ação em sala de aula, tornando o papel do professor cada vez mais complexo e ambíguo. (Santos, 2001, pg. 73)

As evidências empíricas são vastas para corroborar esse argumento. Por exemplo, o trabalho de Murray e Malmgren (2005), que buscou examinar os efeitos de um programa destinado a melhorar as relações dos adolescentes com pelo menos um professor em uma escola de ensino médio de uma cidade da Região Centro Oeste dos Estados Unidos. Todos os alunos participantes (48 no total) foram indicados pelos professores (08 professores da escola contribuíram com a pesquisa) que os avaliavam como problemáticos, tanto emocional quanto comportamentalmente. Cerca de metade desses jovens foram aleatoriamente designados para uma intervenção que incluiu um maior envolvimento positivo entre cada estudante e um professor voluntário de dentro da escola. As avaliações dos professores sobre o ajustamento social, comportamental, emocional e acadêmico dos alunos no pré e pós-intervenção indicaram que os estudantes do grupo de intervenção tiveram desempenho maior do que os

alunos do grupo de controle (formado pela outra metade de alunos) na sequência da intervenção de 5 meses, embora tenha havido diferenças observada em outras variáveis.

Essas evidências não são limitadas apenas ao ensino fundamental ou médio. Diversos trabalhos (Tassoïn, 2000; Haidet & Stein, 2006; Mazer, Murphy & Simonds, 2007; Bardagi & Hutz, 2012; Ko & Chung, 2014; Noland & Richards, 2014; Kember, Chan & Webster, 2015) demonstram que também no ensino superior a importância da interação entre professor e alunos é fundamental para o bom desenvolvimento do profissional. Por outro lado, há um grande desafio no que concerne ao desenvolvimento de um modelo teórico e conceitual para que se compreenda melhor essa relação, através de pesquisas que possam capturar os fenômenos complexos, dinâmicos e de contexto específico sob investigação (Hagenauer & Volet, 2014).

Conforme salientado anteriormente, pelo fato de a educação ser um processo social, as relações que se desenvolvem dentro das universidades – sobretudo, as relações entre professores-alunos – são tidas como fundamentais para a consolidação do processo educativo. Por tudo isso, as variáveis que podem afetar o contexto de aprendizagem universitária são sintomáticas, podendo comprometer significativamente a relação entre professor e discente, merecendo, assim, estudo aprofundado. Uma dessas variáveis é o estresse:

O estresse do professor associa-se à vivência de emoções desagradáveis, como raiva, tensão, frustração, ansiedade, depressão e nervosismo, resultantes do aspecto de seu trabalho como professores¹ (Person & Moomaw, 2005, p. 40).

E porque a qualidade e intensidade da relação entre estudantes e professor muito se relaciona com a aprendizagem daqueles, discute-se o efeito do estresse sobre essa relação.

Biologicamente, o estresse é percebido pelo organismo como um evento externo (do ambiente) que demanda uma reação psicofisiológica para manter o seu estado de equilíbrio interno (Lipp, 2005; Mcewen & Gianaros, 2010). Psicologicamente, é um evento percebido pelo indivíduo como um acontecimento, eventual ou sistemático, que desafia os limites e recursos psicológicos do sujeito (Lazarus & Folkman, 1984; Folkman *et al.*, 1986).

Mas, independentemente de sua origem, o estresse, quando recorrente no ambiente laboral, pode causar no indivíduo doenças cardiovasculares, neoplastias e disfunções imunológicas – em especial quando há uma predisposição genética –, além de transtornos mentais (como depressão, baixa autoestima, exaustão emocional – Síndrome de *Burnout* – e outros) (Maslach & Jackson, 1981; Landsbergis *et al.*, 1993, Arnetz, 1996; Lipp, 2005; Castro, 2010).

¹ Teacher stress refers to the experience by teachers of unpleasant emotions such as anger, tension, frustration, anxiety, depression and nervousness, resulting from the aspect of their work as teachers.

Além disso, a percepção do estresse está diretamente associada à resiliência de cada um, ou seja, à capacidade que o indivíduo tem de moldar-se aos eventos estressores. Porém, não se pode duvidar que mesmo a capacidade de adaptação é limitada.

Em pesquisas que buscaram levantar a percepção do nível de estresse nos professores do ensino superior, encontram-se dados significativos: mais de 50% dos profissionais entrevistados apresentaram o mesmo problema (Gmelch; Wilke & Lovrich, 1986; BLIX *et al.*, 1994, Carlotto, 2004) – realidade que é encontrada em contextos variados, como no do Brasil (Garcia & Benevides-Pereira, 2003; Carlotto, 2004; Lima & Lima-Filho, 2009; Silva, Teles, Aragão & Silva, 2014); na América (norte, sul e central) (Dunn, Whelton & Sharpe, 2006; Moeller & Chung-Yan, 2013; Rodríguez, Hinojosa & Ramírez, 2014); Europa (Tytherleigh, Webb, Cooper & Ricketts, 2005; Byrne, Chughtai, Flood, Murphy, & Willis, 2013), África (El-Sayed, El-Zeiny & Adeyemo, 2014), Ásia e Oceania (Gillespie, Walsh, Winefield, Dua & Stough, 2001; Reddy & Poornima, 2013; Kataoka, Ozawa, Tomotake, Tanioka & King, 2014; Saeed & Farooqi, 2014; Shen, Yang, Wang, Liu, Wang & Wang, 2014). Os resultados demonstram que os docentes vivenciam quadros de depressão, dores musculares, exaustão emocional, insônia, baixa autoestima e outros problemas psicofisiológicos.

Essa grave situação que vitima um elevado número de docentes em todo o mundo, segundo Karasek Jr. (1979), deve-se a dois fatores: excesso de demandas e baixo grau de autonomia atribuída à pessoa para controlar essas demandas. Segundo Karasek (1979, p. 287) essa é a base do Job Strain Model (Modelo Demanda-Controle-Suporte):

O modelo postula que tensão psicológica não resulta de um único aspecto do ambiente de trabalho, mas dos efeitos conjuntos das demandas de uma situação de trabalho e o grau de liberdade para tomada de decisão (discricionariedade) disponível para o trabalhador enfrentar essas demandas. Estes dois aspectos da situação de trabalho representam, respectivamente, os instigadores da ação (demandas de carga de trabalho, conflitos ou outros estressores que colocam o indivíduo motivado ou em um estado energizado de "estresse") e as restrições sobre as ações possíveis. O grau de discricionariedade do indivíduo na decisão no ambiente laboral é a restrição que modula a liberação ou a transformação de "estresse" (energia potencial) para a energia de ação. Deste modo, este é um modelo de gestão do estresse da tensão baseada no ambiente. Se nenhuma ação pode ser tomada, ou se o indivíduo deve renunciar a outros desejos por causa da baixa discricionariedade na decisão, a energia não liberada pode manifestar-se internamente como tensão mental².

² The model postulates that psychological strain results not from a single aspect of the work environment, but from the joint effects of the demands of a work situation and the range of decision-making freedom (discretion) available to the worker facing those demands. These two aspects of the job situation represent, respectively, the instigators of action (work load demands, conflicts or other stressors which place the individual in a motivated or energized state of "stress") and the constraints on the alternative resulting actions. The individual's job decision latitude is the constraint which modulates the release or transformation of "stress" (potential energy) into the energy of action. Thus, this is a stress-management model of strain which is environmentally based. If no action can be taken, or if the individual must forego other desires because of low decision latitude, the unreleased energy may manifest itself internally as mental strain.

No caso de alguns docentes dos cursos de Ciências Contábeis, outra circunstância que merece destaque é a dupla jornada de trabalho a que eles comumente se submetem. É sabido que faz parte da rotina de alguns profissionais lecionar à noite e desempenhar atividades empresariais paralelas durante o dia, além das atividades envolvendo a pesquisa, extensão e das atividades administrativas (comissões, coordenação e outras) (Santana, 2011; Nascimento, Aragão, Gomes, & Nova, 2013), o que pode agravar os efeitos causados pelo estresse, tendo em vista o acréscimo de demandas físicas e emocionais.

Na realidade do cotidiano dos docentes, pode-se observar a correria do dia-a-dia; as alterações de humor que ocorrem nas relações professor-aluno; a sobrecarga de tarefas, que precisa desdobrar-se em leituras para preparação de aulas, correção de trabalhos. No caso dos professores universitários, somam-se a estas, outras atividades com o a participação em comissões, consultoria *ad-hoc*, a pressão institucional por publicação e pesquisa, de rendimento e melhoria na formação do aluno, a aprendizagem de novos recursos tecnológicos; a submissão a normas e regras técnicas da própria instituição de ensino e as governamentais (CNPq, MEC, etc), para enumerar apenas algumas das mais evidentes. Tais atividades levam a um a rotina exaustiva, que deve ser administrada e incorporada às demais dimensões e papéis assumidos pelos professores no âmbito de sua vida privada, o que nem sempre se dá [...] (Garcia & Benevides-Pereira, 2003, p. 76).

Todavia, o estresse não é sempre negativo para as pessoas, tanto psicologicamente quanto fisicamente. Isso porque algumas situações deflagradoras desse transtorno podem ser interpretadas como desafios e, em muitos casos, acabam promovendo a adaptação ou desenvolvimento de faculdades cognitivas e comportamentais, permanecendo o indivíduo em bom estado de saúde mental e física, o que é conhecido como *eustresse*. Essa adaptação ou aprendizagem é usualmente denominada de estratégias de *coping* (Lazarus & Folkman, 1984).

Quando professor não consegue desenvolver habilidades biológicas e cognitivas para lidar com os elementos estressores e, portanto, está em estado de *distresse*, ele não é capaz de promover a aprendizagem dos seus alunos. Assim, as repercussões negativas do estresse do docente em sala de aula significam, não raras vezes, prejuízo para a suas habilidades como professor.

Considerando que a docência é claramente uma área de partilha, de experimentação, em que as relações inter e intrapessoais são imperantes, o bem-estar deverá ser predominante para que a aprendizagem aconteça (Pocinho & Perestrelo, 2011). Desse modo, o estresse é um evento que pode provocar nos docentes um interesse maior pela profissão ou pode, ainda, exaurir seus recursos psicofisiológicos, de modo a levar esses profissionais a uma situação de exaustão.

Por certo, muitos docentes conseguem adaptar-se e reagir de uma forma funcional perante as dificuldades próprias da profissão, tornando-se profissionais engajados. Assim, enquanto alguns professores vivenciam as dimensões negativas do estresse (exaustão

emocional, despersonalização e perda de realização profissional – o *burnout*), outros experienciam a vertente que não raro influencia as três dimensões do engajamento (vigor, dedicação e absorção profissional), positivamente (Pocinho & Perestrelo, 2011).

A consequência didática para o professor em sala de aula, tendo em vista a experimentação negativa do estresse, pode variar desde o planejamento de aula menos frequente e cuidadoso, passando pela diminuição do entusiasmo e da criatividade, bem como da simpatia pelos alunos, chegando à redução do otimismo quanto à avaliação de seu futuro e, por fim, à desmotivação em relação à sua continuidade na profissão. Carlotto (2004) considera que isso ocorre porque a profissão do docente em ensino superior sofre as consequências da exposição a um acréscimo de tensão no exercício de seu trabalho, cuja dificuldade aumentou fundamentalmente pela diversificação da atividade do docente (ensino, pesquisa, extensão e gestão) e pelo aumento de responsabilidades exigidas, sem que, em muitas situações, houvesse meios e condições necessários para se responder adequadamente às novas demandas

Até agora, uma série de características dos estudantes têm sido associados à relação professor-aluno. Por exemplo, as habilidades sociais dos alunos e baixa taxa de internalização são positivamente relacionadas com relações acolhedoras e abertas entre eles e seus professores do jardim de infância [...]. Problemas de comportamento dos alunos, tais como desatenção, internalização e problemas de conduta são negativamente correlacionados com a qualidade das relações professor-aluno [...] ³ (Yoon, 2002, p. 489).

Desse modo, o cenário descrito acima repercute diretamente na qualidade de ensino em Contabilidade, resultando, inclusive, na capacitação de profissionais menos preparados para o mercado. Esse contexto gera frustração para o estudante, que tende a identificar que sua formação não lhe gerará satisfação pessoal e rendimentos de acordo com a sua expectativa, principalmente porque suas potencialidades não foram completamente desenvolvidas. Além disso, o mercado tenderá a desvalorizar (do ponto de vista organizacional e financeiro) esses profissionais pouco qualificados e poderá, quando não houver restrição normativa, buscar profissionais de outras áreas para que as necessidades corporativas sejam satisfeitas.

Esse descompasso entre as habilidades, conhecimento e atitudes requeridas pelo mercado e aquelas que o profissional contábil tem é objeto de crítica já há algumas décadas (Basu & Cohen, 1994; Kimel, 1995) e se mantém ainda hoje (Cunningham, 2014; Simon, Melz, Carvalho Neto & Torres, 2013, Marin, Lima & Nova, 2015). De modo a estudar

³ So far, a number of student characteristics have been linked to teacher-student relationships. For example, students' social skills and low internalizing scores are positively related to warm, open relationships with kindergarten teachers [...]. Students' problem behaviors such as inattention, internalizing, and conduct problems are negatively correlated with the quality of teacher-student relationships [...].

empiricamente essa questão, Madsen (2014) desenvolveu um trabalho em que analisava os retornos financeiros dos profissionais contábeis e a atratividade do curso de Ciências Contábeis de 1950 até 2010. Ele usou como medida duas *proxys*: qualidade da educação e qualidade dos estudantes. O autor considerou que, caso o mercado identificasse que o contador era um profissional de qualidade, a oferta de trabalho seria constante ou crescente no período da amostragem. Ademais, em relação à qualidade do estudante, o autor presumiu que, como o estudante escolhe sua profissão em um ambiente incerto (não tem certezas quanto ao futuro profissional que ele terá ao terminar a graduação e sobre seus interesses e aptidões), a má reputação da profissão contábil poderia desencorajar os estudantes de alta qualidade a se inscreverem no curso de contabilidade.

Para a primeira *proxy*, Madsen (2014) examinou os salários recebidos pelos profissionais contábeis e os comparou com os salários recebidos pelos demais pares na área de negócios e por outros profissionais (houve controle de variáveis – por exemplo, sexo, raça e outras - para evitar viés nos dados). Para a segunda *proxy*, ele utilizou como base a concorrência do curso entre os discentes ingressantes, novamente de forma comparativa (ingressantes no curso de contabilidade com relação aos ingressantes nos cursos de negócios e de outras áreas).

Para a análise da primeira *proxy*, Madsen (2014) usou os dados do Integrated Public Use Microdata Series (IPUMS-USA), que é um banco de microdados censitários referentes a indivíduos. Os dados da *proxy* qualidade dos estudantes foram coletadas no Higher Education Research (HERI) do Cooperative Institutional Research Program (CIRP), que é administrado pela School of Education and Information Studies da UCLA. Os resultados de Madsen (2014) indicam que:

[...] em comparação com a maioria dos outros tipos de cursos de graduação, a qualidade da educação contábil tem sido constante ou crescente ao longo do período de amostragem. No entanto, em relação a outros programas de graduação na área de negócios, a evidência é mista. A qualidade dos estudantes selecionados para os cursos de graduação na área de negócios (exceto contábeis) aumentou, enquanto a qualidade dos alunos de contabilidade não. A disparidade na qualidade do estudante não se reflete na remuneração recebida por graduados em contabilidade, que se manteve estável em relação à remuneração recebida por graduados em outros cursos na área de negócios, embora este resultado pode ter sido influenciado por alterações regulamentares durante os anos 2000, incluindo Sarbanes-Oxley (SOX). Juntas, as evidências sugerem que a qualidade do ensino de contabilidade não diminuiu rapidamente ao longo das últimas quatro décadas, mas na competição entre programas de graduação para estudantes de negócios de alta qualidade, a contabilidade teve um desempenho inferior⁴.

⁴ I find that, compared to most other types of college education, accounting education quality has been steady or increasing over the sample period. However, relative to other business degree programs, the evidence is mixed. The quality of students self-selecting non-accounting business degrees has increased while the quality of

Outro dado para se somar à discussão é a aprovação no Exame de Suficiência de Contabilidade, promovido pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), que historicamente tem sido de aproximadamente de 44% dos candidatos que fazem a prova (o maior índice já alcançado foi em 2011-2, 58,3%) (CFC, 2015). Nos Estados Unidos a taxa de aprovação tem sido de aproximadamente 50% no CPA (American Institute of CPAs, 2015; Ng, 2015).

Apesar desse tipo de exame não medir todas as competências necessárias para a formação de um profissional contábil (Nelson, 1995), ele proporciona uma medida do grau de sucesso que os recém-titulados têm com a aquisição de conhecimento na graduação. Isso é possível inferir em razão de a aprovação do exame ser uma condição *sine quo non*, ou seja, ser uma exigência normativa para que o graduado em Ciências Contábeis possa exercer a profissão de Contador. Uma questão também a se considerar como evidência do baixo desempenho que os estudantes brasileiros têm obtido é que, apesar de o CPA possuir uma taxa de aprovação de apenas 50%, lá o estudante tem que alcançar um escore de 75 em 99 em duas provas (fechada e aberta), ao passo que o bacharel em contabilidade no Brasil precisa fazer 25 pontos em 50.

Por todo o exposto, evidencia-se a preocupação em identificar fatores que podem estar afetando o desempenho do docente nos cursos de Contabilidade e, conseqüentemente, a qualidade do curso. E o estresse do professor pode ser uma dessas variáveis. Não é a única, como apontado por Marin, Lima e Nova (2014), que relatam outras, tais como: a lacuna entre a formação e a dinâmica do mundo do trabalho, o predomínio de aulas expositivas, a ênfase dada ao conteúdo e ao tecnicismo, a necessidade de maior rigidez e diversificação das avaliações e a carência de perspectivas políticas e de cidadania na formação dos estudantes.

Porém, destaca-se que “o estresse tende a afetar o processo perceptivo, reduzindo a capacidade de reconhecimento pelas pessoas das mudanças em seus comportamentos, o que impacta no trabalho, na saúde física e mental, e nas relações com as outras pessoas” (Nikel & Coser, 2007, p. 92). Dessa forma, por ser a atividade acadêmica no ensino superior uma atividade de aprendizagem significativamente influenciada pela relação social operada entre professor e aluno, o estresse, quando presente nessa relação, torna-se fator restritivo no âmbito da comunicação professor-aluno.

accounting students has not. The disparity in student quality is not reflected in the pay received by accounting graduates, which has remained stable relative to the pay received by graduates with other business degrees, although this result is likely influenced by regulatory changes during the 2000s, including Sarbanes-Oxley (SOX). Together, the evidence suggests that the quality of accounting education has not declined rapidly over the last four decades, but in the competition among business degree programs for high-quality students, accounting has underperformed.

1.2 Problema e Propósitos do Estudo

Acredita-se que o ambiente acadêmico, quando permeado por constantes eventos estressores, pode desencadear reações psicofisiológicas negativas nos docentes, afetando seu desempenho e a sua interação com o ambiente organizacional e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Portanto, esta proposta de pesquisa buscará evidências para responder à seguinte questão: **qual a influência os níveis de demanda, controle e suporte exercem sobre o estresse autorrelatado pelos docentes dos cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior do Brasil?**

1.3 A Tese

Considerando o efeito pernicioso que o estresse do professor pode ocasionar, com repercussões na saúde, qualidade de vida e, principalmente, na função docente, por interferir no processo ensino-aprendizagem, essa pesquisa buscará evidências para a sustentação da tese de que, influenciada pelo excesso de demanda no trabalho e pelo baixo controle sobre ela e diminuto apoio social, a percepção de distresse ou *burnout* pelos docentes do curso de Ciências Contábeis impacta negativamente nas suas atividades profissionais, bem como na vida pessoal.

1.4 Objetivos do Estudo

Assim, o objetivo da pesquisa será buscar evidências que permitam identificar e analisar a influência que os níveis de demanda, controle e suporte exercem sobre o estresse autorrelatado pelos docentes dos cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior do Brasil.

Para alcançar o objetivo geral, serão desenvolvidos os seguintes objetivos específicos:

- I. Identificar o grau de estresse sofrido pelos professores;
- II. Mapear os eventos estressores mais comuns entre os docentes;
- III. Caracterizar as variáveis ambientais capazes de influenciar o estado de estresse dos educadores.
- IV. Estabelecer a prevalência de estratégias de *coping* (manejo de sintomas, controle e esquiva) utilizadas para controlar os níveis de estresse percebidos no ambiente acadêmico.
- V. Identificar a influência que o engajamento docente exerce sobre a percepção de estresse.

1.5 Relevância da Pesquisa

O estresse tem sido estudado como importante fator desencadeante de uma série de doenças biológicas, tais como a hipertensão, a diabetes e a depressão, entre outras de elevada prevalência (AIS, 2014; Faro, 2015). Ele pode atuar como facilitador do desenvolvimento e progressão de diversas formas de adoecimento, com repercussão não apenas no indivíduo, mas também no contexto social em que a pessoa se insere ou compartilha (Miller, Chen, & Cole, 2009; Santos, 2010; David & Quintão, 2012; Carr, 2014).

O estresse é um fenômeno universal. A maioria das pessoas em todo o mundo parece estar experimentando alto estresse psicológico em várias esferas de sua vida. O estresse está desempenhando um papel importante na profissão do professor universitário também. O aumento do nível de estresse tem causado prejuízo à humanidade psicologicamente e fisicamente, diminuindo o desempenho e a produtividade⁵ (Kumar & Upadhaya, 2014, p. 139).

A categoria docente é uma das mais expostas a ambientes conflituosos e de alta exigência de trabalho, tais como tarefas extraclases, reuniões e atividades adicionais, problemas de relacionamento com estudantes (que chegam, inclusive, a ameaças verbais e físicas), pressão do tempo, dificuldade de entrosamento com os seus pares, acúmulo de atividades administrativas e decorrentes de outra atividade profissional (Reis, Carvalho, Araújo, Porto & Neto, 2005; Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho & Oliveira e Silva 2006; David & Quintão, 2012; Carr, 2014).

Esta situação estressante 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).

Desse modo, o estresse afeta o desempenho profissional do professor, resultando em prejuízo para a prática de ensino e à saúde do educador 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 pode ser compreendido como um dos fatores que promovem maior exposição dos indivíduos, facilitando estados de adoecimento, sendo umas das possíveis causas que integram fatores biopsicossociais na determinação do processo saúde-doença (Santos, 2010).

Dessa forma, espera-se que os resultados apresentados a partir da execução do presente trabalho sejam capazes de melhorar a compreensão sobre o processo de saúde-

⁵ Stress is a universal phenomenon. Majority of people all over the world seems to be experiencing high psychological stress in various spheres of their life. Stress is playing major role in teaching profession also. Increase in the level of stress injuring the mankind psychologically and physically by decreasing performance and productivity.

doença do docente em decorrência de eventos estressantes. Espera-se, assim, que tanto o indivíduo quanto a própria IES a qual ele está vinculado tenham a possibilidade de mitigar situações de distresse, tornando possível, a um só tempo, que o docente obtenha satisfação pessoal e profissional com seu trabalho, e que a IES tenha em seu quadro organizacional um educador que cumpra adequadamente suas atividades docentes e administrativas. A consequência direta da concretização dessa expectativa será que os estudantes terão um ambiente acadêmico propício à sua aprendizagem, ou seja, interessante, estimulante e amigável.

Veja que

Professores e estudantes são os principais responsáveis pela melhoria do ensino de graduação. Mas eles precisam de muita ajuda. Gestores das IES, autoridades e associações/conselhos têm o poder de moldar um ambiente favorável para esta boa prática no ensino superior⁶ (Chickering & Gamson, 1987, p. 6).

Além disso, este trabalho buscará analisar o modo como se relacionam as dinâmicas (biológica, psicológica e social) determinantes no estado de distresse dos professores:

Os questionamentos atuais indicam [...] a necessidade de pesquisas que insiram como condição básica o estudo dos mecanismos psicossociais mediadores do processo de saúde-doença, como também a elucidação do papel do contexto social como fator interveniente sobre o ajustamento em nível psicológico e biológico (Santos, 2010, p. 17).

Nessa perspectiva, entende-se que somente os agentes biológicos ou materiais não explicam satisfatoriamente a situação de distresse, já que os indivíduos são fundamentalmente sociais. Isso quer dizer que parte do bem-estar depende da relação com o ambiente social (seja com outros indivíduos, seja com agentes materiais inseridos neste ambiente). Assim, esta pesquisa buscará investigar as razões do estresse num sistema dinâmico em que ele é produto e causa.

O presente trabalho buscará, igualmente, estudar as estratégias de sucesso (eustresse) desenvolvidas pelos docentes para lidar com os eventos estressores com os quais ele tem contato no ambiente laboral. Isso porque 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; Porto-Martins; Amorim, 2012).

⁶ Teachers and students hold the main responsibility for improving undergraduate education. But they need a lot of help. College and university leaders, state and federal officials, and accrediting associations have the power to shape an environment that this favorable to good practice in higher education.

1.6 Contribuições e Impactos Esperados

A universidade é um ambiente que, quando saudável, é responsável pelo desenvolvimento das faculdades intelectivas e potencialidade dos indivíduos. Nesse cenário, muitas vezes o professor exerce um papel significativo na vida dos estudantes, o que não raro resulta em lembranças e influências dos seus mestres por toda a vida. Isso se deve ao fato de a educação, como processo de formação, ocorrer por meio de relações interpessoais (Heider, 1958; Mcdermott, 1977). Nesse sentido, a presente proposta de pesquisa buscará evidências para identificar a influência, consequências e modo de ajustamentos da conduta do professor quando ele se depara com eventos estressores que possam influenciar negativamente no processo de aprendizagem dos seus estudantes.

Deve-se destacar também que é importante para a própria satisfação pessoal do professor ser capaz de contribuir com a formação de indivíduos psicologicamente saudáveis. Assim, para que seja possível alcançar o mencionado objetivo, os educadores devem apresentar condições físicas e psicológicas adequadas, de modo a poderem utilizar com plenitude, no exercício do seu mister, suas faculdades pessoais e conhecimentos. Isso será possível se o professor tiver estratégias de *coping* para lidar com os eventos estressores com os quais vai se deparar em sua vivência como docente e se não incorrer em situações de distresse. Considerando que o ambiente acadêmico do ensino superior não está imune a eventos de natureza estressora, como qualquer outro ambiente laboral, entende-se que os educadores deverão preparar-se para administrar esses eventos, principalmente para que o desenvolvimento da sua vida profissional torne-se fonte de bem-estar.

Do mesmo modo, esta proposta torna-se relevante para a própria IES na qual o docente leciona, pois o estresse é uma situação que afeta também as relações interpessoais entre os profissionais da docência, ou seja, o ambiente organizacional que origina os eventos estressores acaba por ser afetado negativamente (Leiter; Maslach, 1988; Kelloway; Barling, 1991; Maslach; Leiter; Jacson, 2012). Tal questão ganha relevância na medida em que se considera que as outras fases de ensino (fundamental e médio), possivelmente, não oferecem um contexto social em que a necessidade da interação entre os docentes seja tão importante quanto no ensino superior, em que o desenvolvimento do conhecimento acontece, e até mesmo é incentivado, por meio de redes de pesquisas (Powell *et al.*, 2005).

2. ENBASAMENTO CONCEITUAL TEÓRICO

2.1 Estresse

Estresse é uma palavra proveniente da língua inglesa e corresponde em português à pressão ou tensão. Em sua origem era utilizada para nomear aspecto específico da Resistência de Materiais. Por razões ainda pouco claras, mas que se vinculam a um pretenciosismo nacional de usar vocábulos ingleses, que sucedeu ao de usar vocábulos franceses, o termo nunca foi traduzido, nem por médicos, nem mais tarde por psicólogos (Witter, 2003).

Até o século XVII, o termo estresse era empregado na literatura de modo esporádico e com significado de aflição e de adversidade causadas no organismo. A partir daí, aparece pela primeira vez o uso da palavra estresse para denotar o complexo fenômeno composto de tensão-angústia-desconforto tão característico da sociedade atual (Lipp, 2005, p. 17).

Na década de 1930 chega a Montreal, no Canadá, um jovem húngaro recém-formado médico na Universidade de Praga, então Tchecoslováquia, para continuar seus estudos na área de endocrinologia. Torna-se polêmico ao sugerir o emprego do termo stress na literatura médica e científica, definido por ele, Hans Selye, como a "resposta não específica do organismo frente a agentes ameaçadores de sua integridade". Selye vê o conceito de stress sendo difundido pelo mundo e é, ao mesmo tempo, questionado quanto ao termo utilizado. Defende-se ao explicar que, no início dos seus estudos não dominava o inglês, e não distinguiu *stress* (pressão) de *strain* (esforço). "O melhor seria que o fenômeno fosse denominado de esforço, e seu causador de stress. Mas, devido à popularidade do termo stress na comunidade científica e médica, assim como entre os leigos, decidiu mantê-lo. Propôs a criação do termo *estressor* para designar o agente causador da resposta de stress [...]. Observou também que os organismos, nesta situação, apresentavam involução do timo, aumento da adrenal e ulceração péptica, os quais agrupou como sendo componentes de uma Tríade Patologia [...]" (Garcia, 2008, p. 13)

As bases dos estudos sobre estresse foram traçadas nos trabalhos Claude Bernard, no final do século XIX, que desenvolveu estudos sobre a adaptação dos seres vivos, afirmando que somente com um meio interior constante e estável, o organismo encontraria condições suficientes para manter a sobrevivência (Faro & Pereira, 2013). Para além dos aspectos biológicos, Walter Cannon descreveu, igualmente, as mudanças comportamentais para lidar com as emergências e tentar restabelecer o equilíbrio, introduzindo a resposta de luta ou fuga para lidar com ameaças, tanto sociais como físicas (Baptista, 2009). Seguidamente, Walter Cannon estudou os mecanismos específicos de resposta face às mudanças no ambiente externo e a sua eficiência na manutenção da estabilidade, nomeadamente os mecanismos sensoriais que comunicam o estado do corpo ao cérebro (Baptista, 2009).

Cannon desenvolveu, a partir do conceito de meio interior, o conceito de homeostase, o que permitiu estudar as mudanças nos sistemas nervoso e endócrino que regulam o metabolismo para responder às mudanças ambientais e as deteriorações na saúde quando o sistema entra em desregulação. O que ele conseguiu comprovar foi que o corpo tem um

sistema básico de defesa de manutenção dos níveis basais de funcionamento fisiológico, intitulado homeostasia, que mantém um estado de equilíbrio, permitindo a adaptação do organismo diante das constantes mudanças do ambiente externo, absorvidas direta ou indiretamente pelo meio interno (Faro & Pereira, 2013).

No início do século XX, o fisiologista Walter Cannon de Harvard expandiu as opiniões de Claude Bernard sobre um ambiente interno estável [...] em sua investigação da resposta do sistema medular simpático-adrenal às situações de emergência. Este sistema mobiliza rapidamente recursos de energia do corpo, aumentando a epinefrina (adrenalina), que por sua vez aumenta a pressão arterial, frequência cardíaca e o açúcar no sangue, além de acelerar a coagulação do sangue, eliminar os produtos de fadiga dos músculos e diminuir a digestão⁷ (Ganzel, Morris & Wethington, 2010, p.).

Selye constatou que existia um padrão semelhante e consistente de resposta aos desafios ao equilíbrio do corpo, a homeostase, independentemente do modo como este desafio era efetuado. Os animais respondiam de modo inespecífico aos desafios, quer fossem aumentos de temperatura, agentes infecciosos ou tóxicos, com um padrão de resposta universal que designou por síndrome de adaptação geral. Esta era constituída por três estados: alarme, em que o agente estressor era registrado e, assim, era organizada uma defesa; um segundo, de resistência, em que o organismo produzia as mudanças necessárias para lidar e eliminar o agente; e, finalmente, um último estágio, de exaustão, quando o agente estressor não conseguia ser eliminado e que poderia conduzir à morte.

Selye indicava que o estresse é a existência de um conjunto orquestrado de respostas endocrinológicas que são ativadas frente à ação de estímulos nocivos, que alteram o estado de homeostase. A partir desse conceito, inicialmente concebido como uma síndrome biológica, Selye incitou no meio científico a necessidade de se estudar as respostas adaptativas, sendo que o interesse residia em descobrir o limiar existente entre a capacidade de sobrevivência e o declínio da saúde mediante os desafios que lhes são impostos.

A síndrome, que ele chamou de Síndrome de Adaptação Geral ou GAS (*General Adaptation Syndrome*), inclui três estágios de sequelas decorrentes da exposição ao estressor. A fase de alarme é mais bem caracterizada pelo aumento dramático da atividade do eixo hipotálamo-hipófise-adrenal (HHA). O eixo HHA começa no cérebro, em que uma área do hipotálamo (o núcleo paraventricular) é ativada pela adversidade percebida e começa a produzir o hormônio libertador de corticotropina (CRH, também denominado fator de libertação de corticotropina). Este por sua vez, ativa a glândula pituitária anterior (hipófise anterior) para produzir o hormônio liberador de adrenocorticotrofina, o que faz com que o córtex adrenal produza o corticosteróides (o cortisol, no ser humano). Os corticosteróides, por sua vez, agem

⁷ At the beginning of the 20th century, Harvard physiologist Walter Cannon expanded upon Claude Bernard's views of a flexibly stable internal milieu [...] in his investigation of the response of the sympathetic– adrenal medullary system to emergency situations. This system swiftly mobilizes the body's energy resources by increasing epinephrine (adrenaline), which in turn increases blood pressure, heart rate, and blood sugar, as well as hastening blood coagulation, clearing fatigue products from muscles, and decreasing digestion.

de forma ampla e relativamente devagar para mobilizar recursos de energia do corpo. Na fase de resistência do GAS, as respostas biológicas do organismo ao estressor alcançar um estado de equilíbrio, e sintomas evidentes de estresse muitas vezes são reduzidos ou desaparecem. Eventualmente, no entanto, o organismo entra na terceira fase do GAS, que Selye chama de exaustão. Se um estressor continua e as defesas fisiológicas estão esgotadas, em seguida, os sintomas do organismo reaparecem durante a fase de exaustão. Se não houver alívio, a morte segue⁸ (Ganzel, Morris & Wethington, 2010, p. 136).

Assim, a partir dos trabalhos dos três precursores

[...] os aspectos fundamentais para a compreensão do estresse são apresentados, nomeadamente, o conceito de *homeostase*, a tentativa de manter um equilíbrio ideal no ambiente interno; que este equilíbrio pode ser perturbado por qualquer agente interno ou externo, o *agente estressor*; e que o organismo mobiliza uma *resposta ao estresse* para tentar restabelecer o equilíbrio com comportamentos estereotipados face às ameaças reais ou antecipados, como a reação de luta ou fuga ou a síndrome geral de adaptação (Baptista, 2009, p. 55).

Do ponto de vista funcional, o estresse foi desenvolvido biologicamente para ativar e mobilizar rapidamente a atenção do indivíduo para uma tarefa cognitiva que preserve a sua vida ao identificar um evento considerado ameaçador. Portanto, a função principal do estresse é a de promover a adaptação do indivíduo a uma situação possivelmente ameaçadora (do ponto de vista orgânico). Desse modo, o estresse se presta a manter a homeostase do organismo, ou seja, resume o esforço empregado pelo organismo nos processos fisiológicos com a intenção de restaurar o estado de equilíbrio interno, preservando a vida (Lipp, 2005; Ganzel, Morris & Wethington, 2010).

O estresse é, pois, uma reação normal do organismo humano e fundamental e indispensável para sua sobrevivência, sem o qual o indivíduo não teria condições de enfrentar uma situação de grande perigo (Meleiro, 2007). O que significa dizer que a ausência do estado de alerta que o estresse provoca no corpo, a desatenção e, eventualmente, a paralisação motora do indivíduo, numa situação de grande perigo, poderia resultar na ausência de resposta que preservaria sua vida.

Contudo, surge um paradoxo em relação à possibilidade de adaptação fisiológica e psicológica dos indivíduos. Quando se pensa no estresse como meio de sobrevivência dos indivíduos em situações, por exemplo, de risco de morte, em que uma pessoa deve buscar sua

⁸ The syndrome, which he called the general adaptation syndrome or GAS, includes three stages of sequelae to stressor exposure. The alarm stage is best characterized by dramatically increased activity of the hypothalamic–pituitary–adrenal (HPA) axis. The HPA axis starts in the brain, where an area of the hypothalamus (the paraventricular nucleus) is activated by perceived adversity and begins to produce corticotropin-releasing hormone (CRH, also called corticotropin-releasing factor). These, in turn, activate the anterior pituitary to produce adrenocorticotropin-releasing hormone, which causes the adrenal cortex to produce corticosteroids (cortisol, in humans). Corticosteroids, in turn, act broadly and relatively slowly to mobilize the body’s energy resources. In the resistance stage of the GAS, the organism’s biological responses to the stressor achieve a steady state, and overt symptoms of stress often are reduced or disappear. Eventually, however, the organism enters the third stage of the GAS, which Selye called exhaustion. If a stressor continues and physiological defenses are depleted, then the organism’s symptoms reappear during the exhaustion stage. If there is no relief, death follows.

sobrevivência (ataque de um animal selvagem), o modelo de estresse que indica que a respiração se tornará acelerada e as pupilas e os vasos sanguíneos se dilatarão revela, ademais, que todo esse esforço orgânico ocorrerá para preservar o organismo de modo que este possa retornar ao estado de equilíbrio (homeostase).

Assim, ratifica-se o impacto sobre o funcionamento biológico, mas o enfoque explicativo parte prioritariamente do indivíduo para o meio. Logo, uma conceituação fundamental para a psicologia é o estresse como uma relação particular entre o indivíduo e o ambiente, tornando-se essencial compreender todo e qualquer recurso psicológico e social que intermedeie este contato (Faro & Pereira, 2013).

Nessa linha de raciocínio, França e Rodrigues (2005, p. 30) consideram o estresse como o “estado do organismo, após o esforço de adaptação, que pode produzir deformações na capacidade de resposta, atingindo o comportamento mental e afetivo, o estado físico e o relacionamento com as pessoas”. Essa definição leva Nickel (2004) a considerar que esses autores abordam o estresse tanto como processo, que consiste na tensão (estado no qual o indivíduo é desviado do seu nível natural de relaxamento) diante de uma situação desafiadora de ameaça ou conquista, quanto como condição, categoria na qual as respostas ao estresse são classificadas em eustresse ou distresse. Assim, a autora acredita que o eustresse surge quando as pessoas reagem bem à demanda, o que caracteriza uma resposta positiva, que leva o indivíduo a ser mais produtivo e criativo nas suas respostas adaptativas. De outro lado, o distresse ocorre quando a resposta é negativa, desencadeando um processo adaptativo inadequado, que pode desencadear a exaustão.

Aqui é interessante destacar que diversas pesquisas, influenciadas pelo trabalho de Maslach e Jackson (1981), parecem entender o distresse no ambiente laboral como sendo o *Burnout*. Este, por sua vez, consiste numa síndrome relacionada exclusivamente às condições de trabalho, sendo uma resposta a um estado prolongado e crônico de estresse laboral, caracterizada por: esgotamento (exaustão emocional), desumanização (cinismo-despersonalização) e reduzida realização pessoal no trabalho (Machado, Porto-Martins & Amorim, 2012).

O que parece ser possível constatar é que para as pesquisas nas áreas biológicas o estresse é estudado a partir de duas dimensões: eustresse e distresse (Selye, 1956), ao passo que na área das ciências humanas (sociologia, psicologia e educação) apenas aparece o termo *Burnout* (Folkman & Moskowitz, 2000). Isso indica que naquela primeira área são reconhecidos os efeitos positivos e negativos provocados pelo estresse, ao passo que para a segunda o interesse dos pesquisadores é concentrado mais na parte desmotivadora do estresse.

Frisa-se que, como dito, o estresse não é necessariamente danoso às capacidades cognitivas, emocionais e físicas dos indivíduos, mas também tem um aspecto positivo.

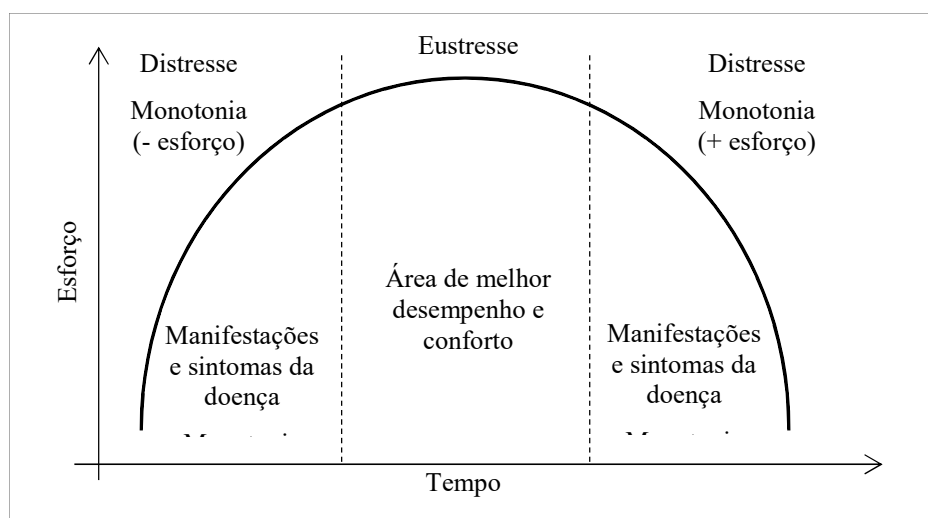
Eustresse ou "bom estresse" é um termo usado pela primeira vez e definida por Selye, que define estresse como '[...] a resposta não específica do organismo a qualquer exigência colocada sobre ele. Ele também estabeleceu diferença entre distresse e eustresse. Distresse e eustresse foram originalmente ambos incluídos no âmbito da definição maior de estresse, mas foram consideradas como diferentes e distintas uma da outra. Estresse, tal como definido pela Selye, é uma consequência inevitável da vida. Distresse ocorre quando as demandas colocadas sobre o corpo (no sentido mais amplo, que inclui tanto o fisiológico e os aspectos psicológicos) excedem à sua capacidade de gastar energia na manutenção da homeostase. O estímulo de demanda pode ser percebido como agradável ou desagradável. No tratamento de Selye de distresse, o grau de exigência é fundamental. [...]. Assim, se todo o estresse pode ser dividido em eustresse ou distresse, e distresse é representado pela excessiva ou pela pouquíssima demanda, segue-se que eustresse pode ser considerado a quantidade de estresse situado entre esses dois extremos - um nível ótimo de estresse. Esta diferenciação leva à idéia de que ambos: baixos ou altos níveis de estímulos podem levar a uma angústia enquanto os resultados de tensões moderadas em eustresse⁹ (Le Fevre; Matheny & Kolt, 2003, p. 728-729).

Observa-se, assim, a existência de uma relação em forma de U invertido entre a exposição ao estressor e a adaptação, de modo que quantidades adequadas de exposição ao estressor (estimulação ou desafio frequentemente) leva ao moderado aumento da saúde e melhora da função fisiológica e mental, sendo que altos níveis de exposição do estressor estão relacionados a resultados negativos de saúde (Ganzel, Morris & Wethington, 2010).

⁹ Eustress or "good stress" is a term first used and defined by Selye. Where Selye defined stress as '[...] the non-specific response of the body to any demand placed upon it', he differentiated between distress and eustress. Distress and eustress were originally both subsumed within the larger definition of stress but were regarded as different and distinct from each other.

Stress, as defined by Selye, is an inevitable consequence of living. Distress occurs when the demands placed on the body (in the larger sense that includes both the physiological and the psychological aspects) exceed its capacity to expend energy in maintaining homeostasis. The demand stimulus may be perceived as pleasant or unpleasant. In Selye's treatment of distress, the degree of demand is fundamental. [...]. Thus, if all stress can be broken into either eustress or distress, and distress is represented by too much or too little demand, then it follows that eustress might be considered to be that amount of stress between too much or too little, an optimal level of stress. This differentiation leads to the idea that both under- and over-stimulation may lead to distress while moderate stress results in eustress. This, however, represents only one aspect of the eustress construct, and in Selye's work, this is an implicit rather than explicit aspect of what he defines as eustress.

Figura 1: Tipos de Estresse



Fonte: França e Rodrigues (2011, p. 42)

Sob a perspectiva aqui analisada, um evento estressor pode ser caracterizado de acordo com seu *timing*, bem como com a percepção do indivíduo (se ele é desejável ou não, se ele é benéfico ou não), com a ideia de que a demanda é autoimposta ou imposta externamente, e, ainda, de acordo com o que sua fonte (um amigo, um gerente, uma política, uma norma institucional, etc.) representa para o indivíduo (Lazarus & Folkman, 1984; Le Fevre; Matheny & Kolt, 2003). Isso acontece, pois, conforme Ganzel, Morris e Wettington (2010), a modelagem do processo de estresse requer um nível muito mais elevado de especificidade sobre os mecanismos subjacentes da homeostase.

Para este fim, defendemos que as regiões centrais emocionais do cérebro servem como o principal mediador da resposta fisiológica e comportamental a um estressor atual e que outras alterações fisiológicas e comportamentais em face da adversidade são secundárias a esta mediação central. Daqui resulta que as regiões centrais emocionais do cérebro serão os locais primários e primeiros a mostrar provas de desgaste em longo prazo como uma parte do custo de acomodação fisiológica para a demanda ambiental¹⁰ (Ganzel, Morris, Wettington, 2010, p. 117).

O estresse hoje é uma das principais causas de diversas doenças, como depressão, síndrome do pânico, enxaqueca, obesidade. Trata-se de um panorama preocupante, seja do ponto de vista do indivíduo acometido por essas patologias, seja sob a ótica da coletividade, que também sente os reflexos dos quadros de adoecimento resultantes do estresse, principalmente no aspecto da saúde pública e do seu custeio.

Os impactos sociais do estresse e dos transtornos mentais relacionados são devastadores. Segundo o Instituto Americano do Estresse (AIS – The American Institute of Stress), inúmeras pesquisas confirmam que americanos adultos percebem que estão

¹⁰ To this end, we argue that the core emotional regions of the brain serve as the primary mediator of physiological and behavioral response to a current stressor and that other physiological and behavioral change in the face of adversity is secondary to this central mediation. It follows that the core emotional regions of the brain will be the first and primary sites to show evidence of long-term wear and tear as a part of the cost of physiological accommodation to environmental demand.

estressados muito mais do que uma ou duas décadas atrás. Dados têm revelado que quase 75% da população sentem que têm "grande estresse" um dia por semana, sendo que em alguns casos um em cada três, indicando que eles se sentem assim mais do que duas vezes por semana (AIS, 2014).

Não há como negar que o estresse é um problema dos tempos modernos. Vivemos constantemente no corre-corre, nossos horários são desrespeitados, perdemos horas de sono, alimentamo-nos mal e não reservamos tempo para o lazer. O resultado não pode ser outro: fadiga crônica ou o tão popularizado estresse (Meleiro, 2007).

2.2 Percepção de Estresse x Cortisol Salivar

Em seres humanos, o estresse é percebido por áreas subcorticais que aumentam o estímulo sobre o hipotálamo causando a liberação do Hormônio Liberador de Corticotropina (CRH). Este alcança seus receptores na hipófise anterior e desencadeia a síntese e liberação do Hormônio Adrenocorticotrófico (ACTH), que atua sobre o córtex da glandula suprarrenal, estimulando a síntese e liberação de alguns hormônios, entre eles os glicocorticoides. O cortisol é o glicocorticoide mais expressivo para os humanos (Burkea *et al.*, 2005). Por sua vez, as elevações nos níveis de cortisol tipicamente inibem o sistema HHA por meio de mecanismos de *feedback* negativo via receptores na hipófise anterior e no Hipotálamo. O eixo HHA é o gatilho de ativação dos mecanismos biológicos de defesa na tentativa de tentar se adaptar às mudanças físicas e psicossociais em seus ambientes (Burkea, Davisb, Ottec & Mohra, 2005).

A dinâmica temporal das respostas HHA ao estresse tipicamente consiste em três fases: (1) atividade basal, o que reflete uma atividade não estimulada, não-estressada do sistema HHA, (2) uma fase de "reatividade ao estresse", em que o cortisol aumenta da linha de base (ou seja, pré-estressor) para níveis condizentes com o início da atuação do agente estressor, e (3) uma fase de "recuperação de estresse", em que os níveis de cortisol retornam aos níveis basais após o deslocamento do estressor (Burkea *et al.*, 2005). Os glicocorticoides são essenciais para a vida, permitindo, em última análise, as adaptações às alterações externas e ao estresse, além de também manterem as concentrações plasmáticas de glicose razoavelmente constantes, mesmo quando não se ingere alimentos durante longos períodos (Keller, 2006). O cortisol é conhecido por estimular a gliconeogênese para garantir um suprimento adequado de glicose; aumentar a mobilização de ácidos graxos livres, tornando-os mais disponíveis como fonte energética; diminuir a utilização de glicose, poupando-a para o cérebro; estimular o catabolismo proteico para liberar aminoácidos para o uso na reparação, na síntese de enzimas e na produção de energia; atuar como um agente anti-inflamatório; e

tem ação permissiva para os hormônios adrenérgicos (Keller, 2006). A autora completa informando que o cortisol é excretado na urina na forma livre, no plasma sanguíneo e na saliva. Dosagens de cortisol salivar são um excelente indicador de cortisol livre ou do cortisol biologicamente ativo no soro humano (Castro & Moreira, 2003, Keller, 2006, Garcia, 2008, Dalri, 2013).

A dosagem de cortisol na saliva fornece várias vantagens quando comparada às dosagens em soro ou plasma. As coletas das amostras para dosagem de cortisol na saliva não são invasivas nem caras, além disso, é fácil de ser realizada até em crianças (Keller, 2006). Além do que, múltiplas amostras podem ser coletadas em vários lugares, sem a necessidade de um laboratório, oferecendo um modo conveniente de coleta seriada em diferentes períodos do dia (Dalri, 2013). Ademais, há uma correlação positiva e significativa ($r=0,89$ e $p<0,0001$) entre o cortisol na saliva e o cortisol total no plasma (Castro & Moreira, 2003, Keller, 2006, Dalri, 2013).

Por outro lado, cuidados devem ser tomados para garantir a adesão dos voluntários aos protocolos de coleta, considerando que esta tende a ser baixa neste tipo de abordagem (Garcia, 2008). Além disso, a autora esclarece que esta técnica é adequada para avaliar a concentração de cortisol como indicadora do índice de estresse relacionado à prática esportiva, à atividade intelectual, e o estresse associado ao baixo status socioeconômico.

A secreção de cortisol, em condições basais, segue um ritmo circadiano marcado com secreção normalmente menor durante a primeira metade do sono noturno (o chamado período de repouso) e uma elevação durante a segunda metade do sono (Campos, 2013). Os níveis máximos são atingidos entre 30 a 45 minutos após o despertar, por causa da resposta do cortisol ao acordar (CAR) (Campos, 2013, Dalri, 2013).

Além disto, aumentos de ACTH e cortisol podem acontecer independentemente do ritmo circadiano em resposta a estresse físico e psicológico (Keller, 2006, Stegeren, Wolf & Kindt, 2008). Em indivíduos expostos a agentes estressores crônicos constantes, a presença em excesso de cortisol é extremamente prejudicial à saúde. Este hormônio é tão tóxico para o cérebro que acaba matando ou danificando bilhões de células cerebrais, podendo ser responsável pelo Mal de Alzheimer (Keller, 2006).

Todas essas características do ritmo circadiano e dos picos fazem a medição da concentração de cortisol em determinado tempo ter uma imprecisão, pois pode ser uma medição durante um pulso, depois de um pulso, ou imediatamente antes de um pulso, e esse pulso pode ser em resposta a um estressor ou meramente uma função de secreção de cortisol típico do indivíduo [...]. Esta variabilidade devido à hora do dia ou até mesmo de momentos de pulsos pode afetar a precisão das conclusões do estudo. Amostras únicas seriam insuficientes para representar concentrações típicas de cortisol ou reação a um estressor. No entanto, a influência de impulsos de cortisol

se esses são ou não são em resposta a um estressor poderiam influenciar os valores de cortisol de uma única medida, mas pode também influenciar outros valores que são comumente relatados como: CAR e a área sob a curva (AUC). Por estas razões, alguns estudos utilizam amostras múltiplas por dia durante dois ou mais dias. Qualquer metodologia utilizada para coleta de amostras de cortisol deve levar em consideração a hora da coleta e o período do dia, a presença e o tempo de estressores, e coletar amostras múltiplas [...] (Campos, 2013, p. 68-69).

Existem evidências confirmando a relação entre percepção de distresse/exaustão e a variação de cortisol em relação aos valores de referência. Bellingrath, Weigl e Kudielka (2008) buscaram analisar se havia alguma associação entre eles, utilizando-se de uma amostra de professores (135 participantes – 70% mulheres – com idade entre 25 e 63 anos e 18 anos em média de tempo de docência). Valendo-se de três instrumentos para identificar a percepção de exaustão do indivíduo (o MBI, ERI e o *Vital Exhaustion*), os pesquisadores chegaram à conclusão de que há associação positiva e significativa ($\alpha=0,05$). Outro dado interessante foi identificado pelos autores: tanto a percepção de estresse quanto a variação do cortisol em relação aos valores de referência foram estatisticamente maiores ($p=0,00$) em dias de trabalho do que em dias de repouso. Além disso, os autores confirmaram a variação de cortisol ao longo do dia: níveis elevados após o despertar e uma diminuição significativa durante o resto do dia.

Por outro lado, Moya-Albiol, Serrano e Salvador (2010) também tentaram associar os níveis de cortisol à percepção de exaustão utilizando o MBI (amostra de 64 professores – 51 mulheres – com idade média de 42 anos) e ainda tentaram relacionar os dois dados ao grau de satisfação com trabalho (usando o *Occupational Stress Indicator* para isso). Porém, diferentemente do trabalho de Bellingrath, Weigl e Kudielka (2008), que avaliaram os professores por meio de 07 coletas para cada um dos 03 dias em que acompanharam os participantes, Moya-Albiol, Serrano e Salvador (2010) mediram o cortisol apenas ao acordar e 30 minutos depois. O grupo de professores foi dividido em dois grupos com base na média geral das respostas: alto escore no MBI (29 participantes) e baixo (35 participantes). Apesar de os autores identificarem uma diferença entre os níveis de cortisol presentes na saliva no grupo de alto escore em comparação ao de de baixo escore, ao acordarem (19,09 nmol/l ao acordar para o grupo de alto escore e 19,52 nmol/l para o de baixo escore) e 30 minutos após (21,50 e 24,93 para o grupo de alto e de baixo escore, respectivamente, no MBI), essa diferença não foi estatisticamente significativa ($\alpha=0,01$). Porém, encontraram associação ($\alpha=0,01$) entre a satisfação no trabalho e as dimensões do MBI.

Conforme os indícios apontados, parece ainda não ser conclusiva a associação (ou não) entre níveis de cortisol e o estado de distresse/*burnout* entre os professores. Porém, deve-se considerar que esse tipo de método de pesquisa requer alguns controles de coleta e análise

que eventualmente não estão ao alcance do pesquisador (Kristenson, Garvin, Lundberg, Harris, Garde, Hansen & Theorell, 2012). Esse tipo de investigação requer do participante um nível de contribuição que eventualmente ele não está disposto a dar, considerando a dificuldade que é coletar seu próprio material e conforme o protocolo de coleta, incluindo devolver as amostras ao pesquisador. Portanto, há muitas variáveis a serem consideradas durante a coleta de dados que ocasionalmente não pode ser controladas pelo pesquisador.

Além do que, uma parte dos estudos buscam comparar o nível de cortisol em relação ao nível de referência, o que pode viesar os resultados. Essa evidência pode ser percebida no trabalho de Bellingrath, Weigl e Kudielka (2008), ao comparar um dia de repouso ao dia de trabalho do professor, como já indicado por Wolfram, Bellingrath, Feuerhahn e Kudielka (2013).

De outro lado, o trabalho de Flook, Goldberg, Pinger, Bonus e Davidson (2013) buscou verificar o efeito do treinamento de um grupo de professores sobre estratégia de enfrentamento. Os autores instruíram 10 professores de um grupo original de 18 (16 mulheres/02 homens, idade média de 43 anos e 12 anos de experiência docentes em média) sobre o *Mindfulness Based Stress Reduction* (MBSR) e os acompanhou durante 03 dias. Flook *et al.* (2013) constaram uma menor percepção de distresse ($\alpha=0,05$) e do nível de cortisol ($\alpha=0,05$) medido 03 vezes ao dia (30 minutos após acordar, antes do almoço e antes de dormir).

Outra questão levantada por Kristenson *et al.* (2012) ao analisar 27 artigos que investigaram a associação entre percepção de estresse e níveis de cortisol salivar é que a qualidade das pesquisas tem aumentado e que apesar de haver resultados contrários a associação entre a percepção de distresse/*burnout* no trabalho, muitos trabalhos encontram associação mesmo com a utilização de instrumentos diferentes.

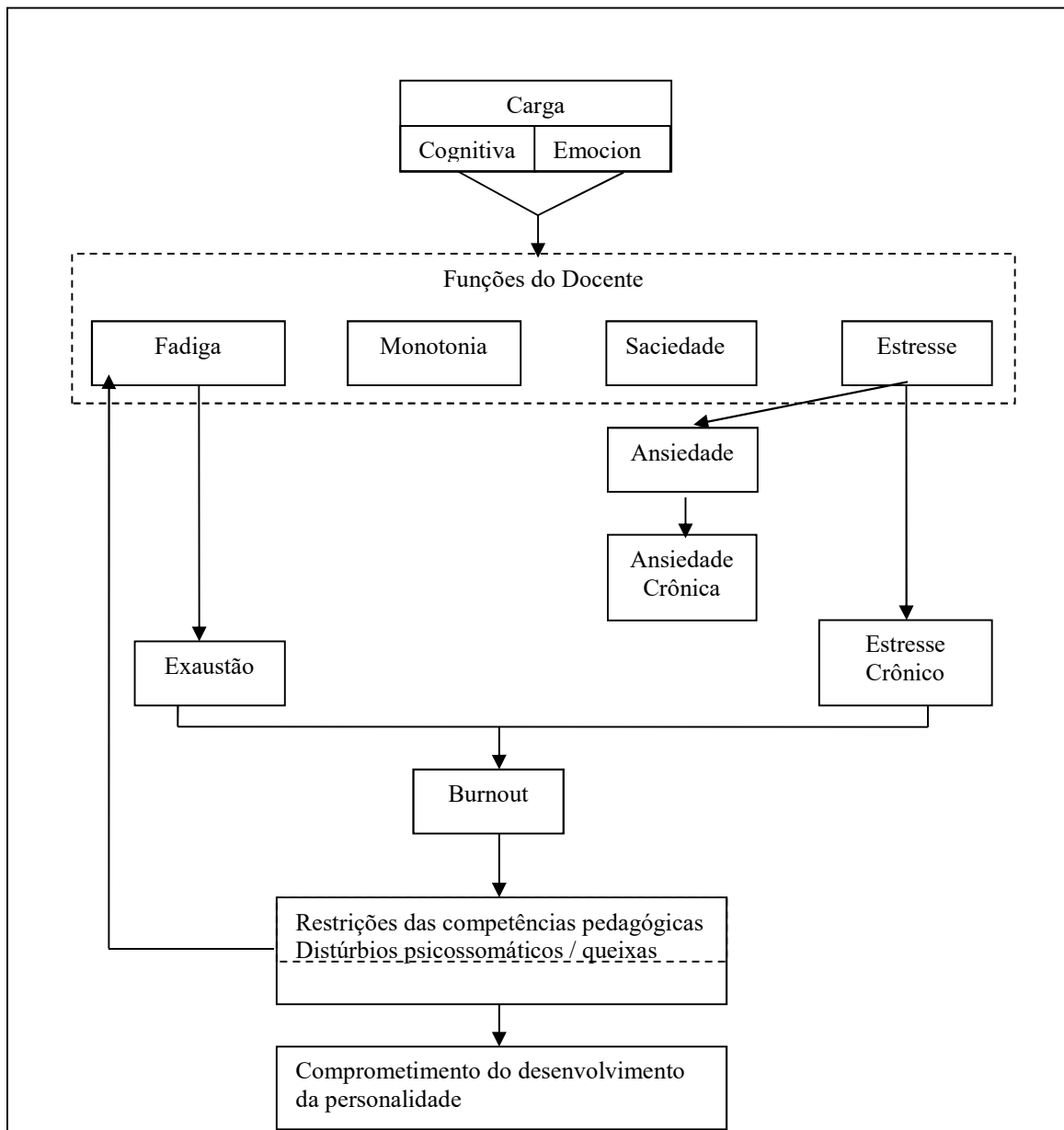
Os resultados desta revisão sistemática de 27 artigos, incluindo 185 análises que investigam ligações entre diferentes medidas de cortisol salivar e estressores psicossociais do trabalho, mostrou que a maioria dos resultados publicados não foram significativos. Este padrão de resultados sugere que não existem associações consistentes entre cortisol salivar e exposição a fatores de estresse psicossociais do trabalho entre os indivíduos que trabalham. No entanto, juntamente com os resultados não significativos, foi identificada uma série de resultados significativos mostrando uma associação entre cortisol salivar e estressores psicossociais do trabalho. A maioria dessas relações significativas foram em uma direção positiva, mostrando que os níveis mais altos de cortisol foram associados com um maior grau de estresse psicossocial do trabalho¹¹ (Kristenson *et al.*, 2012, p. 62).

¹¹ The findings from this systematic review of 27 articles including 185 analyses investigating linkages between different measures of salivary cortisol and psychosocial work stressors showed that most of the published findings were nonsignificant. This pattern of findings suggests that there are no consistent associations between salivary cortisol and exposure to psychosocial work stressors among working individuals. However, along with the nonsignificant results, a number of significant findings showing an association between salivary cortisol and

2.3 Causas do estresse para os professores universitários

O estresse é um processo que se desenvolve em etapas. É possível vivenciar episódios de estresse temporários, de baixa ou de grande intensidade, bem como estar na etapa de resistência ao fator gerador de desequilíbrio ou, ainda, no estado de exaustão intensa, que possibilita, inclusive, o surgimento de doenças (Lipp, 2005). Rudow (1999) sintetiza essa situação para os professores por meio da Figura 2.

Figura 2: Modelo de reações de tensão e consequências negativas na função docente



Fonte: Rudow (1999)

psychosocial work stressors was identified. Most of these significant relationships were in a positive direction showing that higher cortisol levels were associated with a higher degree of psychosocial work stress.

Desse modo, o estresse deve ser estudado como um processo relacional e o que se busca é entender o porquê da variabilidade de resposta aos fatores estressores, enquanto exposição psicossocial a risco à saúde ou intensidade da resposta adaptativa, isto dentro do panorama explicativo das diferenças individuais. Desse modo, o foco se volta para as particularidades da interação entre o aparato psicológico, o entorno social e o funcionamento biológico, privilegiando-se, sobretudo, a busca pela elucidação de como funciona e se diferencia, quantitativa e qualitativamente, a capacidade de adaptação individual (Faro & Pereira, 2013).

Historicamente, o conceito e mensuração de saúde têm-se baseado geralmente na ideia de ausência de doenças. Esse foco no aspecto patológico provavelmente surgiu do fato de que, em épocas passadas, considerava-se que a saúde era obtida a partir da superação da doença. Em meados do século XX, no entanto, o quadro de doenças não acometia as pessoas do mesmo modo que séculos antes, o que motivou o surgimento de um novo conceito de saúde (Arnetz, 1996). Esse novo panorama, segundo Breslow (1972), encorajou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a definir a saúde como sendo “um completo bem-estar físico, mental e social e não meramente a ausência de doença ou enfermidade¹²” (OMS, 2015a),

Tal definição é objeto de crítica, apesar de ela não ter sido alterada (OMS, 2015a). Essas críticas baseiam-se no fato de aquela definição estrutura-se na palavra “completo”, o que para Dalmolin, Backes, Schaurich, Colomé e Gehlen (2011, p. 389) é uma utopia, pois “esta ideia induz a uma condição de equilíbrio, a qual é contraditória aos movimentos antagônicos que impulsionam novos modos de viver saudável, mesmo que em uma condição de doença” (Dalmolin *et al.*, 2011, p. 389). E eles completam afirmando que

O processo de viver com ou sem saúde não se reduz, por tanto, a uma evidência orgânica, natural e objetiva, e nem como um estado de equilíbrio, mas está intimamente relacionada às características de cada contexto sociocultural e aos significados que cada indivíduo atribui ao seu processo de viver (Dalmolin *et al.*, 2011, p. 389).

Desse modo, diferentemente do que se possa parecer na definição da OMS para saúde, esta não pode ser entendida como um fenômeno abstrato e nem mesmo como algo irrealizável ou impraticável. Isso porque, enquanto um fenômeno ampliado, a saúde envolve modos de ser e produzir e/ou recriar a vida em sua singularidade e multidimensionalidade (Dalmolin *et al.*, 2011, p. 389). A partir do exposto, esses autores indicam que é preciso questionar os discursos que privilegiam o conceito de saúde somente pela sua dimensão biológica,

¹² Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.

assegurando uma concepção fragmentada do ser humano, bem como o caráter impositivo e normativo dos modos de se intervir na realidade dos indivíduos e comunidades.

Nessa perspectiva, o processo saúde-doença depende, mais do que das análises objetivas, ou da articulação com os diferentes determinantes da saúde, das evidências estruturais, isto é, dos fatores externos do entorno social, especificamente no que concerne às condições de vida e de trabalho, às condições culturais, ambientais, entre outras.

Para Braveman e Gruskin (2003), a própria desigualdade social descaracteriza a definição proposta pela OMS. Esses autores consideram que a análise dos conceitos de pobreza, equidade e direitos humanos em relação à saúde demonstra que esses fatores estão intimamente ligados conceitual e operacionalmente e, por isso, seriam valiosos e originais constructos para a definição do que é saúde. Nesse sentido, esses autores consideram que para que haja saúde, não é necessário apenas eliminar doenças, mas também oportunizar acesso a educação, qualidade de vida e, ademais, minimizar exposições ambientais.

Desse modo, o contexto de vida das pessoas é significativo para explicar seu estado de saúde ou processo de adoecimento, pois muitos fatores se combinam para afetar a saúde de indivíduos e comunidades. Assim, a compreensão a respeito dessas duas condições do indivíduo (saúde e doença) passa pela análise do seu ambiente social e econômico, ambiente físico e características individuais e comportamentais (OMS, 2015b).

Esses fatores se desdobram em outros, criando uma completa relação entre o próprio indivíduo e seu meio social e físico. Nesse sentido, variáveis tais como renda e condição social; educação; ambiente físico; redes de apoio social; genética; serviço de saúde; sexo e outros, relacionam-se com a saúde, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Variáveis Influentes no processo Saúde e Adoecimento das Pessoas

Renda e Condição Social	Maior renda e status social estão ligados a uma saúde melhor. Quanto maior a diferença entre as pessoas mais ricas e mais pobres, maiores são as diferenças na saúde
Educação	Níveis de educação baixo estão ligadas com problemas de saúde, mais estresse e baixa autoconfiança
Ambiente Físico	Água potável e ar limpo, locais de trabalho saudáveis, casas seguras, comunidades e estradas, tudo contribui para uma boa saúde
Emprego e Condições de Trabalho	Pessoas que têm atividade laboral são mais saudáveis, especialmente aqueles que têm mais controle sobre suas condições de trabalho
Redes de apoio	Maior apoio dos familiares, amigos e comunidades está associado a uma melhor saúde
Cultura	Costumes e tradições e as crenças da família e da comunidade
Genética	Herança genética desempenha papel na determinação de vida saudável, salubridade e a probabilidade de desenvolver certas doenças
Comportamento pessoal e Habilidade de enfrentamento	Alimentação equilibrada, manter-se ativo, fumar, beber, e como lidamos com o estresse da vida e os desafios diários
Serviços de Saúde	Acesso e utilização dos serviços que previnem e tratam a doença influências na saúde
Gênero	Homens e mulheres sofrem de diferentes tipos de doenças em diferentes idades

Fonte: baseado em OMS (2015a)

Em resumo, os determinantes e condicionantes do processo saúde-doença são multifatoriais e complexos. Assim, saúde e doença configuram processos compreendidos como um *continuum*, relacionados aos aspectos econômicos, sociais, culturais, à experiência pessoal e estilos de vida (Seidl & Zannon, 2004).

2.3.1 Estresse no ambiente laboral

A partir do exposto, constata-se ser imprescindível a análise do contexto laboral quando se pretende investigar a saúde das pessoas, principalmente quando se leva em conta a associação entre estresse no trabalho e desfechos relacionados às doenças cardiovasculares, saúde autopercebida, depressão e o absenteísmo (Macedo, Chor, Andreozzi, Faerstein, Werneck & Lopes, 2007).

Verifica-se a relevância do tema a partir do reconhecimento de que o estresse pode ter uma vertente positiva e significativa, mas também um impacto negativo no ambiente ocupacional e, desse modo, na saúde e no bem-estar dos empregados. Desse modo, o estresse negativo (distresse ou *burnout*) afeta o funcionamento e a efetividade das organizações, diminuindo sua produtividade e aumentando custos com saúde, impactando no absenteísmo, na rotatividade e no número de acidentes no local de trabalho (Pascola & Tamayo, 2003).

A preocupação em estabelecer a articulação entre o estresse e o trabalho data da Revolução Industrial, sendo que o objetivo das inquietações, à época, consistia em identificar as doenças decorrentes da exposição do organismo aos agentes físicos, químicos ou

biológicos (Kirchhof, 2013). Tradicionalmente, os estudos sobre o adoecimento no trabalho tinham como alvo principal o setor produtivo/industrial, mas, atualmente, observa-se que investigações nessa área têm se voltado para outros profissionais, como os de educação, saúde, esporte, profissionais liberais, entre outros (Murofuse, Abranches & Napoleão, 2005). Não se trata de uma mudança que se situa apenas na esfera das preocupações sociais, mas de motivações impulsionadas por interesses econômicos e mercadológicos mais amplos, tendo em vista que os trabalhadores saudáveis e integrados ao seu trabalho tornam-se mais produtivos.

Com a diminuição do estresse nos trabalhadores, alguns objetivos organizacionais podem ser alcançados, como a queda no nível do absenteísmo, tendo em vista o número de licenças médicas e de aposentadorias por doenças e acidentes do trabalho (Murofuse, Abranches & Napoleão, 2005, Macedo *et al.*, 2007). De qualquer modo, é certo que a busca da produtividade a qualquer custo esbarrou nos limites do próprio ser humano, resultando no aumento de seu sofrimento – terreno fértil para o surgimento da Teoria do Estresse, nascida no contexto da explosão da produção e do consumo (Murofuse, Abranches & Napoleão, 2005).

Não se pode negar que mudanças substanciais e significativas têm sido conquistadas no mundo do trabalho; avanços tecnológicos importantes têm sido implementados. Todavia, permanecem como desafio a falta de motivação, o desamparo, a desesperança, a passividade, a alienação, a depressão, a fadiga, o estresse e, agora, o *Burnout*.

Burnout foi o termo utilizado, primeiramente em 1974, por Freudenberger, referindo-se ao sofrimento existente entre os profissionais que trabalhavam diretamente com pacientes dependentes de substâncias químicas. O autor o definiu como sendo um sentimento de fracasso e exaustão causado por um excessivo desgaste de energia e de recursos que se exteriorizava por sinais físicos e comportamentais (Freudenberger, 1974). Esses trabalhadores reclamavam que já não conseguiam ver seus pacientes como pessoas que necessitavam de cuidados especiais, uma vez que estes não se esforçavam para deixar o uso de drogas (Murofuse, Abranches & Napoleão, 2005). Falavam ainda que, devido à exaustão, muitas vezes desejavam nem acordar para não ter de ir para o trabalho. Alegavam, por fim, que, pela impossibilidade de alcançar os seus objetivos, sentiam-se incapazes de modificar o *status quo*, sentindo-se derrotados.

Portanto, *burnout* refere-se a uma síndrome na qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de modo que as coisas/pessoas ao seu redor começam a perder importância, sendo que qualquer esforço para reverter esse quadro lhe parece ser inútil. Cabe

ressaltar que a pesquisa na área de estresse tem relatado o burnout ora como distresse, ora como carga alostática.

Além disso, a situação do *burnout* é por vezes contraditória, porque os candidatos à exaustão estão entre os indivíduos mais atuantes na sociedade, tanto profissional como pessoalmente, sendo que os grupos profissionais referidos como de maior risco são os trabalhadores que mantêm uma estreita relação de ajuda a outras pessoas (David & Quintão, 2012).

O *bounout* envolve um conceito multidimensional que envolve três componentes, que podem aparecer associados, mas que são independentes: a) exaustão emocional; b) despersonalização e c) falta de envolvimento no trabalho, conforme Maslach, Jackson (1981) e Maslach, Leiter e Jackson (2012) e nos termos do que é apresentado no Quadro 2.

Quadro 2: Modelo Tridimensional do *Burnout*

Exaustão Emocional	Caracteriza-se por uma falta ou a carência de energia acompanhada de um sentimento de esgotamento emocional. A manifestação pode ser física, psíquica ou uma combinação entre os dois. Os trabalhadores percebem que já não possuem condições de depender mais energia para o atendimento de seu cliente ou demais pessoas, como já houve em situações passadas. O cotidiano profissional passa a ser penoso, doloroso, impossível.
Despersonalização	Ocorre um endurecimento afetivo ou a insensibilidade emocional, por parte do trabalhador, prevalecendo o cinismo e a dissimulação afetiva. Nessa dimensão, são manifestações comuns a ansiedade, o aumento da irritabilidade, a perda de motivação, a redução de metas de trabalho e comprometimento com os resultados, além da redução do idealismo, alienação e a conduta voltada para si. Tratar os clientes, colegas e a organização como objeto, “coisificando” a relação, é uma das dimensões da despersonalização. Os contatos tornam-se impessoais, desprovidos de afetividade, desumanos, e, por vezes, estes profissionais passam a apresentar comportamentos ríspidos, cínicos, irônicos.
Falta de Envolvimento no trabalho	É uma dimensão na qual existe um sentimento de inadequação pessoal e profissional. Há uma tendência de o trabalhador se autoavaliar de forma negativa, com uma evolução negativa que acaba afetando a habilidade para a realização do trabalho e o atendimento, o contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização. As pessoas sentem-se infelizes consigo próprias e insatisfeitas com o seu envolvimento profissional.

Fonte: Baseado em Maslach, Jackson (1981) e Maslach, Leiter e Jackson (2012)

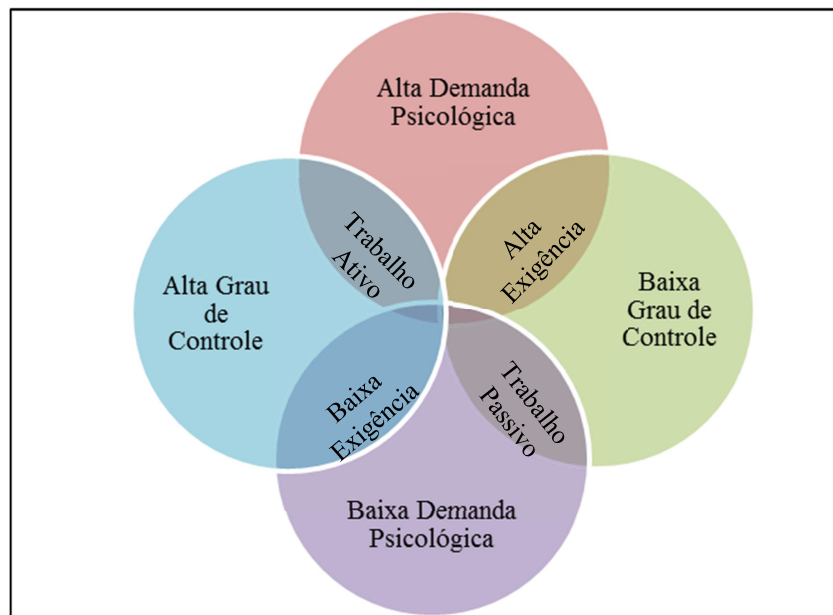
Em relação aos estressores organizacionais, estes podem ser de natureza física (por exemplo, barulho, ventilação e iluminação do local de trabalho) ou psicossocial, sendo que os últimos têm despertado maiores interesses nos psicólogos organizacionais. Entre os estressores psicossociais, destacam-se os estressores baseados nos papéis, os fatores intrínsecos ao trabalho, os aspectos do relacionamento interpessoal no trabalho, a autonomia/controle no trabalho e os fatores relacionados ao desenvolvimento da carreira (Pascola & Tamayo, 2003; Aragão, Vieira, Alves & Santos, 2009).

Dentre as propostas correntes, o Modelo Demanda-Controle (Job Strain Model), elaborado por Karasek Jr. (1979) vem se tornando um modelo de referência para explicar o Burnout dentro das empresas. Esse modelo privilegia duas dimensões psicossociais no trabalho: o controle sobre o trabalho e a demanda psicológica advinda do trabalho (Araújo, Graça & Araújo, 2003). Essas autoras explicam que a partir da combinação dessas duas dimensões, o modelo distingue situações de trabalho específicas que, por sua vez, estruturam riscos diferenciados à saúde. Para avaliar esses aspectos, Karasek Jr. (1979) elaborou um inventário: o Job Strain Model (Modelo Demanda-Controle, rebatizado de Job Demand-Control-Support mais tarde).

Baseando-se na percepção do trabalhador acerca do nível de demanda e controle (Job Demand-Control-Support – DC-S), Karasek Jr. (1979) elaborou uma escala de medida do estresse baseado no American Quality of Employment Survey, com 49 questões, posteriormente reduzida para 17 itens (05 questões para a dimensão demanda, outras 6 questões para a dimensão controle e mais 6 para suporte) por Theorell, Perski, Åkerstedt, Sigala, Ahlberg-Hultén, Svensson e Eneroth (1988), a partir de uma versão sueca do questionário original, com aplicação de uma escala de 04 pontos. O modelo Demanda-Controle-Suporte baseia-se na hipótese de que a percepção de estresse é mediada pela relação entre demanda de atividades a ser executada e a interação entre o controle que o indivíduo tem sobre elas e o suporte social.

Por meio dessas escalas é possível classificar as atividades laborais em quatro situações: alta demanda e baixo controle (alta exigência); baixa demanda e alto controle (baixa exigência); alta demanda e alto controle (trabalhos ativos); e baixa demanda e baixo controle (trabalhos passivos), apresentado na Figura 3. Ainda segundo esse modelo, atividades de alta exigência representariam o maior risco para os desfechos de saúde (Macedo *et al.*, 2007).

Diversos estudos têm utilizado a base desenvolvida por Karasek Jr. (1979), inclusive na área de educação. Nesses estudos, Greco, Magnago, Prochnow, Beck e Tavares (2010) constaram uma associação positiva entre o desfecho avaliado e a alta exigência no trabalho (alta demanda psicológica e baixo controle), em comparação com os docentes classificados em situação de baixa exigência no trabalho (baixa demanda psicológica e alto controle).

Figura 3: Modelo Demanda-Controle

Fonte: Karasek Jr. (1979)

Ainda, Greco *et al.* (2010) destacam que apesar de o trabalho docente propiciar certa liberdade e criatividade (no sentido pedagógico e em sala de aula), permitindo um maior controle sobre algumas questões inerentes ao trabalho, os docentes estão, ao mesmo tempo, submetidos a atividades extraclasse, extensa jornada de trabalho, cumprimento de tarefas com prazo curto de tempo e múltiplos empregos. O somatório dessas características pode favorecer os efeitos negativos sobre a saúde docente.

2.3.2 Evidências Empíricas sobre Percepção de Estresse e Desempenho Profissional

Ao longo das últimas décadas, o ensino superior, em muitos países, tem experimentado mudanças sem precedentes que aumentaram as tensões intelectuais, técnicas e emocionais a que estão submetidos os professores universitários (Carlotto, 2004; Byrne *et al.*, 2013; Reddy & Poornima, 2013). Essa nova configuração do trabalho docente, por um lado, pode conduzir a situações de enriquecimento e motivação para o trabalho, mas, por outro, pode ocasionar ou incrementar determinados fatores de distresse no trabalho (Carlotto, 2004)

A exposição à tensão no exercício do trabalho do docente cresceu, fundamentalmente, pela fragmentação da atividade do professor e pelo aumento de responsabilidades exigidas, sem que, em muitas situações, haja meios e condições necessários para se responder adequadamente às novas demandas (Carlotto, 2004). Estes estressores, se persistentes, podem levar a situações de distresse e/ou adoecimento.

O professor enfrenta, hoje, um profundo e exigente desafio pessoal e profissional, pois os novos paradigmas do cenário social, também presentes na educação, deflagram um processo de mudança, não só nas características de suas atribuições, mas também de papel e

postura frente a esse novo contexto (Carlotto, 2004). Para o autor, a mais significativa modificação ocorrida no papel do professor está relacionada com o avanço contínuo do saber, sendo que este aspecto não diz respeito apenas à necessidade de atualização contínua, mas também à renúncia a conteúdos e a um saber que vinha sendo de seu domínio durante anos.

Por essa razão, para o professor acolher essas novas atribuições, exige-se o domínio de habilidades que não estão somente vinculadas ao âmbito da acumulação do conhecimento. Desse modo, questionamentos e conflitos com relação ao seu papel podem estar ocasionando dificuldades de identificação com as novas demandas e exigências profissionais, tendo como consequência a elevação dos níveis de exaustão e de desgaste emocional decorrentes da situação de trabalho (Carlotto, 2004). Nesse sentido, o autor adverte sobre as desastrosas tensões e desorientações provocadas nos indivíduos quando estes se veem obrigados a passar por uma mudança excessiva em um período de tempo demasiadamente curto. Ou seja, é difícil para um professor consolidar um desejo de uma identidade profissional estável em meio a um campo que se caracteriza, fundamentalmente, por mudanças profundas e constantes (Carlotto, 2004).

São diversas as explicações para o complexo ambiente do ensino superior, como, por exemplo, o empoderamento que foi conferido aos estudantes quando se passou a descrever as atividades de ensino nas IES como sendo uma atividade comercial, uma relação de consumo. Conforme Byrne *et al.* (2013), os estudantes se veem como os consumidores que têm direitos sobre o serviço prestado: no caso, a educação. A partir dessa visão, exigem-se do professor universitário comportamentos e atitudes baseados na relação cliente-prestador de serviços.

Outros fatores, apontados por aqueles autores, dizem respeito à pressão para participar de pesquisas de alta qualidade e para atrair financiamento externo; aumento substancial na carga de trabalho em relação às atividades administrativas; avanços na tecnologia. Conforme Carlotto (2004), no ensino superior brasileiro, o professor é, na óptica institucional, aquele cujo plano de trabalho dispõe de horas de pesquisa, mas também aquele cujas horas em ensino são tantas que não propiciam espaço para investigações e, por vezes, nem para a preparação de aulas. Destaca o autor citado que sob o ponto de vista político, o docente é o que vive as tensões da própria área de conhecimento, não raro impregnada de corporativismo, acrescidas das tensões das demais áreas na disputa por espaços e financiamentos. Na perspectiva profissional, é permanentemente avaliado, desde o ingresso na carreira, através de avaliações sistemáticas para a ascensão profissional, da submissão de trabalhos em eventos e da apresentação de projetos e de relatórios de atividades e de pesquisa. O professor universitário

caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de opções, caminhos, alternativas, interesses e tensões.

Esses fatores, por sua vez, afetam negativamente a qualidade do sistema de ensino superior e criam vários fatores de estresse e tensão nos professores que podem deteriorar a sua *performance*. O estresse contínuo leva à tensão, que por sua vez pode influenciar o indivíduo a diminuir seu rendimento, ausentar-se do trabalho e, em último caso, abandonar a carreira.

Desse modo:

Além de satisfazer os seus papéis tradicionais de ensino, pesquisa e extensão, agora é frequentemente esperado dos acadêmicos que eles sejam empresários e comerciantes. No entanto, eles podem não ter as habilidades necessárias para desempenhar esse papel, que pode vir a ser desconcertante. Todas essas mudanças na natureza e forma de trabalho acadêmico estão ocorrendo em um clima onde os recursos têm reduzido e em que se dá muito mais ênfase na garantia de qualidade e responsabilidade. Além disso, os acadêmicos em alguns países tiveram de suportar cortes salariais, e pesquisas anteriores mostraram que isto pode contribuir para a insatisfação e o estresse no trabalho. Assim, enquanto que, no passado, pode ter havido a impressão de que os acadêmicos estavam protegidos de muitos estressores ocupacionais, agora é reconhecido que eles estão sujeitos a pressões semelhantes a de quaisquer profissionais de uma grande organização¹³ (Byrne *et al.*, 2013, p.127-128).

É diante desse contexto que vários autores em todas as partes do globo têm se interrogado sobre a situação do nível de estresse dos docentes universitários e, do mesmo modo, investigado as repercussões desse problema. Para isso, esses estudiosos têm utilizado de diversos instrumentos, tal como o *Maslach Burnout Inventory*, *Work Situation Questionnaires* *Effort-Reward Imbalance*, entre outros, conforme apresentado no Quadro 3.

¹³ In addition to satisfying their traditional roles of teaching, research and service, academics are frequently now expected to be entrepreneurs and marketers. However, they may not have the skills required to fulfil such roles, which can prove to be disconcerting. All of these changes in the nature and form of academic work are occurring in a climate where resources have reduced and there is far greater emphasis on quality assurance and accountability. Furthermore, academics in some countries have had to endure pay cuts, and prior research has shown that this can contribute to job stress and dissatisfaction. Thus, while in the past it may have been perceived that academics were protected from many commonly experienced occupational stressors, it is now recognized that they are subject to pressures similar to professionals in any large organization.

Quadro 3: Pesquisa sobre Estresse Docente

Autor (es)	Objetivo	Metodologia	Resultados
Gmelch; Wilke & Lovrich, (1986)	Identificar os clusters interpretáveis a partir de estressores do corpo docente, de modo a determinar como tais estressores estão agrupados e associadas com as características profissionais da disciplina, hierarquia e posse, e para descrever como os estressores relacionam com as características pessoais de idade, sexo e estado civil.	Aplicaram um questionário (Administrative Stress Index) com 30 questões, desenvolvido por Gmelch (1982) a 1.221 professores universitários de 80 IES (40 públicas e 40 privadas) americanas.	Foram identificadas cinco dimensões distintas de estresse percebido: recompensa e reconhecimento; limitações de tempo; influência da gestão do departamental; identidade profissional; e interação com os alunos. Cada fator também foi analisado de acordo com características profissionais e pessoais, e a análise resultou em diferenças significativas por tipo de vínculo do professor com a instituição, tipo de disciplina lecionada, idade, sexo e estado civil.
Carlotto (2004)	Identificar a existência de associação entre as dimensões de <i>Burnout</i> e características de cargo em professores universitários	Aplicação de um questionário com três partes: primeira com dados demográficos e profissionais; Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach, Jackson, Leiter (1996); e Job Diagnostic Survey- JDS de Hackman e Oldham (1980), a 280 professores universitários que exercem atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão em uma universidade particular da região metropolitana de Porto Alegre/RS (Brasil).	Os resultados evidenciaram associação negativa entre as dimensões de Burnout e Características de Cargo. A Exaustão Emocional evidenciou associação com Identificação com a tarefa, Autonomia e Potencial Motivacional do Cargo. A Despersonalização associou-se com Significado e Identificação com a tarefa, Autonomia e Potencial Motivacional do Cargo e a Baixa Realização Profissional com Significado da Tarefa, Autonomia, Feedback do Cargo e Potencial Motivacional.
Moeller & Chung-Yan (2013)	Examinar como os vários tipos e fontes de apoio social no local de trabalho interagem com estressores ocupacionais para prever o bem-estar psicológico dos professores universitários.	Questionário eletrônico respondido por 99 professores de uma IES canadense. O questionário foi composto de 04 partes: dados demográficos; identificação dos estressores por meio do questionário desenvolvido por Gmelch (1982); apoio social baseado no trabalho de House (1981); e Bem-estar psicológico baseado em Hess, Kelloway & Francis (2005)	Os resultados apoiam a hipótese de que os efeitos de estressores ocupacionais no bem-estar psicológico dos professores varia dependendo do nível de apoio social percebido no local de trabalho. No entanto, apesar de o apoio social no local de trabalho impedir os efeitos de alguns fatores de estresse ocupacional (ou seja, sobrecarga de trabalho), apoio social agrava os efeitos adversos em situações em que o professor tem baixo controle dos eventos (ou seja, ambiguidade de tomada de decisão).
Byrne <i>et al.</i> (2013)	Avaliar os níveis de <i>Burnout</i> experimentado pelos acadêmicos de Contabilidade e Finanças na Irlanda.	Foi aplicado um questionário baseado em Maslach & Jackson (1986) a uma amostra de 100 acadêmicos de 07 universidades e de 14 institutos tecnológicos do curso de Contabilidade e Finanças na Finlândia para se levantar a percepção deles sobre as 03 dimensões do <i>burnout</i> (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal).	Os resultados indicaram que a maioria dos acadêmicos de Contabilidade e Finanças experimentam um <i>burnout</i> baixo ou médio em relação à dimensão exaustão emocional e despersonalização, mas encontrou-se um elevado grau de esgotamento no que diz respeito à realização pessoal. Embora nem a carga das variáveis ou variáveis de base apresentadas no estudo expliquem a variação nos níveis de <i>burnout</i> experimentado, alguns aspectos da satisfação no trabalho são preditores significativos das três dimensões do <i>burnout</i> .

El-Sayed, El-Zeiny & Adeyemo (2014)	Investigar a relação entre o estresse ocupacional, inteligência emocional e autoeficácia entre os membros do corpo docente.	O estudo foi conduzido na Faculdade de Enfermagem da Universidade Zagazig usando um projeto descritivo correlacional. Os dados foram coletados durante o ano letivo de 2011-2012 em uma amostra de 91 participante composta por membros do corpo docente da Faculdade de Enfermagem da Universidade Zagazig escolhida por conveniência. O instrumento de coleta de dados era composto por quatro itens: demográficos, Escala de Inteligência Emocional, Escala de Autoeficácia, e Escala de Estresse Ocupacional.	Os resultados do estudo indicam que a maioria dos membros do corpo docente têm um alto nível de estresse ocupacional e baixo nível de inteligência emocional e percepção de autoeficácia. O estresse ocupacional foi negativamente relacionado com a inteligência emocional dos docentes e a percepção de autoeficácia.
Gillespie, Walsh, Winefield, Dua & Stough (2001)	Compreender e relatar as percepções de professores e outros funcionários envolvidas nas atividades em universidades em relação a: (1) o nível de estresse ocupacional; (2) as causas do estresse ocupacional; (3) as consequências pessoais e relacionados ao trabalho do estresse ocupacional; (4) os fatores moderadores que ajudam a equipe a lidar com o estresse no local de trabalho; e (5) recomendações para reduzir o estresse na universidade.	Foram realizados 22 <i>focus group</i> com 08 participantes em cada, de 15 universidades australianas diferentes. Foram debatidos 05 temas: experiência e nível de estresse; causas; consequências; moderadores; recomendações para redução do estresse.	Identificou-se na percepção dos respondentes que os eventos estressores aumentaram dramaticamente nos últimos cinco anos e que as cinco principais fontes de estresse foram: financiamento e recursos insuficientes; sobrecarga de trabalho; más práticas de gestão; insegurança no trabalho; e reconhecimento e recompensa insuficientes. A maior parte dos participantes relataram que o estresse tem um impacto deletério sobre a vida profissional e pessoal. Foi relatado que aspectos do ambiente de trabalho (apoio dos colegas de trabalho e de gestão, o conquista e reconhecimento, moral elevada, condições de trabalho flexíveis) e as estratégias de enfrentamento pessoal (técnicas de gestão de estresse, equilíbrio trabalho / não-trabalho, limites de papéis claros e normas de rebaixamento), contribuem para reduzir a percepção de estresse.

Reddy & Poornima (2013)	Investigar o estresse ocupacional e do esgotamento profissional dos professores universitários.	Foi aplicado um questionário a 955 professores de 09 IES públicas do sul da Índia. O instrumento possuía duas partes: uma desenvolvida pelos próprios pesquisados que avaliava o nível de estresse ocupacional percebido pelos respondentes (essa parte possuía quatro dimensões: estrutura e clima organizacional, eficiência profissional e pessoal, interações intra e interpessoais e fatores ambientais) e a segunda parte que baseado em Reddy (2007) avaliava a situação de <i>Burnout</i> , em suas três dimensões, dos participantes.	Os resultados revelaram que a maioria (74%) dos professores universitários sentem estar experimentando níveis moderados e elevados de estresse ocupacional e 86% dos professores têm apresentam sinais de <i>Burnout</i> . Além disso, a análise mostrou um forte apoio para a hipótese de que existe uma relação positiva entre o estresse ocupacional e <i>Burnout</i> nos professores universitários.
Kataoka, Ozawa, Tomotake, Tanioka & King (2014)	Esclarecer a relação entre estresse relacionado ao trabalho e à saúde mental dos professores universitários no Japão.	Foi constituído um questionário com 05 partes: questões para levantar os dados descritivos da amostra; questões que buscavam identificar a situação no trabalho (Work Situation Questionnaires); condições de saúde mental (uma versão adaptada do Japanese General Health Questionnaire - GHQ-28); o apoio social percebido pelos professores (Multidimensional Scale of Perceived Social Support - MSPSS); e última parte que media as estratégias de <i>copy</i> utilizada pelos docentes (Coping Orientation to Problems Experienced - COPE). O instrumento foi aplicado a 337 professores universitários no Japão.	Os resultados indicaram que os professores universitários tiveram alguns problemas de saúde mental, variando conforme o gênero, situação profissional, as condições de gozo das férias, a satisfação no trabalho, controle de trabalho, apoio social e habilidades de enfrentamento (<i>copy</i>). Estes resultados fornecem evidência de que, a fim de melhorar a saúde mental dos professores universitários, eles precisam dispor livremente da sua licença remunerada. É importante manter elevados os seus níveis de satisfação no trabalho, níveis de controle de trabalho e suporte social. Os resultados também indicaram que os estilos de enfrentamento ineficazes levam a problemas de saúde mental. Além disso, os achados identificaram a necessidade de suporte às professoras e professores mais jovens, que tiveram uma maior tendência a terem problemas de saúde mental decorrentes do estresse.
Saeed & Farooqi (2014)	Investigar a relação entre equilíbrio entre vida profissional, estresse no trabalho e satisfação profissional entre os professores universitários.	Os dados foram coletados por meio de um questionário aplicado a 171 professores da Universidade de Gujrat (Paquistão). Ele foi composto de 04 dimensões que buscaram identificar: nível e estresse percebido, baseado em Ning (2004) e Verret (2012); satisfação do trabalho, baseado em Mukhtar (2012); equilíbrio na vida profissional, baseado em Hayman (2005); e informações demográficas.	Os achados indicaram que existe correlação significativa e positiva entre a manter uma vida profissional balanceada e a satisfação no trabalho. Vida profissional balanceada foi definida como sendo o ponto em que o indivíduo está satisfeito com o seu desempenho profissional e vida pessoal.

Shen, Yang, Wang, Liu, Wang & Wang (2014)	Os principais objetivos do estudo foram: a) avaliar a prevalência de sintomas depressivos entre os professores universitários chineses; b) explorar as associações entre o estresse ocupacional, PsyCap (Psychological Capital - Capital Psicológico: compreende um estado mental positivo composto por autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência) e sintomas depressivos; e c) examinar o papel mediador da PsyCap na relação entre estresse ocupacional e sintomas depressivos.	Os pesquisadores aplicaram um questionário em uma amostra de 1.210 professores universitários vinculados a 06 IES do nordeste da China (cidade de Shenyang). O questionário tinha 03 partes, além de questões demográficas: a primeira dimensão do questionário buscava captar sintomas e comportamentos característicos de depressão e por isso foi utilizado o CES-D (Center for Epidemiologic Studies Depression Scale) baseado em Radloff (1977); a segunda dimensão capitava o estresse ocupacional dos professores e foi utilizado para isso o ERI (Effort-Reward Imbalance) adaptado para o chinês por Li, Yang, Cheng, Siegrist & Cho (2005); e para o PsyCap foi utilizado uma versão chinesa do PCQ (Psychological Capital Questionnaire) desenvolvido por Luthans, Avolio, Avey & Norman (2007).	Foi identificado que 58,9% (intervalo de confiança de 95%: 56,1% a 61,7%) dos professores universitários tiveram uma pontuação no CES-D igual ou acima do cut-off de 16 indicando que a amostra apresentava sinais de depressão. Tanto no ERI quanto as dezenas de excesso de compromisso foram positivamente associados com sintomas depressivos, enquanto o capital psicológico foi negativamente associado com sintomas depressivos entre os professores universitários. Constatou-se que o Capital Psicológico media parcialmente a relação entre estresse ocupacional e sintomas depressivos.
Garcia & Benevides-Pereira (2003)	Verificar a incidência da síndrome de burnout em professores de uma instituição de ensino superior, da rede privada, no município de Maringá-Pr.	Foi aplicado um questionário a 79 professores de uma IES de Maringá (Brasil). Nos instrumentos continham questões para se identificar os dados sóciodemográficos dos respondentes, além das questões do MBI-ED (Maslach Burnout Inventory – Educators Survey) desenvolvido por Maslach & Jackson (1986) traduzido GEPEBB-Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estresse e Burnout, sediado no Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.	No grupo de professores universitários estudado, cerca de 1/3 revelavam elevação da dimensão de exaustão emocional, bem como 1/5 de despersonalização e reduzida realização pessoal no trabalho. Algumas variáveis sóciodemográficas denotaram propriedades moduladoras neste processo, como a categoria sexo e o número de horas semanais de trabalho. O fato de haver se submetido a uma psicoterapia e tê-la terminado, refletiu o aspecto positivo deste tipo de intervenção.
Lima & Lima-Filho (2009)	Verificar as relações entre o processo de trabalho docente, as condições sob as quais ele se desenvolve e o possível adoecimento físico e mental dos professores em uma universidade federal.	Foram realizadas 189 entrevistas com sujeitos escolhidos aleatoriamente numa população de 556 professores da UFMS (Campo Grande/Brasil). O instrumento era composto tanto por questões abertas quanto fechadas.	Os problemas associados à saúde física, à saúde mental e às doenças relacionadas ao trabalho, respectivamente, mais citados pelos entrevistados, estão associados, segundo os pesquisadores, à sobrecarga ocupacional. Os resultados mostram que os docentes apresentam exaustão emocional, considerando a elevada manifestação de sintomas tais como nervosismo, estresse, cansaço mental, esquecimento, insônia, entre outros.

Silva, Teles, Aragão & Silva (2014)	Verificar a predisposição à síndrome de burnout de professores de uma instituição de ensino superior em Parnaíba - Piauí.	Em uma amostra de 107 professores dos cursos de Administração, Biologia, Biomedicina, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Engenharia de Pesca, Fisioterapia, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Turismo, foi aplicado um questionário com dois grupos de perguntas: o primeiro com questões sociodemográficas e o segundo com questões do MBI-ED desenvolvido por Maslach & Jackson (1986).	Os dados indicaram, no que se refere às três dimensões encontradas a partir da análise fatorial realizada no MBI, que, apesar de indicarem baixa predisposição à síndrome, merecem atenção em virtude da Exaustão ter apresentado um índice considerável de esgotamento, já que os indivíduos se apresentaram na média entre "uma vez ao mês ou menos" e "algumas vezes ao mês". Entretanto, vale ressaltar que uma quantidade significativa também apresentou frequências média e alta no que diz respeito ao fator Exaustão Emocional. Isso pode ocorrer devido ao fato de a maioria dos participantes realizarem várias atividades ao mesmo tempo, indo além de seu trabalho curricular em sala de aula, com uma sobrecarga em seu trabalho.
Rodríguez, Hinojosa & Ramírez (2014)	Analisar a relação entre avaliação do próprio desempenho com o grau de estresse percebido e a presença de indicadores da síndrome de burnout dos professores universitários	Os autores se utilizaram de um questionário baseado no PSS (Perceived Stress Scale) de Cohen, Kamarak & Mermelstein (1983) e no CBP-R (<i>Cuestionario de Burnout del Profesorado</i>) desenvolvido por Moreno, Garrosa e González (2000) para se determinar o nível de estresse e <i>Burnout</i> percebido, respectivamente, em uma amostra de 59 docentes com mais de um ano de experiência de uma IES na cidade de Nuevo León (México). Além disso, foi levantado a percepção dos alunos de 42 dos 59 professores participantes sobre seu desempenho docente por meio do EDM (<i>Evaluación del Desempeño Magisterial</i>) desenvolvido pelos próprios autores.	Levantou-se que a maioria das correlações entre estresse e desempenho docente com <i>burnout</i> eram fracas e não significativas; apenas a correlação entre a falta de realização e mudança no desempenho do professor foi significativa, mas negativa. A correlação entre os aspectos de desordem institucional, supervisão e condições organizacionais, mudança no desempenho dos professores indicou que, quanto mais desordem institucional é percebida, pior se registra o desempenho dos professores. Em resumo, os resultados indicam que a falta de realização e desorganização pode estar relacionada com a diminuição do desempenho de ensino.

Reis (2005)	<p>a) determinar a prevalência dos comportamentos de risco à saúde (CRS) e da percepção elevada de stress (STR); b) analisar quais os fatores psicossociais determinantes dos CRS e ainda c) analisar em que medida os CRS estão associados à percepção negativa de saúde dos professores das IFES do Sul do Brasil.</p>	<p>O instrumento de coleta foi elaborado em 08 seções: percepção de saúde, medido com base em <i>Center for Disease Control and Prevention</i> (2004); tabagismo, medido com base em <i>World Health Organization</i> (2002); ingestão de álcool, medido com base em <i>World Health Organization</i> (2002); hábitos alimentares medido com base em <i>World Health Organization</i> (2002); atividade física, com base no Questionário Internacional de Atividade Física traduzido para o português; percepção de estresse, medido por meio do PSS-10 (<i>Perceived Stress Scale</i>) de Cohen, Kamarak & Mermelstein (1983); condições de trabalho, medido por duas variáveis, a primeira foi composta pela soma das horas semanais dedicadas às atividade de ensino, pesquisa, extensão e administra e a segunda com base no tempo em anos de experiência como docente na instituição; e informações pessoais. Dentre a população do estudo (6.567 docentes) optou-se por montar uma amostra probabilística com 842 respondentes.</p>	<p>As mulheres apresentam maior prevalência de STR do que os homens, no entanto homens e mulheres não diferiram na percepção de saúde. Considerando os CRS combinados, apenas inatividade física estava associado com STR entre os homens, porém nenhuma associação entre CRS e STR foi verificada entre as mulheres. De modo geral, foi observado que entre os professores das IFES do sul do Brasil os CRS apresentam prevalência similar à encontrada na população Brasileira, no entanto ocorrência de STR e de percepção negativa de saúde pode estar associada ao CRS combinados.</p>
-------------	--	---	---

Fonte: desenvolvido pelo autor

Os dados referentes à situação de estresse profissional em professores universitários fornecem alguns indicadores importantes acerca da prática docente e da forma pela qual os professores lidam com os eventos estressores. Apesar de a atividade de docente ser enquadrada dentro de uma atividade laboral, ela guarda singularidade em comparação aos demais profissionais, tendo em vista o nível de envolvimento em atividades diversas (pesquisa, ensino, extensão e gestão acadêmica) e, principalmente, pelo fato de os docentes acumularem essas atividades.

Os trabalhos apresentados no Quadro 3 indicam que os estressores envolvendo o ambiente do professor universitário é diverso e complexo, mas podem ser sumarizados em duas dimensões: variáveis ambientais e descritivas. As variáveis ambientais levantadas foram: relação com o estudante; burocracias administrativas (tempo dedicado a essas atividades); estrutura organizacional deficitária; estrutura da carreira; tipo de instituição; fomento e desenvolvimento das pesquisas; apoio social (familiar; organizacional ou de profissionais da psicologia); desenvolvimento de trabalhos de extensão; tempo em sala de aula; multiplicidade de funções (por exemplo, professor, consultor, pesquisador, cidadão universitário e colega departamental); prazos para finalização de atividades; avaliações institucionais; atualização de conhecimento e conteúdos; domínio do conteúdo; nível do ensino em que leciona (graduação; *stricto sensu* ou *lato sensu*); nível de engajamento dos estudantes; tamanho da sala.

Além disso, varias características do professor parecem influenciar no seu estado de estresse, tais como: sexo; classe social; estado civil; tipo de vínculo com a instituição (servidor público ou funcionário privado; precário ou estável); qualificação (especialista, mestre ou doutor); tempo de docência; altas expectativas; estado geral da saúde; uso de substâncias (álcool, cigarro, entorpecentes e outros); satisfação com o trabalho; habilidades de enfrentamento; percepção sobre as demandas do trabalho e seu controle; autoeficácia; e ansiedade.

Por considerar a multidimensional a natureza das fontes de estresse no contexto acadêmico, o instrumento para tentar identificá-lo e medi-lo não pode desconsiderar essa circunstância. Desse modo, um inventário que demonstra ter essa preocupação foi o desenvolvido por Boyle, Borg, Falzon e Baglioni Jr (1995) e aplicado a mais de 7.000 professores em diversos países como na África do Sul por Boshoff (2011); Brasil por Silva, Morgado e Gomes (2009); no Canadá por Dussault, Deaudelin, Royer e Loisel (1999), Klassen (2010), Klassen e Chiu (2010), Klassen, Wilson, Siu, Hannok, Wong, Wongsri e Janssen (2013); em Hong Kong por Klassen *et al.* (2013); na Inglaterra por Griffith, Steptoe & Cropley (1999) e também por Klassen *et al.* (2013); Irã por Vaezi e Fallah (2011); Malásia

por Samad, Hashim, Moin e Abdullah (2010); Tailândia por Klassen *et al.* (2013); e Venezuela por Viera, Hernández e Fernández (2007).

Boyle *et al.* (1995) construiu o seu instrumento baseado no trabalho de Kyriacou e Sutcliffe (1978), aplicado a 710 professores. Boyle *et al.* (1995) identificaram que o estresse docente é composto de 05 dimensões: carga de trabalho, mau comportamento dos estudante, reconhecimento profissional, ausência de recursos e as relações com os colegas, apresentados no Quadro 4.

Quadro 4: Dimensões do Estresse do Docente

Mau comportamento dos estudantes	Uma fonte significativa de estresse estaria relacionada com os aspectos da atividade de lecionar, tais como alunos barulhentos, turma difícil, comportamento atrevido ou descortês, tamanho das turmas, baixo engajamento dos estudantes, muitos estudantes para supervisionar e outros fatores
Ausência de recursos	Falta de tempo suficiente para estudar ou se dedicar a outras atividades extraclasse, falta de equipamentos e instalações deficitárias, trabalho administrativo e outros
Reconhecimento profissional	Estressores que envolvem a percepção de uma estrutura de carreira insatisfatória com poucas oportunidades de promoção, salário inadequada e falta de reconhecimento pelo bom ensino
Relações com os colegas	Diz respeito às atitudes de seus pares, cobrança dos coordenadores, chefes de departamentos ou outros gestores universitários e pressão da sociedade
Carga de trabalho	Estressores associados ao tempo em que o docente permanece em sala ou em atividades que demandam um esforço mental, físico ou emocional por um tempo que pode estar além da disposição so profissional.

Fonte: baseado em Boyle *et al.* (1995).

Há de se destacar que algumas pesquisas como as de Garcia e Benevides-Pereira (2003), Byrne *et al.* (2013), Silva *et al.* (2014), Rodríguez, Hinojosa e Ramírez (2014) indicaram um baixo nível de distresse para as amostras analisadas. Como, por exemplo, Byrne *et al.* (2013), que verificaram que nas dimensões do *burnout*, exaustão emocional e despersonalização, segundo o MBI, apenas 17% e 15% da amostra apresentaram altos níveis (respectivamente) para essas dimensões.

Ocorre que, apesar de ser proporcionalmente baixo, trata-se de um nível significativo, quando se leva em conta o fato de serem reduzidas as equipes de um curso de contabilidade. Assim, quando um professor chega ao seu limite e se ausenta, o prejuízo para a instituição, estudantes, colegas e sociedade acaba tendo um impacto mais expressivo (suspensão de aula, interrupção de prazos, atribuição de carga horária aos demais colegas e outros). Sob a mesma perspectiva, na hipótese de um professor que eventualmente abandona a profissão, há idêntico prejuízo social, em razão da perda das potenciais competências desse professor, bem como do custo envolvendo o recrutamento, seleção e capacitação de um novo docente. A situação é ainda mais grave quando o docente se desliga nos meados de um semestre e a IES não tem tempo suficiente para substituí-lo.

Byrne *et al.* (2013) também externam preocupação em relação à quantidade de docentes que estão experimentando um baixo nível de realização pessoal em decorrência da percepção de distresse. Para os autores, isto sugere que os professores não se sentem competentes em suas interações com os estudantes, colegas e outras pessoas e passam a se sentir incompetentes para ajudar os seus estudantes a aprender. O estudo de Byrne *et al.* (2013) não identificaram os fatores que levariam a este baixo senso de realização. Mas, conforme indicado por esses autores, é possível dizer que o baixo senso de realização pessoal dos docentes é explicado pela falta de engajamento dos estudantes.

Roorda, Koomen, Spilt & Oort (2011, p. 515) completam indicando que não apenas o professor é afetado pelo estudante, mas este também o é pelo docente.

Todas as análises mostraram associações significativas entre as variáveis investigadas, proporcionando mais apoio para a noção formulada em estudos prévios da literatura, segundo os quais a Relação Professor-Estudante (TSRs) influencia o engajamento e desempenho escolar dos estudantes. Como esperado, as análises revelaram associações positivas entre TSRs, tanto para engajamento quanto para desempenho e associações negativas entre relações negativas e engajamento e desempenho¹⁴.

2.4 Enfrentamento

Como visto, um número considerável de professores tem apresentado alterações na saúde física e mental. Tais alterações estão relacionadas a doenças músculo-esqueléticas, a problemas com a voz, ao sono, à memória e a outros transtornos psíquicos e que, não raro, causam afastamentos temporários do trabalho e eventualmente definitivos, nos casos mais dramáticos, quando o docente abandona a profissão por identificar-se incapaz de lidar com as demandas dessa atividade (Lima & Lima-Filho, 2009).

O enfrentamento do estresse é um processo de aprendizagem dependente de experiência, em que a exposição repetida a níveis moderados de adversidade 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

¹⁴ All analyses showed significant associations between the investigated variables, providing further support for the notion formulated in prior research literature and review studies that TSRs influence students' school engagement and achievement. As expected, the analyses revealed positive associations between positive TSRs and both engagement and achievement, and negative associations between negative relationships and both engagement and achievement

atuais de enfrentamento e, assim, representam um substituto para investigar mudanças dependentes do enfrentamento no cérebro¹⁵ (Nechvatal, 2013, p. 02).

No trabalho docente do ensino superior estão presentes aspectos potencialmente estressores: salários pouco atrativos, recursos materiais e didáticos limitados, classes cheias, tensão na relação com estudantes, excesso de carga horária, inexpressiva participação nas políticas e no planejamento institucional e outros possíveis fatores. Mas, como não se pode controlar todas as circunstâncias que cercam/compõem o ambiente organizacional e dão origem aos estressores, cabe ao docente descobrir estratégias de enfrentamento (*coping*), de modo a conseguir gerenciar essas dificuldades e preservar sua qualidade de vida, mantendo assim um bom clima organizacional, a satisfação com sua profissão e, por fim, sua saúde física e emocional.

Para Lazarus (2006), as pesquisas sobre estresse devem se dedicar também a mapear estratégias de enfrentamento, e não apenas buscar mapear os eventos estressores. Para esse autor, estresse e *coping* estão intrinsecamente associados, de modo que o menor ou maior nível de estresse está associado à eficácia ou ineficácia das estratégias de enfrentamento. Para tanto, avaliam Folkman *et al.* (1986), o *coping* se inicia com a avaliação sobre o estressor, segue-se à 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 se desdobra do seguinte modo: inicialmente a pessoa irá avaliar o estressor e se ele 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 questões pertinentes à avaliação do grau de ameaça que um estressor teriam à homeostase de alguém.

Na avaliação secundária, a pessoa verifica se algo pode ser feito para superar ou evitar danos ou para melhorar as perspectivas de benefício. Várias opções de enfrentamento são avaliadas, tais como alterar a situação, aceitá-la, procurar obter mais informações, ou, ainda, impedir reações impulsivas ou contraproducentes.

Ao final, as duas etapas anteriores convergem para determinar se a permanência da pessoa naquela situação é importante para o seu bem-estar, e se assim for, se é uma ameaça

¹⁵ Most of these studies have focused, however, on relatively simple learning tasks such as juggling or whole-body balancing. It is unclear whether stress coping as a more complex form of learning leads to similar changes in the brain, however opportunities exist from studies of psychotherapeutic interventions for mood and anxiety disorders. Psychotherapies often involve repeated exposure to stressors that challenge current ways of coping and thereby represent a proxy for investigating coping-dependent changes in the brain.

(que contém a possibilidade de dano ou perda) ou desafio (com a possibilidade de domínio ou benefício).

Desse modo, Lazarus e Folkman (1984) definem *coping* como sendo o conjunto de esforços cognitivos e comportamentais constantemente alteráveis para controlar, vencer, tolerar ou reduzir as demandas internas ou externas específicas que, de acordo com a avaliação do indivíduo, excedem ou fatigam seus recursos. A forma com que a pessoa lida com as situações estressantes desempenha um importante papel na relação entre o estresse e o processo de saúde-doença. Aqui cabe destacar que estratégias de enfrentamento não têm o mesmo significado que mecanismos de defesa. O *coping* é o meio pelo qual a pessoa se adapta às demandas estressantes, ao passo que a defesa está relacionada com a adaptação biológica do indivíduo. Por isso, quando uma pessoa se utiliza de estratégias para enfrentar o estresse, ela produz conhecimento e mantém sua homeostase e assim ela pode eliminar o evento estressor ou desenvolver capacidade de conviver com ele. Quando há fuga do evento estressor, não são geradas condições de aprendizado ou de gestão da situação, apenas o abandono dela. Mesmo essa situação pode gerar prejuízos sérios a saúde, pois o indivíduo pode se sentir incompetente, desencadeando-se depressão e outros sintomas.

Por isso 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, Scheier e Weintraub (1989) criaram uma classificação para as estratégias de *coping*, que Carver (1997) modificou (sumarizado no Quadro 5).

Esses autores classificam as estratégias de *coping* em três grupos (dois conforme Lazarus e Folkman (1984)): focado no problema (estratégias destinadas a resolver problemas ou fazer algo para alterar a fonte do stress); focado nas emoções (visa reduzir ou gerenciar o estresse emocional que está associado ou estimulado por uma situação), sendo funcional ou disfuncional. *Coping* focado no problema é dirigido ao próprio estressor: tomar medidas para remover ou para evitá-la, ou para diminuir o seu impacto se ele não pode ser evitado (Carver & Connor-Smith, 2010). Por exemplo, se as demissões são esperadas, quando um empregado utiliza de 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. *Coping* focado na emoção visa minimizar angústia desencadeada por estressores (Carver & Connor-Smith, 2010). Isso porque, segundo esses

autores, há muitas maneiras de reduzir o estresse, sendo que o *coping* focalizado na emoção inclui uma ampla gama de respostas, variando de autocontrole (por exemplo, relaxamento, busca de apoio emocional), expressão de emoções negativas (por exemplo, gritando, chorando), bem como atitude de concentração em pensamentos negativos (por exemplo, remoer) na tentativa de escapar a situações estressantes (por exemplo, a evasão, negação, de pensamento desejoso).

Quadro 5: Estratégias de Coping

Tipo de Estratégias	Nome	Significado
Focado no problema	Enfrentamento ativo	Consiste no processo de estabelecer passos sucessivos para remover, atenuar ou melhorar os efeitos do estressor
	Planejamento	Representa a atividade de pensar sobre alternativas para lidar com um estressor por meio de estratégias de ação
	Suporte social/emocional	Busca por apoio moral, compaixão ou entendimento
	Reinterpretação positiva	Consiste em reinterpretar uma situação negativa ou tensa em termos positivos
	Aceitação	Corresponde, em um primeiro momento, à percepção do estressor como real e, em um segundo momento, à aceitação do estressor como um fenômeno natural
	Suporte Instrumental	Se configura pela procura por conselho, auxílio ou informação relativos ao estressor
Focado nas emoções funcional	Autodistração	Ocorre pela utilização de atividades alternativas para afastar o problema da mente
	Humor	Configura-se como a estratégia de fazer graça da situação estressora
	Expressão das emoções	Tendência em focalizar a experiência de estresse, ventilando sentimentos negativos
	Religião	Tendência a voltar-se para a religião como forma de aliviar a tensão
Foco nas emoções disfuncional	Autoculpa	Culpar e criticar a si mesmo pelo que aconteceu
	Desengajamento Comportamental	Abandono das tentativas para atingir metas nas quais o estressor interfira
	Negação	Recusa em acreditar na existência do estressor, ou agir como se esse não fosse real
	Uso de Substâncias	É observada quando se utiliza de substâncias psicoativas que interfiram na capacidade de avaliação das situações para lidar com o estressor

Fonte: baseado em Carver, Scheier e Weintraub (1989)

Assim, a eficácia do tipo de enfrentamento é analisada pelo resultado que ele produz sobre o estressor, ou seja, quanto ele preveniu ou diminuiu a ameaça, dano ou perda, ou reduziu o sofrimento associado. Dessa forma, sua ineficiência pode ser medida pela não redução da existência ou do sofrimento ou da percepção do estresse (distresse). Desse modo, algumas estratégias de *coping* podem promover um aumento paradoxal em pensamentos intrusivos sobre o estressor e um aumento no humor negativo e ansiedade (Carver & Connor-Smith, 2010). Esses autores indicam que isso acontece mais facilmente quando a pessoa associa uma emoção positiva ou negativa a determinadas estratégias de enfrentamento e tende

a repetir aquelas relacionadas à emoção positiva independentemente da possível eficácia na nova situação.

Por exemplo: uma pessoa que em um encontro amoroso usa de alguma substância alcoólica para relaxar e poder ficar mais confortável nessa situação e o desfecho do encontro resulta em algum tipo de laço afetivo (namoro). 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 (por exemplo, professor que ingere bebida alcoólica para lidar com estudantes com comportamento agressivo).

À vista disso, a identificação de estratégias de enfrentamento primeiramente consiste num processo orientado, o que significa que incide sobre o que a pessoa realmente pensa e faz em relação a um evento estressante específico, como isso muda e se desenrola. Em segundo lugar, é um processo influenciado pela investigação de situações reais e de recursos para gerenciá-los. A ênfase no contexto significa que pessoas, determinadas variáveis e situações, juntas, moldam os esforços de enfrentamento. Em terceiro lugar, é um processo desprovido de preconceitos, pois não se deve fazer suposições apriorísticas sobre o que constitui uma boa ou má estratégia de enfrentamento.

Portanto, para Folkman *et al.* (1986) analisar o *coping* é simplesmente sondar os esforços de uma pessoa para gerenciar demandas e como ou quando são bem-sucedidos. 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). Por outro lado, ao avaliar as respostas situacionais ao estresse, as escolhas pelo tipo de estratégia são enquadradas a partir do que a pessoa 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).

Sobre isso importa destacar que Carver, Scheier e Weintraub (1989) identificam três questões subjacentes a escolha dos tipos de *coping*. A primeira é se as pessoas têm preferido as estratégias de enfrentamento que utilizam consistentemente em toda uma série de situações. A segunda é se essas preferências de enfrentamento relacionam-se de uma forma sistemática com variáveis de personalidade. A terceira é se estratégias de enfrentamento disposicionalmente (fatores de personalidade, como sua própria inteligência ou outras variáveis que fazem o indivíduo responsável pelo evento) preferenciais exercem uma influência sobre as respostas de enfrentamento específicas.

Nesse sentido, diversas pesquisas tentaram identificar as estratégias mais comumente utilizadas pelos professores e sua associação com alguns fatores. Por exemplo, Mazon, Carlotto e Câmara (2008) valeram-se de uma amostra de 93 professores gaúchos (interior do Rio Grande do Sul) e, por meio de correlação, analisaram as associações entre tipos de *coping* e as dimensões do MBI. Concluíram, assim, 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. De outro modo, associaram negativamente com essas dimensões e positivamente com a dimensão Realização Profissional: *coping* ativo; suporte emocional e reinterpretação positiva.

Aquelas autoras destacaram ainda a não associação de determinadas estratégias com as dimensões de *Burnout* e salientaram que nem todas as estratégias de *coping* utilizadas pelos professores na vivência de estresse reduzem necessariamente o seu mal-estar. Algumas podem simplesmente não afetar ou até mesmo exacerbar os níveis de mal-estar dos docentes, designadamente em termos de sintomatologia física e psicológica. Assim, para elas, o uso de diferentes formas de *coping* pode associar-se a diferentes resultados, de acordo com o padrão em que essas estratégias se enquadram (usado em exclusivo ou recorrendo igualmente a *coping* ativo) e, muito em especial, com a maneira como o indivíduo percebe a situação (por exemplo, como controlável/não controlável ou recorrente/eventual). Resultado compartilhado com Schonfeld (1990) que em um estudo realizado com 67 professores aposentados de Nova York identificou que a satisfação no trabalho e motivação para continuar na profissão foram melhor associados ao controle do estresse.

Por outro lado, também se deve analisar que a não associação de determinados tipos de *coping* positivamente no trabalho de Mazon, Carlotto e Câmara (2008), ou seja, a aparente ineficiência dos modelos de *coping* pode refletir uma limitação da técnica da pesquisa e da falta de controle de variáveis para se identificar antes a percepção de estresse, pois em momento anterior ficou claro que o estresse tem um lado positivo (eustresse). Outra questão é o fato de algumas estratégias de *coping* poderem ter efeito potencializador do distresse por terem sido mal empregadas pela pessoa (Carver & Connor-Smith, 2010).

Nesse sentido, Griffith, Steptoe, & Cropley (1999) buscaram analisar a influência das estratégias de *coping* na percepção de estresse, por meio de uma regressão hierárquica e identificaram um ajustamento de modelo na ordem de 18,3% ($p=0,031$). A pesquisa foi realizada com 780 professores do ensino fundamental e médio localizadas no sul de Londres. Dado também confirmado por Betoret (2006), em uma amostra de 247 professores de escolas do ensino médio da Espanha, utilizando aquela mesma técnica estatística, assim como por

Mearns e Cain (2003), também na Espanha, além outros como Chan (1998) em Hong Kong (412 professores), Parker, Martin, Colmar e Liem (2012) na Austrália (430 professores), Antoniou, Ploumpi, e Ntalla (2013) na Grécia (388 professores).

Há evidências de que a rotina de um professor é cercada de atividades que, não raro, impõe-lhe a vivência de processos de esgotamento físico e emocional. Ademais, quando o ambiente de trabalho favorece o aparecimento de burnout, observa-se maior rotatividade de funcionários dentro das empresas, absenteísmo, queda de qualidade e produtividade, incremento de licenças por problemas de saúde, baixa moral dos trabalhadores, o “desligamento psicológico”, entre outras incidências (Garcia & Benevides-Pereira, 2003).

As universidades são organizações que tem por finalidade a transmissão e produção de conhecimento, o que delinea um padrão típico para o desenvolvimento de suas atividades (Ayres, Brito & Feitosa, 1999). Deste modo, as IES não podem ser vistas sob a mesma óptica racionalista das demais iniciativas empresariais. A universidade caracteriza-se, entre outros aspectos, por ter um elevado profissionalismo dominando a tarefa (os professores demandam autonomia no trabalho e liberdade de supervisão); pela tomada de decisões descentralizada (diferentes setores podem progredir com ritmos próprios); pela coexistência de concepções distintas, dificultando a definição da sua missão e objetivos; pela ambiguidade e dispersão do poder (lutas internas para fazer prevalecer diferentes orientações); reduzida coordenação da tarefa (estruturas debilmente articuladas); e tecnologias diferenciadas para atender às várias necessidades da sociedade (Ayres, Brito & Feitosa, 1999).

Para tanto, é preciso considerar o desenvolvimento e o treinamento de habilidades psicológicas, intelectuais e sociais necessárias para o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis. Habilidades estas que se constituem em recursos importantes em situações de conflito, nas quais é preciso dispor de agilidade, equilíbrio e potencial inovador para fazer frente às dificuldades do cotidiano. Essa pode ser a diferença entre adoecer e criar/manter um ambiente que propicie um desempenho humano livre dos efeitos evitáveis do distresse.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo, de natureza descritiva e explicativa, fornecerá um levantamento da situação do estresse entre os professores dos cursos de graduação de Ciências Contábeis e buscará relacionar o grau de estresse desses profissionais e o seu desempenho. Para tanto foi utilizado o questionário eletrônico para coleta de dados. A população é constituída pelos professores dos cursos presenciais de Ciências Contábeis, que foram contatados através de e-mail. Após o levantamento dos dados foi realizada sua análise com ajuda de um software para parametrização dos dados (Excel) e outro para análise multivariada (Stata). A pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil com número: 52534615.2.0000.5149.

3.1 Instrumentos de Coleta de Dados

O instrumento de coleta de dados foi constituído de seis blocos: variáveis descritivas, percepção de estresse, demanda-controle-suporte, *burnout*, engajamento e estratégias de enfrentamento (*coping*). Destaca-se que todos os indivíduos passam por situações de estresse (eustresse/distresse); todavia, a maneira como cada indivíduo percebe a situação é que irá determinar se aquele evento desencadeará um mal que afetará o seu bem estar (Lazarus & Folkman, 1984).

3.1.1 Variáveis descritivas

A primeira parte do instrumento foi constituída de 20 questões que versavam sobre o perfil sociodemográfico do respondente e aspectos relacionados ao seu trabalho. A escolha das variáveis para esse grupo de questões foi inserida conforme indicação teórica (apresentada no Quadro 06) ou pela percepção do pesquisador, conforme justificativa apresentada.

Nesse sentido, foram inseridas questões cuja elaboração sofreram influência dos resultados encontrados também em outros contextos, como o de professores do ensino fundamental ou médio (por exemplo, Griffith, Steptoe & Cropley, 1999; Betoret, 2009; Antoniou, Ploumpi & Ntalla, 2013), e de resultados encontrados em outras atividades laborais (por exemplo: Araújo, Graça & Araújo, 2003; Dalri, 2013; OMS, 2015a), mas que se acredita possam influenciar a percepção de estresse do docente do ensino superior.

Quadro 6: Variáveis explicativas para o estresse docente do ensino superior (continua)

Grupo	Descrição	Proxy e Descrição	Referência na Literatura
Perfil individual, profissional e autopercepção de saúde	Idade	Variável quantitativa discreta	Gmelch; Wilke & Lovrich, (1986)
	Sexo	Variável <i>dummy</i> , se masculina 1, se feminina 0	Gmelch; Wilke & Lovrich, (1986); Calais, Andrade & Lipp (2003); Garcia & Benevides-Pereira (2003); Kataoka, Ozawa, Tomotake, Tanioka & King (2014)
	Estado Civil	Variável <i>dummy</i> , se casado/união estável 1, demais condições 0	Gmelch; Wilke & Lovrich, (1986)
	Quantidade de filhos/dependentes	Variável quantitativa discreta	Incluída conforme percepção do autor em razão do apoio social poder estar relacionado aos filhos (principalmente em situação de famílias monoparentais) e não somente ao cônjuge
	Quantidade de turnos em que leciona (matutino/vespertino e/ou Noturno)	Variável <i>dummy</i> para cada um dos turnos	Incluída conforme percepção do autor por se acreditar que quanto mais turnos de trabalho o professor tiver, mais desgastado ele se sentirá.
	Renda Familiar Bruta Mensal (estimada)	Variável quantitativa discreta	Gillespie, Walsh, Winefield, Dua & Stough (2001); Kataoka, Ozawa, Tomotake, Tanioka & King (2014); Faro (2015)
	Vínculo institucional (servidor público ou funcionário privado; precário ou estável)	Variável <i>dummy</i> representativa para cada situação	Gillespie, Walsh, Winefield, Dua & Stough (2001); Kataoka, Ozawa, Tomotake, Tanioka & King (2014)
	Maior qualificação atual (graduado, especialista, mestre, doutor);	Variável <i>dummy</i> , para cada uma das possibilidades	Kataoka, Ozawa, Tomotake, Tanioka & King (2014)

Quadro 6: Variáveis explicativas para o estresse docente do ensino superior (continuação)

Grupo	Descrição	Proxy e Descrição	Referência na Literatura
Perfil individual, profissional e autopercepção de saúde	Área de formação de sua maior titulação (Administração, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Engenharia de Produção, Outra área),	Variável <i>dummy</i> representativa para cada situação	Foi incluída para descrever melhor a amostra
	Tempo em que já é professor (em anos aproximados);	Variável quantitativa discreta	Gillespie, Walsh, Winefield, Dua & Stough (2001); Kataoka, Ozawa, Tomotake, Tanioka & King (2014)
	Percepção sobre o estado geral de saúde física. Escala de 5 pontos (muito ruim, ruim, razoável, boa, muito boa)	Variável quantitativa discreta	Kataoka, Ozawa, Tomotake, Tanioka & King (2014)
	Percepção sobre o estado geral de saúde mental. (muito ruim, ruim, razoável, boa, muito boa)	Variável quantitativa discreta	Garcia & Benevides-Pereira (2003); Reis (2005); Lima & Lima-Filho (2009); Lima & Lima-Filho (2009); Kataoka, Ozawa, Tomotake, Tanioka & King (2014); Shen, Yang, Wang, Liu, Wang & Wang (2014)
	Utilização de substâncias químicas (álcool, cigarro, substâncias entorpecentes e outros ao menos uma vez por semana);	Variável <i>dummy</i> , se sim 1, se não 0.	Incluída conforme percepção do autor, considerando que o vício leva a alteração de comportamento, gerando inclusive ansiedade.
	Acometimento de doença grave.	Variável <i>dummy</i> , se sim 1, se não 0.	Kataoka, Ozawa, Tomotake, Tanioka & King (2014)

Quadro 6: Variáveis explicativas para o estresse docente do ensino superior (continuação)

Grupo	Descrição	Proxy e Descrição	Referência na Literatura
Carga de trabalho	Quantas horas/aulas por semana você está lecionando neste semestre na graduação?	Variável quantitativa discreta	Gmelch, Wilke e Lovrich (1986); Garcia & Benevides-Pereira (2003); Shen, Yang, Wang, Liu, Wang & Wang (2014); Silva, Teles, Aragão & Silva (2014)
	Você desenvolve outra atividade profissional, mesmo que não remunerada, além da atividade de docente (além de pesquisa, extensão e atividades administrativas envolvendo a IES)?	Variável <i>dummy</i> , se sim 1, se não 0.	Gmelch, Wilke e Lovrich (1986); Garcia & Benevides-Pereira (2003); Shen, Yang, Wang, Liu, Wang & Wang (2014); Silva, Teles, Aragão & Silva (2014)
	Quantas horas semanais você desenvolve nesta outra atividade profissional?	Variável quantitativa discreta	Gmelch, Wilke e Lovrich (1986); Garcia & Benevides-Pereira (2003); Shen, Yang, Wang, Liu, Wang & Wang (2014); Silva, Teles, Aragão & Silva (2014)
	Você atualmente desenvolve alguma atividade de gestão no curso/instituição (por exemplo, coordenador (a), chefe de departamento, reitor (a), pró-reitor (a))?	Variável <i>dummy</i> , se sim 1, se não 0.	Gmelch, Wilke e Lovrich (1986); Garcia & Benevides-Pereira (2003); Shen, Yang, Wang, Liu, Wang & Wang (2014); Silva, Teles, Aragão & Silva (2014)
	Você considera que ingressou na profissão de professor por vocação?	Variável <i>dummy</i> , se sim 1, se demais casos 0	Incluída conforme percepção do autor em razão de se entender que a vocação profissional motiva a percepção de sentimentos positivos em relação à carreira.
Relação com a carreira	Grau de satisfação em relação à profissão, IES, gestor imediato, alunos, colegas, disciplina que leciona e remuneração (uma questão para cada variável).	Escala de 05 pontos (muito satisfeito, insatisfeito, neutro, satisfeito, muito satisfeito). Variável quantitativa discreta	Gillespie, Walsh, Winefield, Dua & Stough (2001); Gmelch, Wilke e Lovrich (1986); Moeller & Chung-Yan (2013); Byrne et al. (2013); Saeed & Farooqi (2014)

3.1.2 Estresse percebido

O estresse percebido pelos professores será determinado pela utilização da escala de Boyle *et al.* (1995), o *Teacher Stress Inventory* (TSI). Esse instrumento, além de apresentar uma boa validade em relação aos levantamentos teóricos, demonstrou ser, também, um bom ajustamento empírico (por exemplo: Griffith, Steptoe & Cropley, 1999; Silva, Morgado & Gomes, 2009; Klassen & Chiu, 2010) face ao Alfa de Cronbrach superior a 0,8.

O instrumento é composto de 26 questões para as quais o participante deve atribuir nota de 0 a 4 (Nenhum Estresse/Pouco Estresse/Neutro/Algum Estresse/Muito Estresse) de modo a indicar a percepção do respondente em relação ao estresse percebido sobre cada um dos estressores. Essas questões são distribuídas em 05 dimensões propostas por Boyle *et al.* conforme a relação com a origem do estresse de um docente: mau comportamento dos estudantes, carga de trabalho, reconhecimento profissional, ausência de recursos, relações com os colegas. Com essa base, o resultado da percepção de estresse do respondente pode ser expressado como segue:

$$EE_i = \sum E_i$$

Em que:

EE_i é o escore alcançado pelo responde i nos aspectos elaborados nas questões pertinentes a todos os itens do *Teacher Stress Inventory*.

E_i é a nota atribuída a cada um dos itens do *Teacher Stress Inventory* pelo respondente i .

A versão em português de Portugal foi desenvolvida por Silva, Morgado e Gomes (2009) que apresentou consistência interna (Alfa de Cronbrach) de 0,87. De modo a aproximar as questões ao contexto brasileiro, palavras como “actividade” serão substituídas por “atividade”.

Importa observar que muitos trabalhos vêm buscando medir e analisar o nível de estresse de diversas profissões, mesmo que utilizando outros instrumentos de coleta de dados. Como por exemplo: Reis (2005), que analisou também professores universitários dos três estados do sul do Brasil e percebeu que o escore médio dos respondentes foi de 49% da escala (Alfa de Cronbach de 0,86). Além dele, Soares (2016) também se interessou pelos professores do ensino superior. Em seu trabalho, a autora identificou um estresse médio na amostra de 46% do escore do instrumento utilizado (Alfa de Cronbach de 0,893). Soares (2016) identificou também, por meio de pesquisa

bibliográfica, que esse nível de estresse era maior do que em diversas outras profissões: cuidadores de idosos, bancários, funcionários de uma instituição financeira, policiais militares, auxiliar de enfermagem, enfermeiro, idosos, velejadores de alto nível esportivo em competição, agente comunitário de saúde e professores de ensino fundamental e médio).

Nota-se, ademais, que os professores do ensino fundamental congregam uma categoria profissional bastante analisada pelas pesquisas. No Brasil, Silva, Damásio e Melo (2009) analisaram esses profissionais no estado de Pernambuco e identificaram um nível de estresse médio de 55% da escala utilizada (Alfa de Cronbach de 0,71). Em Portugal, Caeiro (2010) apontou nível médio de 79% (Alfa de Cronbach de 0,965). Já na Inglaterra, Jepson e Forrest (2006) detectaram o nível médio de 47% (Alfa de Cronbach de 0,76).

Além dessas, sublinha-se duas outras pesquisas que detectaram o nível de estresse de outras profissões: a de Lorenz, Benatti e Sabino (2010) e a de Gerson, Lin e Li (2002). Os primeiros coletaram seus dados com enfermeiros que trabalhavam em um hospital universitário brasileiro, entre os quais identificaram um nível médio de 66% da escala (Alfa de Cronbach de 0,687 a 0,945). Gerson, Lin e Li (2002), de outro lado, levantaram um nível médio de 53% com policiais da cidade de Nova Iorque (EUA) (Alfa de Cronbach de 0,85).

3.1.3 Demanda-Control-Suporte

Para se determinar a origem do estresse percebido pelos docentes, optou-se por utilizar a Teoria da Demanda-Control (*Job Demand-Control-Support – DC-S*), conforme Karasek Jr. (1979), porém, baseando-se na versão resumida desenvolvida por Theorell, Perski, Åkerstedt, Sigala, Ahlberg-Hultén, Svensson & Eneroth (1988) e traduzido para o português brasileiro por Mello Alves, Chorb, Faersteinc, Lopesc & Werneckd (2004). A versão brasileira do instrumento apresentou Alfa de Cronbrach mínimo de 0,67 (na dimensão controle) e um alto grau de validade para o contexto brasileiro considerando o grande número de pesquisas que o utilizou.

No modelo de Karasek Jr. (1979), considera-se que o estresse é regulado pela demanda, cujo efeito é mediado por sua interação com o controle que o indivíduo tem sobre ela (demanda) e com o suporte (apoio social) que o indivíduo recebe (esse último acrescentado pela complementação ulterior do modelo). Assim, empregados que

trabalham em ambientes caracterizados por alta demanda, baixo controle e baixo apoio social experimentam o mais alto nível de tensão. O DC-S é composto de 17 questões divididas em 03 dimensões: demanda, controle e suporte. Em relação à escala, se optou por manter a escala original do modelo (escala de 04 pontos) em que o respondente indicaria quanto ele concorda com a afirmativa apresentada.

Por isso, e para ser possível classificar os respondentes em um dos vértices do modelo (baixa exigência, trabalho ativo, trabalho passivo ou alta exigência), para a análise e inclusão dos dados no modelo, a dimensão demanda será incluída em separado das dimensões controle e apoio social. Desse modo serão utilizados dois índices para análise do Modelo Demanda-Controle:

$$ED_i = \sum D_i$$

Em que:

ED_i é o escore alcançado pelo responde i nos aspectos elaborados nas questões pertinentes a dimensão Demanda.

D_i é a nota atribuída aos itens da dimensão Demanda pelo respondente i .

Da mesma forma, os escores das dimensões Controle e Suporte se dará por:

$$ECS_i = \sum CS_i$$

Em que:

ECS_i é o escore alcançado pelo responde i nos aspectos elaborados nas questões pertinentes a dimensão Controle e Suporte.

CS_i é a nota atribuída aos itens da dimensão Controle ou Suporte pelo respondente i .

Com base nessa proposta, o respondente que declarar que tem baixa demanda (por exemplo, a soma dos itens dessa dimensão totalizarem até 5 pontos, considerando que ela chega a 20 pontos), mas por outro lado altos níveis de controle e suporte (a soma dos itens das duas dimensões for maior que 24 pontos, considerando que as duas dimensões podem alcançar juntas até 48 pontos) estará dentro da classificação proposta por Karasek Jr. em baixa exigência, conforme Tabela 1.

Tabela 1: Escore mínimo ou máximo a ser alcançado para classificação

Classificação	Demanda	Controle e Apoio social
Baixa Exigência	≤ 10	> 24
Trabalho Ativo	> 10	> 24
Trabalho Passivo	≤ 10	≤ 24
Alta Exigência	> 10	≤ 24

Fonte: elaborada pelo autor

3.1.4 *Burnout*

A medição do *Burnout* dos respondentes foi realizada pelo *Maslach Burnout Inventory* (MBI) que é um instrumento significativamente utilizado independente do contexto social do respondente (Carlotto, 2004). Sua construção foi desenvolvida por Christina Maslach e Susan Jackson em 1978 e partiu de duas dimensões, exaustão emocional e despersonalização, sendo que a terceira dimensão, realização profissional, surgiu após estudo desenvolvido com centenas de pessoas de uma ampla gama de profissionais. A versão utilizada neste trabalho foi a mesma empregada por Carlotto e Câmara (2004).

O instrumento consiste de 22 questões que se subdividem em três subescalas. Exaustão Emocional (9 itens), Despersonalização/Descrença (5 itens) e Eficácia Profissional/Envolvimento Emocional (8 itens). Todos os itens são avaliados pela frequência das respostas com pontuação variando numa escala de 5 pontos (nunca/algumas vezes ao ano/algumas vezes ao mês/algumas vezes na semana/diariamente). Altos escores em Exaustão e Descrença e baixos escores em Eficácia Profissional/Envolvimento Emocional são indicativos de *Burnout*.

O MBI foi analisado conforme o escore alcançado por cada uma das subescalas e incluído no modelo do trabalho assim apresentado

$$MBI_i = \sum EC_{in}$$

Em que:

MBI_{in} é o escore alcançado pelo responde i nos aspectos elaborados nas questões sobre a estratégia de enfrentamento para cada uma das três dimensões do instrumento.

EC_{in} é a nota atribuída aos itens de cada uma das n dimensões do *MBI* pelo respondente i .

3.1.5 Engajamento no trabalho

A fim de medir a o efeito que o engajamento docente pode exercer na percepção de estresse, foi utilizado o *Utrecht Works Engagement Scale* (UWES). Desenvolvido por Schaufeli, Martinez, Marques Pinto, Salanova & Bakker (2002) e traduzido por eles para o português de Portugal, o UWES é um instrumento pensado para o *burnout*/distresse. É um instrumento utilizado em diversos contextos, inclusive de professores brasileiros (Machado, Porto-Martins & Amorim, 2012). O UWES contém 17 questões e foi aplicado originalmente com uma escala de 0 a 6 que buscava a

percepção do respondente sobre a frequência com a qual as dimensões adsorção, vigor e dedicação eram influenciadas pelas altas demandas do estresse, variando de nenhuma vez (para zero) a todos os dias (para seis). Por se tratar de uma versão para português de Portugal, foram feitas pequenas alterações para ficar mais próxima às peculiaridades da língua no Brasil. Por exemplo, quando se utiliza a expressão “a trabalhar”, preferiu-se utilizar “trabalhando” (Quando estou trabalhando esqueço tudo o que se passa à minha volta, por exemplo).

Neste trabalho foi mantido a escala utilizada originalmente. Assim, para se determinar o escore e demais estatísticas descritivas e inclusão do UWES no modelo proposto no trabalho, a representação matemática para o engajamento no trabalho se dá por:

$$UWES_i = \sum ET_i$$

Em que:

$UWES_{in}$ é o escore alcançado pelo responde i nos aspectos elaborados nas questões sobre Engajamento no Trabalho.

ET_i é a nota atribuída às dimensões do UWES pelo respondente i .

3.1.6 Estratégias de enfrentamento

De modo a se descobrir quais eram as estratégias de enfrentamento mais utilizadas pelos professores para lidar com o estresse e a contribuição deles para o controle do estresse, foi utilizado o questionário desenvolvido por Carver, Scheier e Weintraub (1989), COPE Scales na versão de 28 itens. Os autores desenvolveram o instrumento com 52 itens que deveriam ser avaliados pelo respondente numa escala de 04 pontos (nunca faço isso, faço um pouco isso, faço isso com uma frequência média e sempre faço isso). Algum tempo depois Carver (1997) sintetizou a COPE Scales em 28 itens (dois itens para cada uma das 14 dimensões) e rebatizou o instrumento de *Brief COPE*. O instrumento apesar de ser utilizado com frequência em pesquisas internacionais no contexto educacional, como no caso de Ribeiro e Rodrigues (2004), que produziu a versão em português de Portugal, além de ser utilizada nesta tese, ainda é pouco utilizada no Brasil. Pela mesma razão que foi exposta na construção da dimensão engajamento, ao se fazer preferência pela versão em português de Portugal do UWES, as questões do *Brief COPE* que poderiam apresentar alguma variação em razão

de regionalismo, foram adaptadas. Tal como a expressão “a acontecer” que foi substituída por “acontecendo” (Tento aceitar as coisas tal como estão acontecendo).

Por se tratar de vários tipos possíveis de enfrentamento, as análises serão realizadas pelas 14 dimensões desenvolvidas por Carver (1997). Por essa razão o modelo será apresentado como segue:

$$EEC_i = \sum EC_{in}$$

Em que:

EEC_{in} é o escore alcançado pelo responde i nos aspectos elaborados nas questões sobre a estratégia de enfrentamento (*coping*).

EC_{in} é a nota atribuída aos itens de cada uma das n dimensões do *Brief COPE* pelo respondente i .

3.2 Amostra

Conforme apresentado no problema de pesquisa, o grupo de participantes da presente pesquisa eram os professores dos cursos de Ciências Contábeis que trabalham em alguma IES brasileira. O curso em questão é o 5º com o maior número de matrículas no Brasil (328.031 matrículas) (INEP, 2014) ofertado em 1.023 IES (74 IES que ofertam o curso gratuitamente e 949 que cobram algum tipo de mensalidade) (<http://emec.mec.gov.br/>) conforme consulta realizada em setembro/2015. Dessa forma, em razão do grande número de IES, foi constituída uma amostra não probabilística a partir dessa população para que haja viabilidade na execução desta pesquisa.

Após a determinação das IES existente no Brasil foi realizada consulta a site de buscador (Google®), de modo a determinar o corpo docente integrante dos cursos de Ciências Contábeis. De posse dos nomes dos professores foi realizado nova busca de forma a levantar o e-mail do professor. Quando não foi possível determinar o quadro de professores de um curso, foi enviado e-mail ao coordenador solicitando-se a lista de professores e o e-mail para contato ou, quando ele não se dispusesse a enviar tais informações, foi solicitado que se enviasse aos professores o link do questionário em conjunto a carta convite para participação. Esse levantamento foi realizado no período de outubro/2015 a abril de 2016.

Registra-se que apenas professores que estivessem lecionando no período de coleta de dados foram convidado a participar da pesquisa.

3.3 Análise dos Dados

O presente trabalho utilizou de 03 tipos de análise dos dados: estatística descritiva, diferença de média e correlação e inferencial. Inicialmente todos os dados foram analisados em relação sua a distribuição de dados por meio das medidas de tendência: média, mediana, moda, mínimo, máximo e desvio padrão, quando as variáveis eram quantitativas. Quando as variáveis eram qualitativas, foi feita a análise da sua distribuição de frequência relativa e absoluta.

Em conjunto a essa análise foi realizado o teste de associação entre variáveis e diferença de médias de modo a verificar possíveis relações entre as variáveis. Ao final, foi realizado análise inferencial sobre os dados conforme modelo:

$$EE_i = \alpha + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \dots + \beta_k X_{ki}$$

Onde:

EE_i é o nível de estresse percebido pelo respondente.

α é a constante do modelo.

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.

i ($i=1, 2, \dots, k$) representa cada uma das observações da amostra em análise.

Após gerar a regressão linear foram realizados testes para se verificar problemas relacionados a heterocedasticidade, multicolinearidade e erro de especificação.

3.4 Limitações e Sugestões para Futuras Pesquisas

As limitações do trabalho se fundamentam em três aspectos: amostra, instrumento de coleta e ausência de triangulação dos dados. O primeiro aspecto se deve ao fato de não haver um banco de dados constituído no Brasil com os dados e com as características dos professores do curso de Ciências Contábeis. Devido a essa ocorrência, não é possível determinar uma amostra probabilística que permitiria analisar como o estresse alcança todos os docentes. Assim, o presente trabalho se utilizou de uma amostra não probabilística por acessibilidade, o que não permite a extrapolação dos resultados aqui apresentados. Por essa razão, buscou-se alcançar o maior número de respondentes possível.

A limitação pertinente ao instrumento está associada ao fato de diversas métricas (tal como o próprio índice de estresse) serem autorrelatadas, o que eventualmente produz uma visão aproximada do evento, já que um questionário coleta a percepção do respondente. Para mitigar tal problema, foram utilizados instrumentos já validados, de modo a ampliar a confiabilidade dos dados coletados e também sua comparabilidade.

Por último, não foi possível realizar triangulação dos dados, pois, para tanto, seria necessário um elevado investimento financeiro, do qual não se dispunha.

4. ANÁLISE DOS DADOS

A aplicação do questionário realizado exclusivamente de modo eletrônico no período entre junho e agosto de 2016 resultou numa amostra final de 722 respostas, das quais 08 foram descartadas por não ter sido respondida sequer a primeira parte do questionário (aquela apresentada no Quadro 06). Notou-se também que diversos participantes interromperam sua participação em partes diferentes do questionário. Essa situação exigiu, para a análise descritiva, que qualquer informação ausente de apenas uma questão fosse tratada como *missing*. De outro lado, na análise inferencial foi considerado apenas o respondente que completou todas as partes do questionário, sendo que 563 participantes atenderam esse critério. Outra parametrização realizada ocorreu com a variável renda, em que foi desconsiderada a informação do respondente (tratada como *missing*) quando este indicou um valor notadamente irrisório (valores como R\$ 0,00 ou R\$ 1,00).

Em relação à análise de diferença entre as médias dos grupos, foi empregado inicialmente o teste de normalidade Shapiro-Francia, de modo a verificar a distribuição das variáveis quantitativas (renda familiar, idade, tempo de docência), que não apresentaram distribuição normal (p -valor menor que 0,05), exceto a variável “Quantidade de filhos/dependentes”, que indicou seguir distribuição normal (p -valor=0,07). Para as variáveis que não seguiam distribuição normal foi realizado o Teste de Mann-Whitney, quando as variáveis possuíam dois grupos, e o Teste de Kruskal-Wallis nos demais casos (teste quando ao menos uma das variáveis é qualitativa e a outra quantitativa). Em momentos em que se buscava analisar associação entre variáveis qualitativas fez-se uso do Teste ANOVA (Chi-Square) para determinar se essa associação era significativa do ponto de vista estatístico. Por fim, se o teste de associação era entre variáveis quantitativas, utilizou-se o Teste de Spearman.

4.1 Análise Descritiva dos Dados

4.1.1 Descrição da Amostra

Inicialmente, constatou-se que os participantes têm idade média de 44 anos aproximadamente (75% tem idade acima de 37 anos), a maioria é do sexo masculino (57%), casado ou em união estável (73%), com ao menos 01 filho/dependente (69%) e renda familiar média de aproximadamente R\$ 10 mil (dados disponíveis na Tabela 2).

Tabela 2: Perfil Individual

Item	Descrição	Geral	%
Idade	Média	44,5	-
	Mediana	44,0	-
	Desvio Padrão	10,5	-
	Mínimo	23,0	-
	Máximo	76,0	-
	1º Quartil	37,0	-
	3º Quartil	52,0	-
	Missing	1,0	-
Sexo	Feminino	309	43%
	Masculino	405	57%
	Missing	0	0%
Estado Civil	Solteiro (a)	145	20%
	Casado (a) / Em união estável	521	73%
	Viúvo (a)	5	1%
	Divorciado (a)	43	6%
	Missing	0	0%
Quantidade de Filhos/Dependentes	0	224	31%
	1	202	28%
	2	209	29%
	3	71	10%
	4	04	1%
	5	03	0%
	6	01	0%
	Missing	00	0%
Renda Familiar Líquida Mensal	Média	10.809,3	-
	Mediana	10.000,0	-
	Desvio Padrão	6.223,3	-
	Mínimo	1.000,0	-
	Máximo	50.000,0	-
	1º Quartil	6.000,0	-
	3º Quartil	14.000,0	-
	Missing	12,0	-

Esse é um dado inicial que ilustra o que parece ser o perfil profissional dos professores de Ciências Contábeis no Brasil, pois é aderente com os trabalhos de Camargo (2015) Saldanha e Luft (2014), Silva (2012) e Vasconcelos (2009). Trata-se de evidência que merece aprofundamento futuro, primeiro pelo fato de este trabalho não ter sido censitário ou probabilístico na composição da amostra e também porque o curso, por ter em sua grade um número significativo de disciplinas técnicas que socialmente são relacionadas a habilidades como racionalidade, objetividade e pragmatismo, pode ser eventualmente associado a características que, por tradição, vinculam-se à pessoa do gênero masculino, mais velha (partindo-se da premissa de que a sabedoria está relacionada com a experiência e a sabedoria) e que tem família.

Assim, esse perfil, que talvez inspire nos estudantes confiabilidade, segurança e propicie a criação da imagem de um corpo docente capaz, também reflete um ambiente de pouca diversidade na IES, o que não raro redundando na verificação de contextos empresariais machistas e misoginistas (Pereira, 2015), edaístas (Lima, Carvalho Neto & Tanure, 2012) e homofóbicos (Rohm & Pompeu (2015), comprometendo o clima organizacional e obstando o pleno desenvolvimento das competências dos indivíduos. Isso também resulta num ambiente com mais estressores, pois, apesar de o fato de uma empresa que tem majoritariamente um perfil específico de indivíduo possibilitar aos empregados maior identificação entre eles, o que pode resultar em maior suporte social e emocional, exclui desse meio competências relevantes para a resolução de dilemas interpessoais e de desafios empresarias. Por outro lado, um ambiente com diversidade poderia resultar na maior presença de mediadores de estresse e de estratégias de *coping*.

Cumprir destacar que não foi identificada diferença estatisticamente significativa (p -valor=0,12) entre a renda familiar de homens (média de R\$ 11,2 mil) e mulheres (R\$ 10,2 mil). Todavia, em relação ao estado civil (p -valor<0,01), constatou-se diferença significativa. A amostra se apresentou com renda média de R\$ 15,2 mil para as viúvas (todas os respondentes que se declararam viúvos eram do sexo feminino); R\$ 11,8 mil para os indivíduos casados/em união estável; R\$ 8,9 mil para os divorciados e R\$ 7,6 mil para os solteiros.

Em relação ao perfil profissional da amostra (Tabela 3), enquanto 52% trabalha em um período do dia, a outra parcela (48%) dedica-se a dois ou mais turnos de aula. Os respondentes estão vinculados a uma IES privada, na maioria dos casos (61%), o que pode ser visto na Tabela 3, e declararam ter escolhido ser professor por vocação (78%). Já em relação à titulação, apenas 31% dos professores possui doutorado e, de modo geral, apresentam uma média de experiência com docência de 14,4 anos (a idade média em que os professores iniciaram a carreira foi de 30 anos, mediana igual a 29 e desvio padrão de 6,7).

Ainda em relação à vocação, notou-se que a média da idade dos que se declararam vocacionados (média 46 anos) é maior do que a de quem não se declarou assim (média 39 anos), sendo essa diferença estatisticamente significativa (p -valor=0,03). Em relação à vocação e outras variáveis, não foi encontrada diferença estatística (sexo, p -valor=0,52; renda, p -valor=0,85; tempo de docência, p -valor=0,65).

Em relação aos formados em Ciências Contábeis, foi possível constatar, com relação à titulação, que 30% são especialistas; 45%, mestres e 25%, doutores. Já em relação à área de formação dos doutores, apurou-se que 36% doutorou-se em Ciências Contábeis, 26% em outras áreas, 23% em Administração, 9% em Engenharia de Produção, 4% em Economia e 1% em Direito.

Tabela 3: Perfil Profissional

Item	Descrição	Geral	%
Turno em que leciona?	Manhã	6	1%
	Tarde	4	1%
	Noite	359	50%
	Manhã/Tarde	11	2%
	Manhã/Noite	160	22%
	Tarde/Noite	101	14%
	Nos três turnos	73	10%
	Missing	0	0%
Vínculo institucional com a IES	Servidor Público	259	36%
	Funcionário empresa privada	435	61%
	Professor Substituto	20	3%
	Missing	0	0%
Maior Titulação	Graduação	0	0%
	Especialista	140	20%
	Mestrado	352	49%
	Doutorado	222	31%
	Missing	0	0%
Área da maior titulação	Administração	163	23%
	Ciências Contábeis	321	45%
	Direito	19	3%
	Economia	27	4%
	Engenharia de Produção	36	5%
	Outra área	148	21%
	Missing	0	0%
Autopercepção vocacional para ser professor	Sim	558	78%
	Não	156	22%
	Missing	-	0%
Experiência com a Docência (anos)	Média	14,4	-
	Mediana	13,0	-
	Desvio Padrão	9,3	-
	Mínimo	1,0	-
	Mínimo	1,0	-
	1° Quartil	8,0	-
	3° Quartil	20,0	-
	Missing	2,0	-

A partir das respostas dos professores em relação à sua carga de trabalho, conforme apresentado na Tabela 3, é possível perceber que os respondentes dedicam em média 16,1 horas/aulas à atividade de lecionar. Em relação a esse item notou-se que há variação em decorrência do sexo dos respondentes (mulheres declararam lecionar, em média, 17,2 horas-aulas, ao passo que os homens, 15,2, p-valor=0,01). Quem leciona

em um turno, em média, passa 14,8 horas/aulas em sala de aula; já quem dedica dois turnos à docência o faz em média por 17,6 horas/aulas por semana. Já quem frequenta os três turnos do dia numa sala de aula permanece nela por cerca de 17,5 horas/semanas. Essas diferenças foram consideradas significativas estatisticamente (p -valor= 0,01).

Tabela 4: Carga de Trabalho

Item	Descrição	Geral	%
Quantidade de horas/aulas lecionadas por semana	Média	16,1	
	Mediana	14,0	
	Desvio Padrão	8,7	
	Variância	75,6	
	Mínimo	2,0	
	Máximo	44,0	
	Missing	21,0	
Ter outra atividade Profissional	Sim	392	55%
	Não	318	45%
	Missing	4,0	1%
Tempo dedicado a outra atividade profissional	Média	27,8	-
	Mediana	30,0	-
	Desvio Padrão	13,9	-
	Variância	193,2	-
	Mínimo	1,0	-
	Máximo	70,0	-
	Missing	322,0	-
É gestor do curso?	Sim	268	-
	Não	446	-
	Missing	-	-

Também se percebeu que há diferença na quantidade de horas lecionadas pelos professores das IES privadas em relação aos demais, o que foi considerado significativo estatisticamente (p -valor=0,00). Esses professores declararam permanecer 17,4 horas/aulas em sala de aula, enquanto um professor de uma IES pública substituto leciona 16,5 horas/aulas e um servidor público (professor efetivo), 13,8 horas/aulas em média.

Diferença que também pode ser encontrada entre os professores da amostra está associada à titulação que eles possuem e o número de horas em sala de aula. Constatou-se que professores doutores informaram que passam menos tempo em sala (14,3 horas/aulas em média) do que especialistas (15) e mestres (17,7). Essa diferença também foi considerada estatisticamente significativa (p -valor=0,00).

Outro aspecto analisado para verificar se havia associação com o número de horas-aulas lecionadas foi a idade. Esse aspecto, conforme teste de Spearman, demonstrou que há associação negativa, apesar de fraca (-0,04), mas não significativa (p -valor=0,48), entre quantidade de horas lecionadas e idade do respondente. Inclusive,

de modo similar, não foi identificada diferença significativa em relação à quantidade de horas lecionadas, considerando os aspectos estado civil (p-valor=0,16), possuir dependentes (p-valor= 0,99) e renda (p-valor=0,10).

Porém, uma relação significativa, no entanto fraca, foi encontrada entre idade e horas dedicadas a outra profissão (correlação de -0,18, p-valor=0,00) e a quantidade de horas dedicadas a outra profissão e o tempo que o professor passa em sala de aula (correlação de -0,16, p-valor=0,00). Isso aponta para a possibilidade de que, quanto maior for a idade do docente, menor será o tempo que ele passa em sala de aula, e quanto mais ele se envolver em outra atividade profissional, haverá possibilidade de ele dedicar menos tempo à sala de aula.

Além disso, diferença estatisticamente significativa (p-valor=0,00) foi encontrada entre renda familiar e o tipo de vínculo que o professor possui com a IES. Constatou-se que aqueles professores que se declararam servidores (professores efetivos) possuíam, em média, renda familiar de R\$ 11,7 mil – maior do que as dos demais professores. Professores que mantinham vínculo com IES privadas declararam ter renda familiar média de R\$ 10,2 mil, menor inclusive que a dos professores que mantinham vínculo com uma IES pública por meio de contrato temporário (Substitutos relataram renda familiar média de R\$ 11,4). Esse fato é relacionado em parte por haver associação significativa estatisticamente (p-valor=0,00), para a amostra, entre renda e titulação (doutores afirmaram ter média de renda familiar R\$ 13,6 mil; mestres R\$ 9,9 mil e especialistas R\$ 11,9 mil).

Outras associações (Tabela 8 – Apêndice 2) significativas e positivas relacionadas ao fato de o professor ser servidor em uma IES Pública é que a maioria é doutor (54% dos professores de uma IES pública são servidores com doutorado, ao passo que nas IES privadas esse número chega a 18%, p-valor=0,000), não possui outro vínculo de emprego (64% não tem outra atividade além da docência, enquanto que 67% dos professores das IES privadas respondentes declaram possuir outra atividade profissional – associação significativa, p-valor=0,00). Também, têm em média mais tempo de experiência docente (15,5 anos, p-valor=0,00), dedicam menos tempo à sala de aula (média de aproximadamente 13,8 horas aulas semanais, p-valor=0,00) e aqueles que têm outra atividade além da docência se dedicam menos tempo à outra profissão (em média mais 25,2 horas semanais, porém a diferença não é estatisticamente

significativa – p -valor=0,14) do que os professores substitutos ou de universidades privadas.

A respeito da carga de trabalho dos respondentes, um dado interessante que pode ser retirado a partir da análise da Tabela 4 diz respeito à assunção de cargo de gestor na IES, quando tal fator é associado a outras variáveis. Nesse sentido, o gestor leciona apenas 1 hora/aula a menos do que um respondente que não exerce tal atividade, já que este leciona em média 16,5 horas/aulas (p -valor=0,02). Além do mais, ser gestor parece não resultar em aumento na renda familiar, pois professores no exercício de tal atividade declararam renda média menor do que os demais professores (gestores, R\$ 10,1 mil; não gestores, R\$ 11,8 mil; p -valor=0,00).

É possível que a menor renda familiar do professor que atua como gestor esteja relacionada ao fato de ele dedicar menos tempo em outra atividade profissional. Em média, os professores-gestores trabalham 25 horas em outra atividade enquanto os não gestores, 29 horas (p -valor=0,01), sendo que não foi encontrada diferença estatística em relação a quantidade de professores-gestores que têm outra profissão (56% deles têm) e os que não são gestores e têm outra profissão (53% o tem, p -valor=0,32).

Curioso notar também que os professores-gestores não indicaram perceber maior vocação do que os não gestores da amostra da pesquisa. Enquanto 75% dos professores que desenvolvem atividade de gestão na IES consideram que se tornaram professores em decorrência da vocação, 80% dos não gestores se consideram vocacionados. Apesar de haver uma diferença de 5% entre esses grupos, não houve confirmação estatística (p -valor=0,11).

Em relação a percepção sobre o próprio estado de saúde física e mental pelos respondentes (dados da Tabela 5), constata-se que a maior parte considera que está saudável, pois em relação à saúde mental, 78% a considera boa ou muito boa, apesar de a percepção sobre a saúde física pelos respondentes ser ligeiramente menor (6%). Em relação a uma percepção negativa, o que pode ser destacado são os respondentes que se percebem com uma saúde física muito ruim, ruim ou razoável (aproximadamente 1/3 se enxerga assim). Essa mesma avaliação cai a aproximadamente 1/4 para a autopercepção sobre a saúde mental.

Escrutinando a percepção de saúde física de modo a identificar relações com outras variáveis, não se apurou diferença estatística em relação ao respondente ser gestor na IES (p -valor=0,17); possuir dependente (p -valor=0,62), lecionar em mais de

um turno (p-valor=0,53), possuir outra profissão (0,37), usar algum tipo de substância química (p-valor=0,64), estado civil (p-valor=0,82), tipo de IES (p-valor=0,38), titulação (p-valor=0,45), área de formação (p-valor=0,50), idade (p-valor=0,18), renda (p-valor=0,79), tempo de docência (p-valor=0,09), quantidade de horas lecionadas (p-valor=0,20) ou dedicadas a outra profissão (p-valor=0,9855), mas os dados demonstraram que em relação ao sexo do responde há diferença significativa (p-valor=0,08446). A nota média atribuída pelas mulheres foi 3,8 e a dos homens, 3,9.

Tabela 5: Percepção sobre o estado de saúde e uso de drogas

Item	Descrição	Geral	%
Autopercepção sobre o estado de saúde física	Muito ruim	5	1%
	Ruim	31	4%
	Razoável	162	23%
	Boa	388	54%
	Muito Boa	126	18%
	Missing	2	0%
Autopercepção sobre o estado de saúde mental	Muito ruim	5	1%
	Ruim	21	3%
	Razoável	127	18%
	Boa	346	48%
	Muito Boa	211	30%
	Missing	4	1%
Usa, ao menos uma vez por semana, substâncias químicas (álcool, cigarro, substâncias entorpecentes ou outros)?	Sim	254	36%
	Não	460	64%
	Missing	-	0%
Tem doença grave	Sim	20	3%
	Não	694	97%
	Missing	-	0%

Identicamente, a percepção de saúde mental dos respondentes não guarda relação (do ponto de vista estatístico) com o fato de eles serem gestores (p-valor=0,99), possuir dependentes (0,10), lecionar em mais de um turno (p-valor=0,11), possuir outra profissão (p-valor=0,25), estado civil (p-valor=0,21), tipo de IES (p-valor=0,28), titulação (p-valor=0,19), área de formação (0,75), uso de substâncias químicas (p-valor=0,09), renda (p-valor=0,10), horas dedicadas a outra profissão (p-valor=0,92).

De outro lado, a saúde mental dos respondentes é afetada positivamente (relação de quanto maior melhor) pela idade (correlação de 0,17; p-valor=0,00), tempo de docência (correlação de 0,17; p-valor=0,00) e fortemente pela autopercepção de saúde física (correlação de 0,56; p-valor=0,00). É, ainda, de modo fraco e negativamente (correlação de -0,09), mas de forma significativa (p-valor=0,03), afetada pela quantidade de horas que o professor passa em sala de aula. Isso indica que é possível

que quanto maior o tempo em sala de aula pior será a percepção de saúde mental pelos professores.

Também, a saúde mental tem relação com o sexo do respondente (p -valor=0,00). Notou-se que as mulheres declararam que a sua saúde mental está em média em 3,9 pontos, considerando uma escala de 1 a 5. Conquanto se trate de uma nota razoável, está abaixo da dos homens, que percebem a própria saúde mental com uma nota em média de 4,2. Ao analisar as respondentes que deram nota muito ruim, ruim ou razoável à própria saúde mental, apura-se que 31% atribuíram essas notas, enquanto apenas 14% dos homens fizeram isso. Chama atenção ainda o fato de as mulheres permanecerem mais tempo em sala de aula (em média duas horas-aulas a mais, p -valor=0,01) sem que isso resulte em aumento na renda familiar (p -valor=0,12). De toda sorte, é bom destacar que a renda das professoras é R\$ 1 mil menor do que a dos professores.

Esses informes deveriam ser objeto de sondagens futuras, pois partindo da psicodinâmica do trabalho, sabe-se que quando o trabalho se torna origem de tensão e de desprazer, gera aumento da carga psíquica, ou seja, torna-se um estressor. Não havendo possibilidade de alívio desta carga negativa por meio das vias psíquicas (atuação de mediadores de estresse), o trabalho será para o professor fonte de sofrimento, o que pode resultar em patologias psicossomáticas.

Em relação à satisfação dos respondentes, conforme está apresentado na Tabela 6, é possível notar que de modo geral eles estão razoavelmente satisfeitos, pois apesar de a remuneração ser o item com menor grau de satisfação (considerando uma escala que variava de 1 a 5, a média desse item foi igual a 3,3), 55% dos respondentes indicaram estar satisfeitos ou muito satisfeitos com ela. A média dos itens foi acima de 3 e em alguns itens acima de 4. Todavia, a Tabela 8 indica que os professores de IES públicas estão menos satisfeitos com a sua remuneração apesar de sua renda familiar ser R\$ 1,5 mil a mais (p -valor=0,00). De modo semelhante há evidências de que os professores de uma IES pública estão menos satisfeitos com a IES (p -valor=0,00), com seu gestor (p -valor=0,00) e com os colegas de trabalho (p -valor=0,00).

Tabela 6: Grau de satisfação dos respondentes

Item	Descrição	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	1º Quartil	3º Quartil	Missing
Satisfação...	Com a profissão	3,9	4,0	0,9	1,0	5,0	4,0	4,0	0,0
	Com a IES	3,9	4,0	0,9	1,0	5,0	4,0	4,0	0,0
	Com o gestor	3,7	4,0	1,0	1,0	5,0	3,0	4,0	0,0
	Com os alunos	3,6	4,0	0,9	1,0	5,0	3,0	4,0	0,0
	Com os colegas	3,7	4,0	0,8	1,0	5,0	3,0	4,0	0,0

Com a disciplina que leciona	4,3	4,0	0,7	1,0	5,0	4,0	5,0	0,0
Com a remuneração	3,3	4,0	1,0	1,0	5,0	2,0	4,0	0,0

Em relação a remuneração (item de menor satisfação dos respondentes), apurou-se que há associação estatisticamente significativa entre esse item e o fato de os respondentes terem dependentes. Considerando a média atribuída pelos respondentes, quem não possui dependente está 0,2 ponto mais insatisfeito do que quem tem dependente (0,05). De modo idêntico, o item sobre satisfação com a remuneração está correlacionado de modo fraco, mas significativo, com idade (correlação de 0,10, p-valor de 0,01), renda familiar (correlação de 0,13, p-valor=0,00), saúde física (correlação de 0,12, p-valor=0,00) e saúde mental (correlação de 0,15, p-valor=0,00).

De maneira a favorecer a análise da satisfação dos respondentes, a Tabela 7 apresenta a relação entre os tipos de satisfação. De início, é relevante notar que todos os itens apresentaram relação positiva e significativa (p-valor=0,00). Mas o que se destaca é o indício de que estão fortemente relacionadas com a satisfação com a profissão todas as outras satisfações, principalmente a manifestada em face da IES (correlação=0,52), da remuneração (correlação=0,44) e da disciplina que o respondente leciona (0,40).

Tabela 7: Correlação entre os tipos de satisfação

Tipo de Satisfação	Tipo de Satisfação						
	Com a profissão	Com a IES	Com o gestor	Com os alunos	Com os colegas	Com a disciplina que leciona	Com a remuneração
Com a profissão	1,00						
Com a IES	0,52	1,00					
Com o gestor	0,33	0,57	1,00				
Com os alunos	0,30	0,24	0,17	1,00			
Com os colegas	0,29	0,39	0,44	0,34	1,00		
Com a disciplina que leciona	0,40	0,30	0,23	0,29	0,28	1,00	
Com a remuneração	0,44	0,41	0,23	0,27	0,25	0,28	1,00

Outro destaque importante é a correlação da satisfação dos professores com os alunos. Esse item, para os dados coletados, não está expressivamente associado às outras variáveis como disciplina (correlação=0,29), IES (correlação de 0,24) e a própria satisfação com a profissão do respondente (0,30). Mas, de outro lado, é fortemente associado com a satisfação com os colegas (0,34). Essa circunstância talvez indique que os professores reconheçam que a maior preocupação de um professor seja a influência dos seus colegas sobre seus alunos e como isso repercute em sua relação com os estudantes.

Finalmente, a Tabela 7 evidencia ainda que a satisfação com o gestor está associada com a satisfação com colegas (correlação=0,44). Isso é um possível indicativo de que para os professores o gestor pode mediar sua relação com seus colegas, seja intervindo na composição de conflitos, seja fomentando o bom convívio.

4.1.2 Grau de Estresse dos Respondentes

Para determinar o nível de estresse dos respondentes, optou-se pelo instrumento desenvolvido por Boyle *et al.* (1995), o *Teacher Stress Inventory*, em razão da sua consistência interna (o Alfa de Cronbach relatado em pesquisas anteriores era superior a 0,8) e também porque esse instrumento apresenta bom ajustamento teórico. Nesta pesquisa, o Alpha de Cronbach médio foi de 0,945 (Tabela 9) para os 26 itens, sendo que individualmente, para as 06 dimensões, a que apresentou menor grau de estrutura interna foi a “Ausência de Recursos”, e a que revelou maior grau foi a dimensão “Mau Comportamento dos Estudantes”. O teste de normalidade das variáveis indicou que elas não seguem distribuição normal (p-valor<0,01).

Tabela 9: Nível de Estresse Percebido pelos Professores por Dimensão

Dimensão	Dados Agregados da Amostra			Dados por Respondente			Alpha de Cronbach	Teste Normalidade
	Score	Score 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
Relações 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

A partir da Tabela 9, constata-se inicialmente que o nível geral de estresse (variável produzida a partir da soma dos escores das dimensões do *Teacher Stress Inventory*) médio dos docentes que participaram da pesquisa foi de 82 pontos, o que representa 63% do nível máximo medido pelo instrumento utilizado. Ademais, a dimensão que mais contribui para o estresse do docente é o mau comportamento dos estudantes e a que menos contribui é a relação com os colegas.

Conforme levantamento bibliográfico, esse nível de estresse autorrelatado é menor apenas do que o encontrado por Lorenz, Benatti e Sabino (2010) com enfermeiros de um hospital universitário brasileiro e do que o relatado no trabalho de Caeiro (2010), que levantou os dados com professores de ensino fundamental de Portugal. Tal indicação aponta para a necessidade de futuras investigações de modo se

verificar como o nível de estresse da profissão de professor universitário se posiciona em relação às demais profissões.

Além disso, é possível identificar, com a ajuda da Tabela 10, que diversos fatores envolvendo aspectos do perfil pessoal do respondente, bem como seu perfil profissional, carga de trabalho, percepção sobre a própria saúde e sobre a sua satisfação se relacionam ($p > 0,05$) com o nível de estresse percebido. Nessa direção, faz sentido observar que idade, sexo, quantidade de dependentes, renda, tempo de docência, percepção sobre sua saúde física e mental e satisfação com a profissão, alunos, colegas e disciplina lecionada estão relacionados, de modo geral, com o estresse do docente e com todas as dimensões do *Teacher Stress Inventory*.

De modo similar, as variáveis turno em que o professor trabalha, tipo de IES (Pública/Privada), titulação, quantidade de horas destinadas semanalmente à atividade de lecionar, possuir outra profissão além da de docente, ser gestor na IES e satisfação com a IES, gestor e a remuneração estão relacionadas com algumas das dimensões do instrumento. Notável que esses resultados confirmam diversos trabalhos, como Gmelch, Wilke e Lovrich (1986), Gillespie *et al.* (2001), Garcia e Benevides-Pereira (2003), Kataoka, *et al.* (2014), Reis (2005), Lima e Lima-Filho (2009) e Shen, Yang, Wang, Liu, Wang & Wang (2014). Inclusive, duas das mencionadas variáveis (quantidade de dependentes e turnos em que leciona) foram propostas nesse trabalho em razão de se esperar que pudessem relacionar-se ao evento.

Todos esses indícios demonstram que o estresse para o professor é claramente um evento multifacetado, como descreve 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, uma parte significativa da amostra (55%) desenvolve outra atividade profissional, de modo que está incluído nesse complexo contexto as agruras a que está sujeito o profissional em decorrência da atuação em outro ambiente laborativo.

Tabela 10: Nível de Significância da Associação entre as variáveis explicativas e as dimensões do estresse docente

Tipo de Variável		Mau comportamento dos estudantes	Carga de trabalho	Reconhecimento profissional	Ausência de recursos	Relações com os colegas	Nível Geral de estresse
Perfil Individual	Idade	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Sexo	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00
	Estado Civil	0,21	0,45	0,14	0,23	0,35	0,21
	Quantidade de dependentes	0,00	0,00	0,02	0,02	0,00	0,00
	Renda	0,00	0,01	0,00	0,02	0,14	0,00
Perfil Profissional	Turno em que trabalha	0,13	0,63	0,11	0,02	0,01	0,16
	Tipo de IES	0,01	0,37	0,11	0,00	0,00	0,04
	Titulação	0,01	0,52	0,66	0,42	0,08	0,99
	Área de titulação	0,13	0,39	0,19	0,99	0,38	0,63
	Percepção sobre a vocação	0,23	0,74	0,88	0,57	0,26	0,50
	Tempo de docência	0,00	0,00	0,00	0,00	0,03	0,03
Carga de Trabalho	Quantidade horas lecionadas	0,02	0,01	0,04	0,41	0,98	0,04
	Possuir outra profissão	0,34	0,01	0,12	0,00	0,00	0,00
	Ser gestor na IES	0,20	0,09	0,1270	0,1866	0,29	0,69
Percepção Saúde e uso substâncias	Percepção sobre a saúde física	0,09	0,00	0,0000	0,0007	0,00	0,00
	Percepção sobre a saúde mental	0,00	0,00	0,0000	0,0000	0,0000	0,00
	Uso de substâncias	0,16	0,60	0,9246	0,7530	0,8533	0,75
	Doença Grave	0,93	0,30	0,2926	0,4062	0,6282	0,41
Satisfação...	Com a profissão	0,00	0,00	0,0000	0,0000	0,0000	0,00
	Com a IES	0,15	0,00	0,0000	0,0000	0,0000	0,00
	Com o gestor	0,37	0,00	0,0000	0,0000	0,0000	0,00
	Com os alunos	0,00	0,00	0,0000	0,0001	0,0080	0,00
	Com os colegas	0,01	0,00	0,0000	0,0000	0,0000	0,00
	Com a disciplina que leciona	0,00	0,00	0,0015	0,0004	0,0081	0,00
	Com a remuneração	0,10	0,00	0,0000	0,0000	0,0002	0,00

Certamente por essa razão a falta de interesse (item com maior escore, Tabela 11) e indisciplina dos alunos, a falta de tempo para planejamento e atendimento de alunos e condições acerca da carreira assumem tamanha repercussão para o professor que pode ver nesses fatores uma desvalorização do seu esforço.

Tabela 11: Escore de Estresse Percebido pelos Professores por Fator

Dimensão	Fator	Escore	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	1º Quartil	3º Quartil	Missing
Mau comportamento dos estudantes	O comportamento indisciplinado dos alunos	2.304	3,6	4	1,1	1	5	3	4	63
	O barulho feito pelos alunos	2.116	3,3	4	1,2	1	5	2	4	63
	O comportamento provocador dos alunos	2.038	3,1	3	1,3	1	5	2	4	63
	A existência de turmas difíceis	2.078	3,2	3	1,3	1	5	2	4	63
	O desrespeito à autoridade do professor por parte dos alunos	2.097	3,2	4	1,3	1	5	2	4	63
	A falta de interesse e desmotivação dos alunos	2.344	3,6	4	1,1	1	5	3	4	63
Carga de trabalho	Falta de tempo para dar resposta às solicitações	2.176	3,4	4	1,2	1	5	2	4	63
	Falta de tempo para planificar e preparar as aulas durante o horário escolar	2.206	3,4	4	1,2	1	5	2	4	63
	As exigências feitas fora do horário normal de serviço	2.157	3,3	4	1,3	1	5	2	4	63
	Falta de tempo para apoiar individualmente os alunos	2.030	3,1	3	1,1	1	5	2	4	63
	A rotina associada à atividade docente	1.951	3,0	3	1,2	1	5	2	4	63
	A excessiva burocracia presente no dia-a-dia da atividade docente	2.196	3,4	4	1,2	1	5	2	4	63
Reconhecimento profissional	O baixo status da carreira docente	1.902	2,9	3	1,2	1	5	2	4	63
	As condições de progressão na carreira	2.139	3,3	4	1,2	1	5	2	4	63
	Falta de reconhecimento pelo trabalho docente	2.079	3,2	3	1,2	1	5	2	4	63
	Estrutura de remuneração da instituição	2.022	3,1	3	1,2	1	5	2	4	63
	Ausência de participação nos processos de tomada de decisão	1.899	2,9	3	1,2	1	5	2	4	63
Ausência de recursos	Falta de apoio por parte dos órgãos diretivos (por exemplo: MEC, CAPES ou CNPq)	2.154	3,3	3	1,2	1	5	3	4	63
	Falta de recursos e materiais	1.992	3,1	3	1,3	1	5	2	4	63
	A pressão exercida pelos órgãos diretivos e serviços educativos centrais	1.985	3,1	3	1,2	1	5	2	4	63
	Falta de organização da Instituição	1.908	2,9	3	1,3	1	5	2	4	63
	A pressão exercida pelos coordenadores, chefes de departamentos ou outros gestores universitários	1.904	2,9	3	1,2	1	5	2	4	63
Relações com os colegas	Falta de apoio por parte dos colegas	1.957	3,0	3	1,2	1	5	2	4	63
	A falta de um bom clima entre o corpo docente	1.876	2,9	3	1,3	1	5	2	4	63
	Atitudes e comportamentos de outros colegas	2.006	3,1	3	1,2	1	5	2	4	63
	Ter que substituir os colegas que se ausentam ou não cumprem com as suas obrigações profissionais	1.711	3,1	3	1,3	1	5	2	4	63

4.1.3 Percepção sobre Demanda-Controle-Suporte

O Modelo Demanda-Controle-Suporte é um modelo tridimensional desenhado por Robert Karasek Jr. para avaliar aspectos psicossociais do trabalho (Karasek Jr. 1979; Theorell *et al.*, 1988; Melo *et al.*, 2004). Esse modelo relaciona os níveis de controle e suporte do trabalhador sobre o próprio trabalho e de demandas psicológicas oriundas do ambiente laboral e as repercussões sobre a estrutura psíquica e orgânica dos trabalhadores.

Essa demanda psicológica se identifica com as situações no ambiente laboral em que o trabalhador é exigido psiquicamente: concentração intensa, pressão do tempo para realização de tarefas, ritmo e volume de tarefas a serem realizadas (Reis *et al.*, 2006). Por essa razão, o controle e suporte funcionam como mediadores do estresse sofrido pelo indivíduo, servindo como instrumentos capazes de balancear ou suplantar o sofrimento. O controle envolve dois grupos de fatores: 1) uso de habilidades: criatividade, aprendizado de coisas novas, tarefas diferentes e desenvolvimento de habilidades especiais; e 2) autoridade decisória: liberdade de decidir como fazer as tarefas, possibilidade de opinar sobre o trabalho e de influenciar a política gerencial (Reis *et al.*, 2006). A dimensão suporte também tem dois grupos de fatores que buscam medir a relação com os colegas de trabalho: afetividade envolvendo o relacionamento e apoio recebido e a situação geral do ambiente laboral percebido.

Por esse meio, Karasek Jr. (1979) e Theorell *et al.* (1988) propõe a avaliação simultânea de níveis de controle e de demanda-suporte, relacionando essas dimensões de modo a avaliar os níveis/tipos de situações de trabalho específicos. Ao combinar níveis de demanda e controle-suporte, diferentes situações de trabalho são constituídas: 1) alta exigência: combinando alta demanda e baixo controle; 2) trabalho ativo: combinando alta demanda e elevado controle; 3) trabalho passivo: combinando baixa demanda e baixo controle; e 4) baixa exigência: combinando baixa demanda e elevado controle.

A partir dessa teoria, constata-se que o DC-S apresentou Alfa de Cronbach geral de 0,785, sendo que a dimensão com menor Alfa foi Controle (0,615 – Tabela 12) e a de maior, a Suporte (0,887). Em relação ao teste de normalidade constatou-se que as dimensões, com base nas respostas de 647 professores, não seguem distribuição normal (p -valor $<0,01$).

Tabela 12: Nível de Demanda, Controle e Suporte Apresentado pelos Professores por Dimensão

Dimensão	Dados Agregados da Amostra			Dados por Respondente			Alpha de Cronbach	Teste Normalidade
	Escore	Escore máximo	Média	Grau Máximo	Grau Médio	Taxa		
Demanda	9.526	12.940	1.905	20,0	14,7	74%	0,712	0,00
Controle	12.774	15.528	2.129	24,0	19,7	82%	0,615	0,00
Suporte	12.081	15.528	2.014	24,0	18,7	78%	0,887	0,00

Prosseguindo, é possível observar que as médias das notas atribuídas às dimensões foram relativamente altas, pois a dimensão que teve menor média em relação ao máximo possível foi “demanda”, que teve média de 14,7, o que representa 74% do escore máximo que poderia ser obtido. Referente aos fatores das dimensões (Tabela 15), “Com que frequência você tem que trabalhar intensamente (isto é, produzir muito em pouco tempo)?” foi o item que os professores indicaram que mais frequentemente precisam fazer. Na dimensão Controle, o fator “Seu trabalho exige muita habilidade ou conhecimentos especializados?” foi o que apresentou maior média. Já para Suporte, foi “No trabalho, eu me relaciono bem com meus chefes” o item que obteve maior média.

Em relação a prevalência do tipo de Demanda-Controle, é possível identificar na Tabela 13 que 82% dos professores podem ser classificados em Trabalho Ativo, ou seja, os respondentes parecem ter identificado muitos estressores no ambiente acadêmico, mas acabam não sendo significativamente afetados devido ao nível de Controle-Suporte de que usufruem. Esses dados, portanto, são indicativos de que a amostra não tem sofrido significativamente com o estresse decorrente da atividade de professor universitário.

Tabela 13: Prevalência do Tipo de Demanda-Controle dos Professores

Classificação	Frequência	
	Geral	%
Baixa Exigência	76	12%
Trabalho Ativo	530	82%
Trabalho Passivo	11	2%
Alta Exigência	30	5%
Total	647	100%

No que toca à associação entre o nível de estresse medido pelo *Teacher Stress Inventory* é razoável constatar que os dados da Tabela 14 confirmam as premissas defendidas por Karasek Jr., pois se constatou associação significativa ($p\text{-valor} > 0,01$ para todas as associações) entre todas as dimensões dos dois instrumentos e inclusive

com o nível geral de estresse. Desse modo, é possível concluir que o nível de estresse dos professores para a amostra dessa pesquisa é associado negativamente pela percepção de controle sobre as atividades que ele desenvolve e pelo suporte usufruído, e positivamente pelo grau de esforço que eles acreditem que precisam ter para atender às demandas de suas práticas laborais.

Tabela 14: Associação entre Dimensões do Estresse e Demanda-Controle

Dimensão	Demanda	Controle	Suporte
Nível Geral de Estresse	0,37	-0,12	-0,37
Mau comportamento dos estudantes	0,27	-0,09	-0,12
Carga de trabalho	0,40	-0,12	-0,30
Reconhecimento profissional	0,29	-0,09	-0,32
Ausência de recursos	0,34	-0,11	-0,37
Relações com os colegas	0,30	-0,10	-0,50

O que é possível destacar em relação à influência que o Controle e Suporte exercem sobre o estresse docente é a evidência de que essa segunda dimensão tem grau maior de mediação do que a primeira. Isso reforça a importância do Suporte no trabalho, indicando que há uma possibilidade de que essa dimensão seja mais influente no bem-estar dos trabalhadores do que propriamente a ingerência sobre suas atividades.

Tabela 15: Escore da Escala Demanda-Control-Suporte por Fator

Dimensão	Fator	Escore	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	1º Quartil	3º Quartil	Missing
Demanda	Com que frequência você tem que trabalhar intensamente (isto é, produzir muito em pouco tempo)?	2.044	3,2	3,0	0,7	1,0	4,0	3,0	4,0	67
	Seu trabalho exige demais de você?	2.024	3,1	3,0	0,7	1,0	4,0	3,0	4,0	67
	Com que frequência você tem que fazer suas tarefas de trabalho com muita rapidez?	2.006	3,1	3,0	0,7	1,0	4,0	3,0	4,0	67
	Você tem tempo suficiente para cumprir todas as tarefas de seu trabalho?	1.857	2,9	3,0	0,8	1,0	4,0	2,0	3,0	67
	O seu trabalho costuma apresentar exigências contraditórias ou discordantes?	1.595	2,5	2,0	0,8	1,0	4,0	2,0	3,0	67
Controle	Seu trabalho exige muita habilidade ou conhecimentos especializados?	2.311	3,6	4,0	0,6	1,0	4,0	3,0	4,0	67
	Seu trabalho exige que você tome iniciativas?	2.298	3,6	4,0	0,6	1,0	4,0	3,0	4,0	67
	Você tem possibilidade de aprender coisas novas em seu trabalho?	2.164	3,3	3,0	0,7	1,0	4,0	3,0	4,0	67
	Você pode escolher COMO fazer o seu trabalho?	2.108	3,3	3,0	0,7	1,0	4,0	3,0	4,0	67
	No seu trabalho, você tem que repetir muitas vezes as mesmas tarefas?	1.984	3,1	3,0	0,7	1,0	4,0	3,0	4,0	67
	Você pode escolher O QUE fazer no seu trabalho?	1.909	3,0	3,0	0,7	1,0	4,0	3,0	3,0	67
Suporte	No trabalho, eu me relaciono bem com meus chefes	2.209	3,4	4,0	0,7	1,0	4,0	3,0	4,0	67
	Eu gosto de trabalhar com meus colegas	2.125	3,3	3,0	0,7	1,0	4,0	3,0	4,0	67
	No trabalho, nos relacionamos bem uns com os outros	2.015	3,1	3,0	0,7	1,0	4,0	3,0	4,0	67
	Existe um ambiente calmo e agradável onde trabalho	1.956	3,0	3,0	0,8	1,0	4,0	3,0	4,0	67
	Eu posso contar com o apoio dos meus colegas de trabalho	1.934	3,0	3,0	0,8	1,0	4,0	3,0	3,0	67
	Se eu não estiver num bom dia, meus colegas compreendem	1.842	2,8	3,0	0,8	1,0	4,0	2,0	3,0	67

4.1.4 *Burnout*

Burnout para o professor corresponde a resposta emocional em situações de estresse crônico em razão de relações intensas – na IES – com outras pessoas. Relaciona-se, ainda, à situação de profissionais que manifestavam grandes expectativas com relação a seu desenvolvimento profissional e, no entanto, em decorrência de diferentes obstáculos, não alcançaram o retorno esperado. Por fim, vincula-se também a outros fatores que ocasionalmente levam o profissional a vivenciar um sofrimento que ele não consegue enfrentar (Reis *et al.*, 2006; França & Rodrigues, 2011). A síndrome de *Burnout* envolve três dimensões: despersonalização (sentimento de indiferença), reduzida realização profissional (sentimento de insuficiência e fracasso profissional) e exaustão emocional (sentimento de esgotamento, tanto físico como mental, sentimento de não dispor de energia para qualquer tipo de atividade) (Maslach & Jackson, 1981; Maslach *et al.*, 2012).

O instrumento utilizado para coleta dos dados (MBI) apresentou o Alfa de Cronbach geral de 0,888 (mínimo de 0,739 – Tabela 16), porém, a distribuição dos dados não seguiu uma distribuição normal. É notável que, de modo geral, os professores não apresentaram nível alto de Despersonalização. Ao contrário, o grau médio dos professores foi de 9,1, o que representa 37% do escore máximo possível para essa dimensão. Análise semelhante pode ser feita em relação à dimensão Exaustão, considerando que seu escore médio (21,4) representa 48% do nível que era possível alcançar. Por outro lado, o nível de Eficácia Profissional apresentado aproximou-se, em média, de 80% do máximo possível para essa dimensão.

Tabela 16: Escores do MBI por Dimensão

Dimensão	Dados Agregados da Amostra			Dados por Respondente			Alpha de Cronbach	Teste Normalidade
	Escore	Escore máximo	Média	Grau Máximo	Grau Médio	Taxa		
Eficácia Profissional	19.438	24.880	2.430	40	31,3	78%	0,837	0,00
Exaustão	13.327	27.990	1.481	45	21,4	48%	0,889	0,00
Despersonalização	5.682	15.550	1.136	25	9,1	37%	0,739	0,00

Em concordância ao que foi proposto na metodologia, níveis altos de Exaustão e Despersonalização e baixos de Eficácia Profissional indicariam que o respondente estaria em situação de *Burnout*. Mas, o que se constata por meio da Tabela 16 é que de modo geral a amostra de professores não se encontra nesse contexto. A Tabela 18 corrobora com a análise apresentada.

Portanto, assumindo como proxy a análise de que professores que estivessem com níveis de Exaustão e Despersonalização acima da média da escala (35 pontos, considerando que as duas dimensões somadas podem chegar a 70) e de Eficácia Profissional abaixo dela (20 pontos, já que a escala dessa dimensão se limita a 40) apenas 07 professores poderiam ser considerados em *Burnout*. Essa situação é coerente com o que foi constatado pela análise do nível de estresse, já que, enquanto 82% da amostra foi classificada como “Trabalho Ativo”, ou seja, consegue lidar sem sofrimento com os estressores inseridos no meio das IES, apenas 5% da amostra foi considerado com altos níveis de Demanda e baixos de Controle e Apoio Social (“Alta Exigência”).

No que concerne à associação entre as dimensões do MBI (Tabela 17), apura-se que elas apresentaram associação significativa estatisticamente com as três dimensões do *Teacher Stress Inventory*, inclusive com o nível geral de estresse dos docentes, e com as dimensões Controle e Suporte do Modelo Demanda-Controle-Suporte (p-valor>0,01). A dimensão Demanda do Modelo proposto por Karasek Jr. não apresenta associação significativa (p-valor=0,9509).

Tabela 17: Associação das Dimensões do Burnout (MBI)

Dimensão		Eficácia Profissional	Exaustão	Despersonalização
Estresse	Nível Geral de Estresse	-0,20	0,44	0,21
	Mau comportamento dos estudantes	-0,18	0,30	0,22
	Reconhecimento profissional	-0,18	0,37	0,16
	Relações com os colegas	-0,17	0,33	0,13
	Carga de trabalho	-0,19	0,47	0,15
	Ausência de recursos	-0,15	0,36	0,18
Demanda-Controle	Demanda	0,00	0,36	0,15
	Controle	0,33	-0,17	-0,20
	Suporte	0,36	-0,33	-0,22

É relevante destacar que a dimensão Eficácia Profissional se relaciona negativamente com todas as dimensões do *Teacher Stress Inventory*, indicando que quanto maior for a percepção desse item há possibilidade de que haverá menor percepção de estresse. De modo inverso a essa análise, a dimensão Eficácia Profissional se relaciona positivamente com as dimensões Controle e Suporte do Modelo de Karasek Jr, indicando que essas dimensões seguem na mesma direção, em outras palavras, quando uma aumentar, a outra seguirá a mesma tendência.

De outro lado, em relação às dimensões Exaustão e Despersonalização, no que se refere às medidas de estresse (nos dois instrumentos utilizados), elas têm relação positiva e em alguns casos elevada (por exemplo, Exaustão e Carga de Trabalho, com correlação de 0,47), inclusive com a dimensão Demanda (p-valor>0,01). Diversamente,

Exaustão e Despersonalização estão relacionadas de modo negativo com Controle e Suporte.

Tabela 18: Escores do MBI por Fatores

Dimensão	Fator	Escore	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	1º Quartil	3º Quartil	Missing
Eficácia Profissional	Trato de forma adequada os problemas dos meus alunos	2.611	4,2	4	0,9	1	5	4	5	92
	Sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho	2.564	4,1	4	1,0	1	5	4	5	92
	Tenho realizado muitas coisas importantes neste trabalho	2.532	4,1	4	0,9	1	5	4	5	92
	Posso criar facilmente um ambiente tranquilo com meus alunos	2.507	4,0	4	0,9	1	5	4	5	92
	Eu me sinto estimulado depois de trabalhar lado a lado com meus alunos	2.380	3,8	4	0,9	1	5	3	5	92
	Posso entender facilmente o que sentem meus alunos acerca das coisas	2.321	3,7	4	1,0	1	5	3	5	92
	No meu trabalho, eu lido com os problemas emocionais com muita calma	2.266	3,6	4	1,1	1	5	3	5	92
	Eu me sinto muito cheio de energia	2.257	3,6	4	1,0	1	5	3	4	92
Exaustão	Eu me sinto emocionalmente exausto pelo meu trabalho	1.835	3,0	3	1,0	1	5	2	4	92
	Eu me sinto esgotado ao final de um dia de trabalho	1.816	2,9	3	1,2	1	5	2	4	92
	Sinto que estou trabalhando demais no meu Emprego	1.620	2,6	2	1,3	1	5	2	3	92
	Eu me sinto cansado quando me levanto de manhã e tenho de encarar outro dia de trabalho	1.569	2,5	2	1,2	1	5	2	3	92
	Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito estressado	1.407	2,3	2	1,0	1	5	2	3	92
	Eu me sinto esgotado com meu trabalho	1.352	2,2	2	1,1	1	5	1	3	92
	Trabalhar com pessoas o dia inteiro é realmente um grande esforço para mim	1.338	2,2	2	1,1	1	5	1	3	92
	Eu me sinto como se estivesse no final do meu limite	1.274	2,0	2	1,1	1	5	1	3	92
	Eu me sinto frustrado com meu trabalho	1.116	1,8	1	1,0	1	5	1	2	92
Despersonalização	Sinto que meus alunos me culpam por alguns dos seus problemas	1.263	2,0	2	1,1	1	5	1	3	92
	Acho que me tornei mais insensível com as pessoas desde que comecei este trabalho	1.243	2,0	2	1,2	1	5	1	3	92
	Acho que este trabalho está me endurecendo emocionalmente	1.241	2,0	2	1,2	1	5	1	3	92
	Não me importo realmente com alguns dos meus alunos	1.095	1,8	1	1,1	1	5	1	2	92
	Sinto que trato alguns dos meus alunos como se fossem objetos	840	1,4	1	0,8	1	5	1	1	92

4.1.5 Engajamento no trabalho

Engajamento é entendido como um estado psicológico positivo, satisfatório e relacionado ao trabalho, caracterizado por vigor, dedicação e absorção (Schaufeli *et al.*, 2002). Em vez de um estado momentâneo e específico, o engajamento refere-se a um sentimento mais persistente e cognitivo que não está focado em qualquer objeto, evento, indivíduo ou comportamento em particular do trabalho.

Segundo Schaufeli *et al.* (2002) as dimensões do Engajamento estão relacionadas à predominância de emoções e sentimentos positivos que direcionam para o bem-estar do trabalhador. Assim, para esses autores, Vigor caracteriza-se por altos níveis de energia e resiliência mental enquanto o indivíduo trabalha e por ter ele disposição e capacidade de investir esforço no seu trabalho. A Dedicação é caracterizada pelo senso de significado, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio. A dimensão final da Teoria do Engajamento, Absorção, é caracterizada pela circunstância de o indivíduo sentir-se totalmente concentrado e felizmente absorvido em seu trabalho, motivo pelo qual a sensação psicológica é de que o tempo passa rapidamente e de que o profissional é levado pelo trabalho.

Portanto, alguém ser plenamente absorto no trabalho vai além do simples sentimento de eficácia, se aproximando para o que Schaufeli *et al.* (2002) chamou de fluxo, ou seja, um estado de experiência ideal que se caracteriza pela atenção focada. O que para esses autores significa ter a mente clara, mente e corpo uníssonos, concentração sem esforço, controle completo, perda de autoconsciência, distorção do tempo e prazer intrínseco com o próprio trabalho de modo persistente e duradouro.

Nesse sentido, acredita-se que o engajamento interfere no estresse percebido e no sofrimento que pode ocorrer em decorrência deste. Até mais, o nível de engajamento interfere nos sentimentos, emoções, expectativas, decepções, prazer e sofrimento do trabalhador. Assim, com a utilização do *Utrecht Works Engagement Scale* (UWES) foi possível determinar em que grau se pode associar engajamento e estresse percebido.

A estrutura interna (Alfa de Cronbach) do UWES foi de 0,938 (Tabela 19) para todas as questões do instrumento. Em relação a suas dimensões, todas apresentaram valor acima de 0,80. Em média, os professores apresentaram nível geral de engajamento de 78,5, o que representou 77% do escore máximo do UWES. A dimensão dedicação foi a que apresentou maior nível (82%) entre os respondentes.

Tabela 19: Escores do Engajamento por Dimensão

Dimensão	Dados Agregados da Amostra			Dados por Respondente			Alpha de Cronbach	Teste Normalidade
	Escore	Escore Máximo	Média	Grau Máximo	Grau Médio	Taxa		
Absorção	16.296	21.816	2.716	36	26,9	75%	0,824	0,00
Dedicação	14.875	18.180	2.975	30	24,6	82%	0,933	0,00
Vigor	16.323	21.816	2.721	36	27,0	75%	0,893	0,00
Nível Geral de Engajamento	47.494	61.812	2.794	102	78,5	77%	0,938	0,00

Considerando os fatores de cada dimensão (Tabela 21) é possível observar que vários (88% deles) tiveram mediana igual a 5 numa escala cujo valor máximo era 6. Todas essas evidências fazem crer que os professores se percebem com alto grau de engajamento. Em especial dois fatores indicam isso: “O tempo passa voando quando estou trabalhando” e “Acho que o meu trabalho tem muito significado e utilidade”. Nesses fatores nenhum professor atribui nota menor que 2.

No que diz respeito à associação do UWES aos outros instrumentos utilizados (*Teacher Stress Inventory*, DC-S e MBI), conforme demonstrado na Tabela 20, apenas Absorção tem mais de uma associação (03 associações) não significativa com outras dimensões (todas com o *Teacher Stress Inventory*), enquanto as outras dimensões apresentaram apenas uma associação cada, com a dimensão Demanda do DC-S. Em relação à associação entre o UWES e o *Teacher Stress Inventory* é possível reconhecer que a associação entre ambos é sempre negativa, conquanto a maior associação seja de 0,24 e a menor, de 0,09 (desconsiderando as associações não significativas). Desse modo, é possível inferir que o evento engajamento e estresse são inversos. Em outras palavras, à medida que o engajamento de um professor aumentar, o estresse percebido por ele será menor.

Tabela 20: Grau de Associação das Dimensões do Engajamento

Dimensão		Nível Geral de Engajamento	Absorção	Dedicação	Vigor
Estresse	Nível Geral de Estresse	-0,17	-0,07	-0,16	-0,22
	Mau comportamento dos estudantes	-0,13	-0,08	-0,10	-0,16
	Reconhecimento profissional	-0,14	-0,06*	-0,15	-0,16
	Relações com os colegas	-0,16	-0,09	-0,14	-0,20
	Carga de trabalho	-0,17	-0,04*	-0,16	-0,24
	Ausência de recursos	-0,14	-0,05*	-0,15	-0,17
Demanda-Controle	Demanda	0,04*	0,12	0,02*	-0,04*
	Controle	0,27	0,18	0,32	0,22
	Suporte	0,34	0,24	0,31	0,35
Burnout	Eficácia Profissional	0,63	0,45	0,63	0,59
	Exausto	-0,35	-0,13	-0,36	-0,42
	Despersonalização	-0,26	-0,12	-0,33	-0,24

*p-valor>0,1

Na associação do UWES com o DC-S (nesse caso as associações que são estatisticamente significativas o são em nível inferior a 0,01) detecta-se que as dimensões Controle e Suporte são totalmente associados com o UWES, sendo que a menor associação tem grau de 0,18 e máximo de 0,35. Trata-se de resultado condizente com a teoria com a qual se baseia o DC-S, que indica que essas dimensões (Controle e Suporte) são aquelas que atuam como mediadoras ao estresse.

Por outro lado, a Tabela 20 aponta que Absorção e Demanda estão positivamente associados, indicando que o aumento das reivindicações no trabalho impacta positivamente na percepção de atenção a ele. Isso não necessariamente pode se tornar um problema (sofrimento) para o professor, já que a dimensão Absorção também se relaciona com as outras dimensões do DC-S, que atuam como mediadoras do estresse de modo até maior (Controle correlacionado a Absorção em 0,18 e Suporte em 0,24).

Por fim, a associação (todas com p-valor<0,01) entre o MBI e o UWES indica dois pontos opostos. O primeiro é que as dimensões do UWES se relacionam positivamente com a dimensão Eficácia Profissional do MBI, o que indica que quanto maior o Engajamento, tanto maior será o sentimento de suficiência e realização do profissional.

Ademais, Exaustão e Despersonalização diminuem à proporção que o Engajamento aumenta, considerando que as associações são negativas. Dado coerente, considerando que aquelas duas dimensões do MBI se relacionam à percepção de estresse e que a Tabela 20 apresentou sinais de que o Engajamento é um mediador do estresse. Além disso, trata-se de um indicativo considerável, dado que o MBI mensura o estresse no seu estado mais crítico de sofrimento.

Tabela 21: Escores do Engajamento por Fator

Dimensão	Fator	Escore	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	1º Quartil	3º Quartil	Missing
Absorção	O tempo passa voando quando estou trabalhando	2.971	4,9	5	1,0	2	6	4	6	109
	Estou imerso/a no meu trabalho	2.826	4,7	5	1,0	1	6	4	5	109
	Sinto-me feliz quando estou trabalhando intensamente	2.758	4,6	5	1,1	1	6	4	5	109
	Quando estou trabalhando esqueço tudo o que se passa à minha volta	2.674	4,4	5	1,2	1	6	4	5	109
	“Deixo-me ir” quando estou trabalhando	2.666	4,4	5	1,2	1	6	4	5	109
	Pra mim é difícil me desligar das minhas aulas	2.401	4,0	4	1,3	1	6	3	5	109
Dedicação	Acho que o meu trabalho tem muito significado e utilidade	3.075	5,1	5	1,0	2	6	5	6	109
	Estou orgulhoso/a do que faço neste trabalho	3.022	5,0	5	1,0	1	6	4	6	109
	O meu trabalho é desafiante para mim	2.990	4,9	5	1,0	1	6	4	6	109
	O meu trabalho me inspira	2.929	4,8	5	1,1	1	6	4	6	109
	Estou entusiasmado/a com o meu trabalho	2.859	4,7	5	1,1	1	6	4	6	109
Vigor	Sou capaz de lecionar por períodos de tempo muito longos	2.540	4,2	4	1,3	1	6	3	5	109
	Sou uma pessoa com muita resistência mental no meu trabalho	2.634	4,4	5	1,3	1	6	4	5	109
	No meu trabalho sinto-me com força e energia	2.729	4,5	5	1,2	1	6	4	5	109
	Quando me levanto de manhã me satisfaz ir trabalhar	2.741	4,5	5	1,2	1	6	4	5	109
	No meu trabalho me sinto cheio/a de energia	2.750	4,5	5	1,2	1	6	4	5	109
	No meu trabalho sou sempre perseverante (não desisto), mesmo quando as coisas não estão correndo bem	2.929	4,8	5	1,1	1	6	4	6	109

4.1.6 Prevalência das Estratégias de Enfrentamento dos Professores

É comum pensar no estresse como uma classe especial de experiências. Pode ser, contudo, que o estresse não seja nada mais (e nada menos) do que a experiência de encontrar ou antecipar a adversidade nos esforços relacionados a uma meta (Carver & Connor-Smith, 2010). Isso pelo motivo de frequentemente o estresse existir em situações em que os recursos psicofisiológicos são insuficientes para gerenciá-las (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, 2004). Sempre que uma pessoa é duramente pressionada para lidar com algum obstáculo ou impedimento ou ameaça iminente, a experiência é estressante e a depender da frequência e longevidade dessa situação o indivíduo sai da situação de homeostase e sucumbe ao distresse (Lazarus & Folkman, 1984; Carver & Connor-Smith, 2010; Ganzel, Morris & Wethington, 2010; França & Rodrigues, 2011).

As pessoas respondem às percepções de ameaças, danos e perdas de diversas maneiras e essas respostas recebem o nome de Enfrentamento. O Enfrentamento é muitas vezes definido como um esforço para prevenir ou diminuir a ameaça, o dano e a perda ou para reduzir o sofrimento associado ao estresse (Folkman *et al.*, 1986). Nesse sentido, as pessoas podem utilizar as estratégias de enfrentamento de modo consciente e voluntário ou, de outro modo, espontâneo e irrefletido. Naturalmente, distinguir entre respostas voluntárias e involuntárias ao estresse não é simples. Na verdade, as respostas que começam como intencionais e conscientes podem tornar-se automáticas com a repetição (Carver & Connor-Smith, 2010). Desta forma, a utilização do *Brief COPE* permite que se faça análise dos tipos de estratégias utilizadas pelos indivíduos e ainda determinar a associação com a percepção de estresse.

Por meio da análise dos dados coletados com o *Brief COPE* vê-se que apenas duas dimensões tiveram Alfa de Cronbach menor que 0,7 (Tabela 22). Por outro lado, 08 das 14 dimensões do instrumento apresentaram distribuição normal. Além disso, constata-se 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.

Tabela 22: Escores das Estratégias de Enfrentamento por Dimensão

Dimensão	Dados Agregados da Amostra			Dados por Respondente			Alpha de Cronbach	Teste 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
<i>Coping</i> 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	70%	0,884	0,00
Aceitação	3.258	4.760	1.629	8	5,5	69%	0,689	0,97
Utilizar suporte e social 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

Persistindo na análise da prevalência das dimensões das Estratégias de Enfrentamento, constata-se na Tabela 23 que as estratégias focadas no problema apresentam prevalência maior em relação às demais, porém, aquelas focadas nas emoções funcionais são utilizadas com frequência pelos professores. Por fim, aquelas estratégias que são focadas nas emoções disfuncionais têm uma incidência menor.

Tabela 23: Escores das Estratégias de Enfrentamento por Tipo de Estratégia

Tipo	Dados Agregados da Amostra			Dados por Respondente		
	Escore	Escore máximo	Média	Grau Máximo	Grau Médio	Taxa
Focado no Problema	21.707	28.560	3.618	48	36,5	76%
Focado nas Emoções Funcionais	11.681	19.040	2.920	32	19,7	61%
Focado nas Emoções Disfuncionais	8.900	19.040	2.225	32	15,0	47%
Nível Geral das Estratégias de Enfrentamento	42.288	66.640	3.021	112	71,2	64%

Tangenciando a associação entre estresse e as estratégias de enfrentamento, a Tabela 24 indica que, de modo geral, as estratégias estão sendo pouco eficientes em mediar o estresse, além disso, elas estão associadas positivamente ao estresse. Isso indica que apesar dos professores utilizarem os diversos tipos de *coping*, eles não estão sendo eficazes.

Com a Tabela 24 inclusive surge uma ocorrência singular: a maior parte (11 das 14) das dimensões se relacionam positivamente com o estresse. E mesmo aquelas que apresentam relação estatisticamente significativa (p -valor $<0,1$) com todas as dimensões do estresse medido pelo *Teacher Stress Inventory* apresentam essa associação positiva.

Tabela 24: Associação das Estratégias de Enfrentamento e Estresse

Tipo	Dimensão	Nível Geral de Estresse	Mau comportamento dos estudantes	Reconhecimento profissional	Relações com os colegas	Carga de trabalho	Ausência de recursos
Focado no Problema	Planejar	-0,07†	-0,09 ^o	-0,05	-0,09 ^o	-0,03	-0,02
	<i>Coping</i> ativo	-0,07†	-0,07†	-0,03	-0,07†	-0,06	-0,03
	Reinterpretação positiva	-0,08†	-0,08†	-0,02	-0,13*	-0,06	-0,04
	Utilizar suporte instrumental	0,03	0,05	0,03	0,01	0,00	0,03
	Aceitação	0,00	-0,01	0,02	-0,03	0,00	0,02
	Utilizar suporte social emocional	0,14*	0,11*	0,12*	0,09 ^o	0,11*	0,12*
Focado nas Emoções Funcionais	Religião	0,04	0,07	0,02	0,01	0,03	0,02
	Expressão de sentimentos	0,17*	0,14*	0,14*	0,16*	0,13*	0,13*
	Humor	0,00	-0,04	0,02	-0,00	-0,00	0,06
	Autodistração	0,16*	0,10 ^o	0,15*	0,12*	0,14*	0,13*
Focado nas Emoções Disfuncionais	Autoculpabilização	0,13*	0,10*	0,11*	0,07†	0,14*	0,10*
	Negação	0,18*	0,14*	0,16*	0,16*	0,10*	0,15*
	Desinvestimento comportamental	0,07†	0,06	0,06	0,09*	0,03	0,03
	Uso de substâncias (medicamentos/álcool)	0,06	0,01	0,08†	0,08 ^o	0,06	0,04

† significativo ao nível de 0,1

^o significativo ao nível de 0,05

* significativo ao nível de 0,01

A aparente ineficiência de um grande número de estratégias de *coping* (Tabela 24) pode ter relação com duas causas mais evidentes. A primeira em relação ao *Brief COPE*, que pode estar mal dimensionado. Essa explicação para os resultados parece não prosperar quando se observa que de modo geral o instrumento teve Alpha de Cronbach geral de 0,859. No entanto, o *Brief COPE* ainda foi pouco utilizado no Brasil, nada obstante possuir uma grande utilização internacional.

A segunda perspectiva sobre os resultados é que eventualmente os professores podem estar praticando o que Carver e Connor-Smith (2010) relatou como sendo o 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 figura mais crível, uma vez que diversas estratégias obtiveram associação positiva e significativa, sendo que o

número de dimensões do *Brief COPE* que tiveram associação positiva e significava foram maiores inclusive na grandeza das associações.

Nessa lógica, o que se acredita é que a baixa eficácia das estratégias de enfrentamento empregadas pelos professores está associada à evidência de que os professores em sua maioria estão em estado de eustresse. Dito de outro modo, como 82% dos respondentes foram considerados em situação de Trabalho Ativo (Tabela 13), a vivência com os estressores do ambiente acadêmico não lhes causa sofrimento significativo, análise essa reforçada pelos baixos índices de prevalência das dimensões de Exaustão e Despersonalização e altos de Eficácia Profissional (Tabela 16) e Engajamento (Tabela 19).

Tabela 25: Escores das Estratégias de Enfrentamento por Fator (continua)

Dimensão	Fator	Escore	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	1º Quartil	3º Quartil	Missing
Coping ativo	Concentro os meus esforços para fazer alguma coisa que me permita enfrentar a situação	1.913	3,2	3	0,7	1	4	3	4	120
	Tomo medidas para tentar melhorar a minha situação (desempenho)	2.005	3,4	3	0,7	1	4	3	4	120
Planejar	Tento encontrar uma estratégia que me ajude no que tenho que fazer	2.006	3,4	3	0,7	1	4	3	4	120
	Penso muito sobre a melhor forma de lidar com a situação	2.053	3,5	4	0,6	1	4	3	4	120
Utilizar suporte instrumental	Peço conselhos e ajuda a outras pessoas para enfrentar melhor a situação	1.757	3,0	3	0,8	1	4	2	4	120
	Peço conselhos e ajuda a pessoas que passaram pelo mesmo	1.719	2,9	3	0,9	1	4	2	4	120
Utilizar suporte social emocional	Procuo apoio emocional de alguém (família, amigos)	1.651	2,8	3	1,0	1	4	2	4	120
	Procuo o conforto e compreensão de alguém	1.576	2,7	3	1,0	1	4	2	3	120
Religião	Tento encontrar conforto na minha religião ou crença espiritual	1.628	2,7	3	1,1	1	4	2	4	120
	Rezo ou medito	1.704	2,9	3	1,1	1	4	2	4	120
Reinterpretação positiva	Tento analisar a situação de maneira diferente, de forma a torná-la mais positiva	1.872	3,2	3	0,8	1	4	3	4	120
	Procuo algo positivo em tudo o que está a acontecer	1.897	3,2	3	0,8	1	4	3	4	120
Autoculpabilização	Faço críticas a mim mesmo	1.916	3,2	3	0,7	1	4	3	4	120
	Culpo-me pelo que está a acontecer	1.438	2,4	2	0,9	1	4	2	3	120
Aceitação	Tento aceitar as coisas tal como estão a acontecer	1.501	2,5	3	0,8	1	4	2	3	120
	Tento aprender a viver com a situação	1.757	3,0	3	0,8	1	4	2	3	120
Expressão de sentimentos	Fico aborrecido e expresso os meus sentimentos (emoções)	1.514	2,5	2	0,9	1	4	2	3	120
	Sinto e expresso os meus sentimentos de aborrecimento	1.478	2,5	2	0,9	1	4	2	3	120
Negação	Tenho dito para mim mesmo (a): “isto não é verdade”	1.172	2,0	2	0,9	1	4	1	3	120
	Recuso-me a acreditar que isto esteja a acontecer desta forma comigo	1.132	1,9	2	0,9	1	4	1	2	120
Autodistração	Refugio-me noutras atividades para me abstrair da situação	1.255	2,1	2	0,9	1	4	1	3	120
	Faço outras coisas para pensar menos na situação, tal como ir ao cinema, ver TV, ler, sonhar, ou ir às compras	1.376	2,3	2	0,9	1	4	2	3	120
Desinvestimento comportamental	Desisto de me esforçar para obter o que quero	897	1,5	1	0,8	1	4	1	2	120
	Simplesmente desisto de tentar atingir o meu objetivo	840	1,4	1	0,7	1	4	1	2	120

Tabela 25: Escores das Estratégias de Enfrentamento por Fator (continuação)

Dimensão	Fator	Escore	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	1º Quartil	3º Quartil	Missing
Uso de substâncias (medicamentos/ álcool)	Refugio-me no álcool ou noutras drogas (comprimidos, etc.) para me sentir melhor	760	1,3	1	0,7	1	4	1	1	120
	Uso álcool ou outras drogas (comprimidos) para me ajudar a ultrapassar os problemas	745	1,3	1	0,7	1	4	1	1	120
Humor	Enfrento a situação levando-a para a brincadeira	1.266	2,1	2	0,9	1	4	1	3	120
	Enfrento a situação com sentido de humor	1.460	2,5	2	0,9	1	4	2	3	120

4.2 Análise Inferencial

Vários pesquisadores examinaram diferenças na resposta ao estresse com base em variáveis demográficas tais como: sexo, estado civil, idade e outras, além das relacionadas a condição econômica e ambiente laboral (Gmelch, Wilke & Lovrich, 1986; Gillespie *et al.*, 2001; Garcia e Benevides-Pereira 2003; Calais, Andrade e Lipp, 2003; Reis, 2005; Kataoka, *et al.*, 2014; Reis, 2005; Garcia *et al.*, 2008; Lima & Lima-Filho, 2009; Shen *et al.*, 2014; Katoaka *et al.*, 2014). Razão pela qual se buscou nesse trabalho identificar como elas poderiam afetar a percepção de estresse que os respondentes relataram. Para isso se recorreu ao *Teacher Stress Inventory* para se diagnosticar o nível de estresse percebido e como ele se relaciona a essas variáveis. Além disso e principalmente, buscou-se constatar se o fato de os professores perceberem que possuem um nível de controle e apoio social (Moeller & Chung-Yan, 2013; Lima & Lima-Filho, 2009; Katoaka *et al.*, 2014; Rodrigues, Hinojosa & Ramírez, 2014) lhes permite permanecer em eustresse e evitar o desenvolvimento de doenças tais como depressão, câncer e outras por causa do estresse. Para tanto utilizou-se da teoria desenvolvida por Karasek Jr. (1985) e no seu instrumento, porém na versão de Theorel *et al.* (1988), o DC-S de modo a se determinar tal hipótese.

Também, conforme indicação teórica, se investigou se o engajamento no trabalho (Lima & Lima-Filho, 2009), *Burnout* (Gmelch, Wilke & Lovrich, 1986, Garcia & Benevides-Pereira, 2003; Carlotto, 2004; Lima & Lima-Filho, 2009; Byrne *et al.*, 2013; Reddy & Poornima, 2013; El-Sayed, El-Zeiny & Adeyemo, 2014; Shen *et al.*, 2014; Silva *et al.*, 2014) e as estratégias de *coping* (Gillespie *et al.*, 2001; Katoaka *et al.*, 2014) poderiam mediar o estresse autorrelatado dos respondentes. Para isso, foi feito uso de três instrumentos que mediriam cada uma desses aspectos: engajamento, por meio do UWES; *Burnout*, utilizando o MBI; e as estratégias de *coping*, com o *Brief COPE*.

Assim, inicialmente, constatou-se que todas as dimensões do DC-S apresentaram peso estatístico para explicar o estresse percebido pela amostra (p -valor $<0,1$), conforme dados apresentados na Tabela 26. Ao passo que as apenas a dimensão Exaustão do MBI e Aceitação e Uso de Substâncias do *Brief COPE* apresentaram relevância estatística, considerando um nível de significância mínimo de 10%).

Tabela 26: Modelo Geral (continua)

Fonte	SS	Df	MS	Nº obs.	563
Modelo	105.472,94	59	1787,68	F (59, 503)	6,35
Resíduos	141.588,62	503	281,49	Prob>F	0,0000
Total	247.061,56	562	439,61	R ²	0,43
				R ² Ajustado	0,36

Grupo	Variável	Coefficiente	Erro	p-valor
DC-S	Demanda	2,52	0,41	0,00
	Controle	-0,64	0,36	0,07
	Suporte	-1,18	0,30	0,00
<i>Burnout</i> (MBI)	Eficácia Profissional	-0,25	0,20	0,20
	Exaustão	0,67	0,16	0,00
	Despersonalização	0,09	0,28	0,76
Engajamento (UWES)	Vigor	0,07	0,25	0,78
	Dedicação	0,18	0,30	0,55
	Absorção	-0,19	0,21	0,37
Enfrentamento (<i>Brief</i> COPE)	<i>Coping</i> Ativo	0,47	0,89	0,60
	Planejar	-0,67	0,94	0,48
	Utilizar suporte instrumental	0,31	0,62	0,61
	Utilizar suporte social e emocional	0,74	0,53	0,17
	Religião	0,04	0,44	0,92
	Reinterpretação positiva	0,83	0,75	0,27
	Autoculpabilização	-0,23	0,61	0,70
	Aceitação	-1,15	0,64	0,07
	Expressão de sentimentos	0,69	0,51	0,17
	Negação	-0,05	0,60	0,94
	Autodistração	-0,19	0,54	0,72
	Desinvestimento comportamental	-1,05	0,69	0,13
	Uso de substâncias (medicamentos/álcool)	-1,52	0,74	0,04
	Humor	0,32	0,49	0,52
	Perfil Individual	Idade	0,07	0,12
Sexo		4,59	1,68	0,00
Estado Civil		0,99	1,88	0,60
Qte. Filhos/Dependentes		-0,03	0,85	0,98
Renda Familiar		-0,00	0,00	0,00
Perfil Profissional	Lecionar à Noite	-2,60	2,85	0,36
	Lecionar de Manhã	3,72	8,32	0,66
	Lecionar à Tarde	1,60	10,37	0,88
	Lecionar à Tarde e à Noite	-6,52	3,08	0,04
	Lecionar de Manhã e à Noite	-6,34	2,92	0,03
	Lecionar de Manhã e à Tarde	-4,99	5,85	0,39
	Doutor	-0,38	2,71	0,89
	Mestre	1,29	2,15	0,55
	Funcionário empresa privada	-1,91	1,98	0,34
	Professor Substituto	8,28	4,48	0,07
	Ciências Contábeis	2,99	3,51	0,39
	Administração	0,33	3,65	0,93
	Economia	0,52	5,19	0,92
	Outras Áreas	2,15	3,75	0,57
	Direito	4,84	5,84	0,41
Tempo Docência	-0,07	0,14	0,59	
Possuir Vocação	-0,57	1,83	0,76	

Tabela 26: Modelo Geral (continuação)

Grupo	Variável	Coefficiente	Erro	p-valor
Percepção Estado de Saúde	Saúde Física	0,79	1,15	0,49
	Saúde Mental	-1,50	1,27	0,24
	Uso de substâncias químicas	0,08	1,59	0,96
	Possuir Doença Grave	4,58	4,59	0,32
Carga de Trabalho	Qte. Horas Aulas	0,08	0,09	0,41
	Possuir Outra Profissão	-2,47	1,68	0,14
	Ser Gestor na IES	0,19	1,62	0,91
Satisfação com...	Profissão	-0,59	1,17	0,62
	IES	-0,87	1,18	0,46
	Gestor	0,47	0,95	0,62
	Alunos	-2,25	0,94	0,02
	Colegas	-1,28	1,18	0,28
	Disciplina	2,11	1,25	0,09
	Remuneração	-0,77	0,87	0,38
Constante	cons	87,63	12,88	0,00

Em relação às variáveis demográficas, poucas demonstraram relação com o estresse do professor, a saber: sexo, renda familiar, lecionar nos períodos da manhã e noite (em conjunto) ou tarde e noite (também em conjunto), ser professor substituto e o grau de satisfação com os alunos e com a disciplina. Portanto, 14 variáveis mais a constante. Assim, devido a presença de diversas variáveis não significativas, se utilizou da técnica Stepwise de modo a produzir o modelo em fosse constituído apenas daquelas significativas para a percepção de estresse dos docentes (Tabela 27).

Enfatiza-se que pelo fato de o objeto de pesquisa apresentado neste trabalho ter um forte caráter social, assumiu-se como aceitável o nível de significância de até 10%. Diferentemente das ciências exatas, os estudos relacionados com as ciências sociais precisam de mais flexibilidade nos critérios de aceitabilidade de significância estatística, sendo comum nessa área de estudo a aceitação do nível de significância de até 10% (Loureiro & Gameiro, 2011).

Tabela 27: Modelo com Variáveis Significativas (Stepwise>0,10)

Fonte	SS	Df	MS	Nº obs.	563
Modelo	99.369,81	59	5.845,28	F (17, 545)	21,57
Resíduos	147.691,74	503	270,99	Prob>F	0,0000
Total	247.061,56	562	439,61	R ²	0,40
				R ² Ajustado	0,38

Grupo	Variável	Coefficiente	Erro	p-valor
DC-S	Demanda	2,64	0,37	0,00
	Controle	-0,72	0,33	0,03
	Suporte	-1,40	0,22	0,00
<i>Burnout</i>	Exaustão	0,69	0,12	0,00
Enfrentamento	Utilizar suporte instrumental	0,92	0,40	0,02
	Aceitação	-0,87	0,53	0,10
	Desinvestimento comportamental	-1,08	0,60	0,07
	Uso de substâncias (medicamentos/álcool)	-1,32	0,67	0,05
Perfil Individual	Sexo	4,67	1,49	0,00
	Renda Familiar	-0,00	0,00	0,00
Perfil Profissional	Lecionar à Tarde e a à Noite	-4,19	2,08	0,05
	Lecionar de Manhã e à Noite	-4,11	1,79	0,02
	Professor Substituto	8,98	4,02	0,03
Carga de Trabalho	Possuir Outra Profissão	-2,92	1,47	0,05
Satisfação com...	Alunos	-2,66	0,851	0,00
	Disciplinas	1,95	1,100	0,08
	Remuneração	-1,35	0,738	0,07
Constante	cons	85,73	9,696	0,00

O que se apurou foi, após a técnica, o aumento do número de variáveis significativas, para 16 mais a constante (Tabela 27). De modo a validar o modelo, foi feito teste de heterocedasticidade (Teste White), erro de especificação (Ramsey RESET) e multicolinearidade (VIF). O primeiro teste (heterocedasticidade) indicou que o modelo possuía esse problema ($p\text{-valor}=4,1e^{-04}$). Daí, para que a estimação fosse feita considerando o problema de homocedasticidade um novo modelo e apresentado na Tabela 28.

Tabela 28: Modelo Robusto

Grupo	Variável	Coefficiente	Erro	p-valor
Nº obs.		563		
F (14, 548)		27,6		
Prob>F		0,0000		
R ²		0,39		
DC-S	Demanda	2,62	0,39	0,00
	Controle	-0,67	0,30	0,03
	Suporte	-1,45	0,20	0,00
<i>Burnout</i>	Exaustão	0,70	0,13	0,00
Enfrentamento	Utilizar suporte social e emocional	0,88	0,41	0,03
	Desinvestimento comportamental	-1,15	0,63	0,07
	Uso de substâncias (medicamentos/álcool)	-1,36	0,70	0,05
Perfil Individual	Sexo	4,38	1,48	0,00
	Renda Familiar	-0,00	0,00	0,00
Perfil Profissional	Lecionar de Manhã	8,50	2,52	0,00
	Lecionar à Tarde e à Noite	-3,96	2,21	0,07
	Lecionar de Manhã e à Noite	-3,54	1,62	0,03
Carga de Trabalho	Possuir Outra Profissão	-2,59	1,47	0,08
Satisfação com...	Alunos	-2,45	0,81	0,00
Constante	_cons	84,85	8,65	0,00

Após o modelo robusto ser gerado, se procedeu ao teste de multicolinearidade (Tabela 29). Esse teste (VIF) indicou que o modelo robusto não possui esse problema, já que todos os valores foram inferiores a 2.

Tabela 29: Teste de Multicolinearidade

Variável	VIF	1/VIF
Uso de substâncias (medicamentos/álcool)	1,52	0,66
Desinvestimento comportamental	1,51	0,66
Exaustão	1,50	0,67
Demanda	1,33	0,75
Suporte	1,25	0,80
Controle	1,20	0,83
Lecionar pela Manhã e Noite	1,12	0,89
Lecionar a Tarde e a Noite	1,12	0,89
Sexo	1,12	0,90
Satisfação com a Profissão	1,11	0,90
Utilizar suporte social e emocional	1,10	0,90
Satisfação com os Alunos	1,07	0,94
Renda	1,04	0,96
Lecionar pela Manhã	1,03	0,97
VIF MÉDIO	1,21	

Finalmente, foi realizado o teste Ramsey RESET para verificar a possibilidade de erro de especificação o que poderia indicar ausência de variáveis significativas. Esse teste (Tabela 30). Neste teste, se o valor-p da estatística F for inferior ao nível de significância adotado ($\alpha=0,1$), tem-se evidência estatística de que a forma funcional não foi corretamente especificada, o que pode ser constatado (Tabela 30), inferindo-se que há

evidência estatística de que variáveis relevantes foram omitidas no modelo em análise, de modo que se recomenda a inclusão de novas variáveis.

Porém, apesar do teste de especificação de Ramsey (RESET) não rejeitar a hipótese H_0 de que o modelo seja bem especificado a 10% de significância, se optou por manter o presente modelo dado que apesar desse problema, ele ainda permite que seja feita interpolação dos dados.

Tabela 30: Teste RESET

RESET Teste	
F (3, 545)	3,23
Prob>F	0,02

À vista disso, considerando a amostra levantada para este trabalho, constata-se que a Teoria de Karasek Jr. (1985) apresentou relação explicativa significativa com o estresse percebido pelos professores (p -valor $<0,01$). Isso quer dizer que a demanda tem um efeito positivo (coeficiente de 2,64) sobre o estresse ao passo que quanto maior a percepção de Controle (coeficiente de -0,72) e principalmente de Suporte (-1,40), resultado harmônico com os trabalhos de Moeller e Chung-Yan (2013), Lima e Lima-Filho (2009), Katoaka *et al.* (2014) e Rodrigues, Hinojosa e Ramírez (2014).

Esse resultado indica que quando combinadas com as demandas do trabalho, as características de controle e apoio definidas no modelo de Karasek Jr. (1985) influenciam a relação estressor-tensão de forma semelhante para diferentes tipos de estressores presentes no ambiente universitário, como por exemplo: mau comportamento dos alunos, carga de trabalho, reconhecimento profissional, ausência de recursos e relações com os colegas, conforme as dimensões do *Teacher Stress Inventory*. De fato, o modelo DC-S propõe que, quando altas exigências são associadas a um alto controle (isto é, trabalho ativos), os indivíduos são motivados a enfrentar o desafio de "conquistar" as demandas.

Com efeito, o controle do trabalho age como uma válvula para aliviar a pressão das demandas, deslocando-os dos obstáculos (estressores) para motivar a adaptação e manter o indivíduo em eustresse. Portanto, embora a situação de estresse possa contribuir com o processo de distresse e possível adoecimento (Garcia e Benevides-Pereira, 2003; Murofuse, Andranches & Napoleão, 2005) os estressores podem funcionar como motivadores, já que eles são estímulos que provocam a adaptação. E adaptação em outro nível, em outro estado, com certeza superior, por ter enfrentado e vencido a demanda. Isso porque os estressores sejam eles ambientais, psicológicos ou sociais, têm apenas a capacidade de desencadear a reação ao estresse, quer dizer, a

resposta de estresse, que será mediado à maneira como cada indivíduo possuir habilidades para manejar situações novas ou adversas pela capacidade de enfrentamento que a pessoa dispõe ou aprendeu a empregar durante sua história de vida (Aragão *et al.*, 2009).

Se a experiência, os conhecimentos anteriores e a dedução das circunstâncias forem similares às já vivenciadas, a discrepância entre o que é observado ou vivido e o que é esperado ou programado se reduzirá, eliciando respostas compensatórias que são específicas para cada estímulo e para cada organismo (Garcia, 2008). Por isto, a questão que se faz pertinente, a partir das evidências apresentadas é que a IES deve fortemente permitir que o professor tenha percepção que ele possui controle e suporte no seu ambiente laboral de modo a mediar a percepção de estresse vivenciada na academia.

Os resultados deixam patente que o estresse percebido pelos professores é razoável (veja que a constante foi significativa e tem valor de 84,85) razão pela qual eles necessitam de mediadores para que tenham recursos de modo a manter sua homeostase. Isso é de extrema importância tendo em vista a mudança do papel do professor que conforme Byrne *et al.* (2013), integrou estressores ocupacionais que tradicionalmente não era característico das universidades.

Esse cuidado em relação aos estressores é fundamental, pois a percepção de exaustão é parte significativa (p -valor=0,000) do estresse autorrelatado dado que, conforme o modelo, ele tem relação positiva (coeficiente de 0,7) com o estresse. Uma vez que o estresse é um evento que pode ser mediado por outros meios, conforme foi visto, não se pode descuidar que a capacidade adaptativa dos indivíduos é limitada. Compreende-se que a exposição a eventos estressores e capacidade adaptativa de um sujeito tem uma relação em U invertido, assim a longa exposição pode promover o estado de distresse (Ganzel, Morris & Wethington, 2010; França & Rodrigues, 2011).

No caso, o estresse do professor quando alcança o ponto de exaustão o prejuízo causado ultrapassa o mal-estar físico ou psicológico dele, pois se resvala na qualidade da sua prática docente. Assim, um professor em estado de exaustão extrema pode apresentar prejuízos em seu planejamento de aula, tornando-se este menos frequente e cuidadoso, perder seu entusiasmo e criatividade, sentindo menos simpatia pelos alunos e menos otimismo quanto à avaliação de seu futuro (Carlotto, 2004).

A reação de estresse é parte de um sistema unificado (mente-corpo), ou seja, as respostas orgânicas não são isoladas, mas estão intimamente relacionadas entre os

diversos sistemas, por esse motivo é que a exposição prolongada ao estímulo (estressor) pode gerar um problema maior causando até adoecimento do organismo. Justificativa que revela a importância das estratégias de *coping* para lidar com o estresse (Lazarus, 2006).

Acontece que os resultados deste trabalho mostram que apesar da vasta disponibilidade que os professores possuem (14 segundo o *Brief COPE*) apenas 03 demonstraram ser significativas ($p\text{-valor} < 0,1$). Para mais, uma dessas estratégias guardam relação positiva com estresse (“Utilizar suporte social e emocional”, coeficiente de 0,88). Cabe sublinhar que o suporte que o *Brief COPE* está se referindo trata-se do apoio que o professor busca em seu meio social e não organizacional. Portanto, apesar de a família e amigos representar um grande vínculo emocional para os indivíduos eles não são eficazes em produzir alívio no estresse percebido no ambiente acadêmico.

Carver, Scheier e Weintraub (1989) relatam que esse problema encontrado com essa estratégia de enfrentamento, que deveria contribuir para o alívio do estresse, mas, de modo oposto, o agrava, se deve a combinação de estratégias que o indivíduo estiver utilizando.

É algo interessante que a busca de apoio social pareça fazer a ponte entre as tendências claramente funcionais e o outro grupo. Ou seja, a busca de apoio social estava associada ao enfrentamento ativo e ao planejamento, mas também com o foco e a liberação das emoções, o que, por sua vez, está ligado a estratégias como negação e desengajamento. Esse padrão sugere que a tendência para buscar apoio social pode ter bons e maus caminhos, e ele ser bom ou mau basicamente pode depender do que outros processos de enfrentamento estão ocorrendo com ele¹⁶ (Carver, Scheier & Weintraub, 1989, p. 274).

Sendo assim a tendência de buscar apoio social emocional é uma espada de dois gumes. Parece ser funcional, em muitos aspectos. Ou seja, uma pessoa que está insegura por causa de uma decisão que é obrigada a tomar pode se tranquilizar por meio desse tipo de apoio, o que seria uma forma de estratégia focada no problema (Carver, Scheier & Weintraub, 1989). Por outro lado, os amigos ou parentes poderiam ser usadas mais como saídas para a ventilação de seus sentimentos, o que não seria muito adaptativo. Porque observando o que Kim e Störner (2008) indicam, o suporte eficaz para a

¹⁶ It is of some interest that seeking social support seems to bridge between the clearly functional tendencies and the other group. That is, seeking social support was associated with active coping and with planning, but also with focus on and venting of emotions, which in turn is linked to such strategies as denial and disengagement. This pattern suggests that the tendency to seek out social support may have both good and bad overtones, and whether it is primarily good or bad may depend on what other coping processes are occurring along with it.

mediação do estresse tem que oferecer ajuda tangível, conhecimentos úteis para a resolução de problemas, tais como informação ou aconselhamento, e orientação sobre cursos alternativos de ação. O que para uma pessoa externa ao contexto profissional do respondente pode não ser capaz de ofertar-lhe.

De outro lado, os dados expõem que duas estratégias produzem alívio ao estresse: “Desinvestimento comportamental” e “Uso de substâncias”. Quer dizer que para lidar com o estresse, os professores eventualmente buscam utilizar substâncias psicoativas e/ou abandonando o engajamento em situações que lhe geram controvérsia. Carver, Scheier e Weintraub (1989) entendem que os diferentes usos de estratégias de *coping* estão relacionados à personalidade dos indivíduos. Principalmente no que se refere ao uso das estratégias focadas no problema quando comparadas àquelas outras (focadas na emoção funcionais ou disfuncionais).

Porque para esses autores, algumas estratégias de enfrentamento visam a resolver problemas ou fazer algo para alterar a fonte do estresse, caso das estratégias da dimensão Focado no Problema. Um segundo grupo de estratégias (Focado nas Emoções, visam a reduzir ou controlar o sofrimento emocional que está associado com a situação. Apesar de a maioria dos estressores provocar ambos os tipos de enfrentamento, o enfrentamento focado em problemas tende a predominar quando as pessoas acham que algo construtivo pode ser feito (indivíduos otimistas tenderiam a utilizar mais essas estratégias), ao passo que os enfrentamentos focados nas emoções tendem a predominar quando as pessoas pessimistas acham que o estressor é algo que deve ser suportado (Carver, Scheier & Weintraub, 1989).

Nós escolhemos a dimensão da personalidade otimismo versus pessimismo por razões teóricas e empíricas. Ou seja, a análise teórica por trás de várias escalas de COPE também está subjacente à nossa compreensão dos efeitos comportamentais do otimismo versus pessimismo. Ou seja, porque os otimistas têm expectativas favoráveis para o seu futuro, o otimismo deve ser associado com os esforços ativos de *coping* e com fazer o melhor de tudo o que é possível. Como os pessimistas têm expectativas desfavoráveis para o futuro, o pessimismo deve ser associado ao foco no sofrimento emocional e no desengajamento¹⁷ (Carver, Scheier & Weintraub, 1989, p. 274).

Entendimento seguido por Martins e Zeitoune (2007) quando afirmam que certos indivíduos têm preferência por estratégias de enfrentamento defensivas. Isso quer

¹⁷ We chose the personality dimension of optimism versus pessimism for both theoretical and empirical reasons. That is, the theoretical analysis behind several COPE scales also underlies our understanding of the behavioral effects of optimism versus pessimism. That is, because optimists have favorable expectations for their future, optimism should be associated with active coping efforts and with making the best of whatever is encountered. Because pessimists have unfavorable expectations for the future, pessimism should be associated with focus on emotional distress and with disengagement.

dizer que a preferência por determinado tipo de enfrentamento está associada a como o indivíduo percebe a situação e sua avaliação sobre como lidar com o estressor. Nessa perspectiva, quando ele não identifica meios de resolver o problema ou alterar sua fonte (estratégias focadas no problema) irá utilizar as demais estratégias de modo a evitar o sofrimento.

As demais variáveis estão relacionadas a alguma característica sociodemográfica e da profissão do respondente também traz algo para corroborar com os trabalhos de Gmelch, Wilke e Lovrich, (1986); Gillespie, Walsh, Winefield, Dua & Stough (2001), Calais, Andrade e Lipp (2003), Garcia e Benevides-Pereira (2003), Kataoka *et al.* (2014), Saeed & Farooqi (2014) e Shen *et al.* (2014) e Silva *et al.* (2014).

No que tangia ao fato de mulheres terem uma percepção de estresse maior que a dos homens, os autores relatam algumas possíveis explicações sociais e biológicas. Autores como Gmelch, Wilke e Lovrich, (1986) e Calais, Andrade e Lipp (2003) trazem que, do ponto de vista social, a mulher tem mais demandas que os homens, apesar de já se ter tido avanços na diminuição de desigualdades de gênero. Gmelch, Wilke e Lovrich, (1986) consideram que as mulheres atendem demandas familiares e seus pares não são cobrados em mesma proporção, além de na própria instituição as mulheres participarem de mais atividades. Esse autor destaca ainda que o ambiente acadêmico é sensivelmente machista dando preferências aos homens quanto a distribuição de recursos e mesmo na relação interpessoais entre os colegas e mesmo entre os alunos e seus professores.

Ainda, Calais, Andrade e Lipp (2003) reporta que do ponto de vista biológico mulheres teriam maior sensibilidade a problemas psicológicos relacionados a depressão e ansiedade por causa do estrogênio. Essas autoras relatam que esse hormônio que pode produzir uma neuroproteção para disfunções de desenvolvimento (esquizofrenia) e disfunções degenerativas (Alzheimer), em decorrência de suas funções cíclicas aumentam a resposta ao estresse.

Em relação à variável Renda Familiar, inicialmente cabe destacar que ela deve ser entendida como um preditor de bem-estar social considerando que não havia outras variáveis que pudessem captar o efeito dessa variável e considerando que ela é indicativo de acesso à saúde, lazer, educação e segurança. Desta forma, Renda Familiar indicou que é um mediador para a percepção de estresse dos respondentes, considerando seu coeficiente (-0,0004185) e sua significância (p-valor=0,000).

Pelo que considera Faro (2015) pode-se afirmar também que a cada passo na redução do *status* socioeconômico, maior a vulnerabilidade dos indivíduos. Por outro lado, segundo o citado autor, o que se espera é que com o crescimento da renda seja reduzida a exposição a contextos estressógenos, uma vez que melhores recursos materiais minimizam a existência de estressores associados à baixa qualidade de vida e a exposição à adversidades sociais ligadas à pobreza. Portanto, embora a renda não reflita completamente o impacto do *status* socioeconômico sobre o estresse, ela representa uma variável importante na quantificação da exposição e na ativação dos recursos psicossociais de adaptação (Faro, 2015).

Em relação ao perfil profissional, apenas variáveis qualitativas relacionadas à quantidade de períodos foram significativas para explicar o estresse autorrelatado. O que se apresentou foi que o fato de um professor lecionar apenas no período da manhã mostrou-se como significativo (p -valor=0,00) para acentuar sua percepção de estresse (coeficiente=8,50). Ao passo que se as aulas forem ministradas em dois turnos sendo um desses a noite, o efeito será de mediador.

Inicialmente esperava-se que quanto maior fosse o número de turnos em que o professor lecionasse, maior seria seu estresse autorrelatado, porque se acreditava que se dedicar a docência em mais de um turno não permitiria que o professor dispusesse de tempo para suas atividades cotidianas e também a demais atividades na IES ou a outra profissão. Mas, conforme os dados, o que é interessante para um docente é a disponibilidade de um dos períodos do dia (manhã ou tarde), além de poder dividir suas atividades de docência em dois períodos. Nesse sentido, o respondente que leciona apenas na parte da manhã incorre numa percepção de estresse maior do que todos os demais.

Outro fator que também tem relação com a forma com que o professor se dedica à profissão é a possibilidade de o docente ter outra atividade profissional. Descobriu-se que ter outra atividade laboral além da docência é um agente que modula negativamente o estresse (coeficiente=-2,59). Ao analisar os dados de nível de estresse dos professores que se dedicam exclusivamente a docência, observou-se que eles apresentam nível de estresse geral 4,3 pontos maior do que os demais (p -valor=0,00). Inclusive, do ponto de vista da dimensão Suporte do DC-S, sua percepção é 0,83 ponto menor que a de um professor que tem outra atividade profissional, relação que inclusive é significativa estatisticamente (p -valor=0,00). Por outro lado, ainda na dimensão Demanda e Controle

do DC-S, essas diferenças são em favor dos professores que não mantêm mais de uma atividade profissional (Demanda, média de 14,66 e Controle, média de 19,8, para professores que se dedicam exclusivamente a docência e 14,77 e 19,7, respectivamente, para os professores com outra atividade profissional), embora essas diferenças não sejam significativas estatisticamente (p-valor da dimensão Demanda de 0,61 e Controle de 0,64). Portanto, apesar de, modo geral, os professores que lecionam e têm outra atividade profissional apresentarem uma percepção maior de demanda (no que concerne especificamente à atividade na academia) do que os demais, esse efeito é compensado pelo exercício de outra profissão.

Esses elementos qual a indicação da variável anterior necessita de maior aprofundamento. Porém, ao que afigura o professor com outra atividade profissional dispõem de maior recurso de suporte, pois provavelmente o outro ambiente o qual frequenta é constituído de colegas que podem entender sua realidade considerando que eles estariam na mesma área de formação acadêmica que o professor e servir de apoio para seus dilemas mesmo eles sendo originados de outro ambiente profissional. Além desse possível fator, outra questão é que possuir outra atividade profissional proporcionaria, possivelmente, maior percepção de estabilidade financeira e profissional.

Finalmente, a relação entre o professor e aluno mostrou-se como mediador do estresse daquele. Se averigua que quanto maior for o grau de satisfação do docente com seu aluno menor será sua percepção de estresse (coeficiente=-2,45; p-valor=0,00).

No caso do professor, como a maior parte das vivências no trabalho se dá na relação com o aluno, esta pode ser tanto fonte de estresse, como de recompensas e gratificações. Seria natural esperar, então, que essa interação se refletisse em um dos fatores a intensificar ou atenuar, como no presente caso, o estresse do docente (Gmelch, Wilke & Lovrich, 1986).

Na verdade, Gmelch, Wilke e Lovrich (1986) indicam que a satisfação do professor em relação aos seus alunos seria uma avaliação sobre o grau de valorização que ele obteve pelo esforço necessário para preparar a aula. Assim, quanto maior a satisfação do professor com os próprios alunos, maior seria sua percepção de valorização o fazendo experienciar sentimento de reconhecimento sobre o próprio esforço pela qualidade do ensino.

5. CONCLUSÃO

O trabalho é energia, tempo e habilidade que se vende para obter condições de sobrevivência, nos situando na hierarquia social dos valores. Consequentemente, o trabalho é uma totalidade complexa que desafia entendimento, gera subjetividade, relações sociais, identidade, produtos, mercadorias (Reis *et al.*, 2006).

O que revela a essência do homem é a sua atividade produtiva. Ao contrário dos animais, o homem tem de produzir suas condições materiais de existência. Como a sua essência está nessa capacidade transformadora, as representações, os conceitos, as ideias são produtos da atividade humana, de acordo com a organização de sua atividade produtiva (Leontiev, 1978).

Nessa linha de raciocínio, o processo saúde-doença é também construído no trabalho; de tríplice natureza - biológica, psicológica e social - interdependente e contraditória, o trabalho nos remete para possibilidades variadas de consumo, satisfação, adoecimento e morte (Sampaio *et al.*, 1995b). De um lado, é um espaço de reafirmação da auto-estima, de desenvolvimento de habilidades, de expressão das emoções, o que o torna um espaço de construção da história individual e de identidade social. De outro lado, o ambiente de trabalho pode produzir "enfermidades ocupacionais", comprometendo a saúde física e mental do indivíduo

O estresse no trabalho é resultado de um conjunto de várias situações ou condições, que são potencialmente desestabilizadoras em razão de inadequação ou falta de adaptação entre pessoas e ambiente (Borin & Natali, 2006). Daí o estresse ocupacional constituir experiência extremamente desagradável, associada a sentimentos de hostilidade, tensão, ansiedade, frustração e depressão, desencadeados por estressores localizados no ambiente de trabalho (Reis *et al.*, 2006).

Sobre sua origem, é sabido que a consideração somente dos agentes estressores materiais ou biológicos não é capaz de explicar satisfatoriamente o elo entre o contexto social e a saúde, apesar de terem sido os mais estudados, ainda que as consequências da exposição psicossocial estejam bem fundadas (Santos, 2010). Os fatores contribuintes para o estresse ocupacional vão desde as características individuais de cada trabalhador, passando pelo estilo de relacionamento social no ambiente de trabalho e pelo clima organizacional, até as condições gerais nas quais o trabalho é executado (Reis *et al.*, 2005). Portanto, o estresse é um estado geral de tensão psicofisiológica e mantém relação direta com as demandas do ambiente, inclusive no ambiente laboral. Já a

percepção de estresse que cada pessoa experienta pode ser modulada por fatores como experiência no trabalho, nível de habilidade, padrão de personalidade e autoestima. No ambiente universitário o professor não está preservado desse problema.

Pelo contrário, Gmelch, Wilke e Lovrich Jr (1986), Garcia e Benevides-Pereira (2003), Kumar e Upadhaya (2014) retratam que o ambiente universitário é ainda mais estresse em comparação a outros. Isso associa-se à própria característica multifacetada da profissão de docente que desenvolve múltiplas atividades que requerem diferentes competências (criatividade, eloquência, liderança, sensibilidade, flexibilidade, comunicação e outras) que tem que ser empregadas em sala de aula e fora dela, já que o professor desenvolve atividades extraclasse que, em alguns contextos, representa a maior parte de suas demandas (Gmelch, Wilke & Lovrich Jr, 1986). Claramente, o problema do estresse do professor é sério, e é evidentemente importante ver esse estresse de uma perspectiva multivariada.

Com essa complexidade em mente é que o presente trabalho se desenvolveu com o objetivo de escrutinar influência que o nível níveis de demanda, controle e suporte exercem sobre o estresse autorrelatado pelos docentes dos cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior do Brasil. Além de analisar outros fatores relacionados a *Burnout*, engajamento e estratégias de *coping*.

A princípio, a prevalência do estresse entre os docentes que responderam ao questionário foi moderada, já que considerando o nível máximo medido pelo instrumento utilizado (*Teacher Stress Inventory*) o escore médio alcançado foi de 63%. Interessante observar que diversos fatores demográficos apresentaram associação significativa ($p\text{-valor}<0,05$) entre a percepção de estresse quando analisadas isoladamente: idade, sexo, quantidade de dependentes, renda familiar, tipo de IES (apesar dessa variável ser mais significativa para professores substitutos em IES públicas), tempo de docência, quantidade de horas em sala de aula, possuir outra profissão além da de docente, percepção sobre a saúde física e mental e satisfação com a profissão, IES, gestor, alunos, colegas, disciplina e remuneração. Do ponto inferencial, apenas as variáveis sexo, renda familiar, turno em que leciona, possuir outra atividade profissional e satisfação com os alunos apresentaram significância estatística ($p\text{-valor}<0,1$). É de se realçar, ainda, que sexo (feminino) e lecionar apenas na parte da manhã se mostraram como influentes para aumentar o estresse autorrelatado.

Em relação ao objetivo primário deste trabalho, as evidências permitem sustentar que há relação significativa ($p\text{-valor}<0,01$) e negativa entre a percepção de estresse o grau de controle e suporte reconhecido pelos professores. De outro lado, quanto mais eles notarem carga de demanda no ambiente, tanto maior será sua percepção de estresse ($p\text{-valor}<0,01$). Essa constatação é percebida baseado no uso tanto das técnicas de associação quanto de inferência.

O fato é que o professor, em geral, possui grande autonomia (escore médio de 82% da escala) para definição de suas atividades dentro da sala de aula (na condução das atividades cotidianas). Além disso, identificar um ambiente agradável e permeado de boas relações de com os colegas de trabalho (incluindo o gestor) é o que explica o baixo nível de sofrimento em relação ao estresse. Portanto, quanto maior for o controle sobre o próprio trabalho e o suporte que o professor desfrutar menor será a produção dos hormônios do estresse, com consequências positivas sobre a saúde dos trabalhadores.

Tal evidência é ainda reforçada pela baixa incidência de *Burnout* entre os professores respondentes, considerando seus altos níveis de eficácia profissional e baixos níveis de exaustão e de despersonalização. Não que os professores não se enxerguem significativamente demandados. Ao contrário, o escore médio dos respondentes foi de 14,7 (uma prevalência média de 74% do escore máximo medido pelo DC-S) da percepção de demandas, mas em razão da regulação produzida pelo controle e apoio social no ambiente de trabalho, isso não causa sofrimento nos docentes. Dessa forma, mesmo que no ambiente haja níveis altos de demanda, pelos motivos já expostos, os professores tendem a permanecer em estado de eustresse, preservando a sua saúde física e mental.

Da análise dos dados verificou-se, ainda, não haver associação geral entre o engajamento dos professores e a regulação do estresse. Tal circunstância é indicativa de que o fato de o profissional desenvolver a atividade docente com afinco, vigor, envolvimento e dedicação, sentindo-se, portanto, positivamente absorto nas tarefas de que se incumbem no dia a dia não tem relação significativa com o menor ou maior grau de estresse desse docente. Na verdade, os fatores relevantes, que podem efetivamente repercutir (de forma positiva ou deletéria) na autopercepção de estresse do profissional é a possibilidade que ele tem de exercer controle sobre a atividade e, também, o grau de

suporte verificado no ambiente de trabalho. Isso quer dizer que, quando a conformação/harmonização entre as expectativas da instituição de ensino e as do docente não viabiliza um amplo espaço de liberdade (do ponto de vista intelectual, da iniciativa, da consecução de projetos pessoais e coletivos voltados para as áreas de ensino, pesquisa e extensão) e, ainda, o grau de suporte é prejudicado por conflitos interpessoais (colegas e chefes), o engajamento não se mostra suficiente para agir de forma positiva no controle de estresse para a amostra deste trabalho.

Desse modo, os respondentes, conquanto consideravelmente engajados (nível geral de engajamento foi de 78,5, 77% do escore máximo medido pelo UWES, sendo a dimensão dedicação a de maior nível - 82% da escala) não têm esse fator como mediado do estresse percebido. É provável, pois, que o nível de dedicação esteja muito mais ligado ao senso comum de responsabilidade decorrente da assunção do cargo de docente, o que implica, como em qualquer outra atividade profissional, em esforço, foco e vigor (elementos que levam à absorção), do que propriamente aos sentimentos de prazer e de satisfação. Estes, como dito, dependem da possibilidade que o docente tem manter um elevado controle sobre a atividade (apesar da alta demanda) e do grau de suporte recebido.

Por fim, apesar de haver presença de várias estratégias de enfrentamento do estresse, com predomínio, inclusive, daquelas Focadas no Problema, elas apresentam baixo nível de eficácia para mediar o estresse, sendo, em alguns casos, associadas ao seu aumento. Isso ficou patente na estratégia de *coping* que diz respeito ao apoio social buscado em pessoas como parentes e amigos, externos ao ambiente de trabalho.

Os resultados apresentados não podem ser compreendidos como se os professores não requeressem cuidado, atenção e investimento em seu ambiente de trabalho. Nesse sentido, o fato de os professores se apresentarem como eficazes na lida com o estresse no ambiente acadêmico evidencia a necessidade de contribuir para a manutenção de tal situação. Mesmo porque levantou-se indícios de que a autopercepção de saúde física e mental apresenta alguma inadequação para ao menos 1/4 dos respondentes.

Assim, considerando a importância que o trabalho tem para a situação socioeconômica dos professores, as dificuldades promovidas pelo estresse são dolorosas e por isso é vital atuar sobre ele, mitigando-o, inclusive porque não há dúvidas de que a

qualidade do ensino superior depende significativamente da presença de um corpo docente de alto nível. Posta a questão nesses termos, entende-se que os diversos agentes envolvidos da docência, no âmbito das instituições de ensino (aqui incluído o próprio professor) devem buscar mecanismos que possibilitem o enfrentamento positivo dos fatores de estresse, especialmente aqueles que são inerentes à profissão.

Nesse sentido, com relação à demanda, embora o volume de trabalho não dependa necessariamente do professor, impõe-se que este usufrua adequadamente da sua alta possibilidade de controle, a fim de administrar o trabalho com o menor prejuízo possível à sua vida social (família, amigos) e saúde física e mental. Não raro, o elevado controle, embora percebido como positivo, leva o profissional a um contexto de confusão entre vida profissional e vida pessoal, em decorrência de fatores como desorganização e dificuldade para gerir todos os compromissos assumidos. Cumpre destacar que a rotina do professor é profundamente propícia para a ocorrência desses problemas, já que é comum (e muitas vezes necessário) o trabalho em casa (planejamento, correção e elaboração de provas etc.), notoriamente quando a instituição não disponibiliza espaços adequados – sala de professores – com mesa, cadeira, armários e computador, necessários para realização de tarefas fora da sala de aula. É nesse contexto que o professor precisa refletir sobre a gestão do seu tempo e do seu próprio espaço de trabalho, para que não se imponha um ritmo de permanente de labor, em prejuízo, inclusive, da sua saúde física e mental.

De outro lado, à instituição incumbe 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 a sua carga de trabalho. Ademais, é certo que o gestor exerce também um 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 (em razão, por exemplo, de 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, que são chamados a integrar o debate e a influenciar na decisão final, tende a gerar efeito positivo sobre a sensação de controle e a indicar que o gestor se

importa com o profissional, com as suas necessidades e limitações (gestão participativa), revelando-se, também, como um eficaz mecanismo de suporte.

Por fim, o incentivo a um ambiente saudável e menos competitivo, no qual o relacionamento cordial e respeitoso entre os profissionais seja uma constante é também responsabilidade da instituição, por meio dos seus gestores. Nesse sentido, é preciso que as IES criem e fomentem espaços de convívio e de confraternização, a fim de que os professores tenham oportunidade para estabelecer vínculos de afeto e de confiança com os seus colegas. É por meio desses vínculos que os profissionais terão condições de estabelecer uma rede contínua de apoio, imprescindível para a regulação do estresse. O sentimento de disponibilidade do outro nas dificuldades, dúvidas e problemas contribuiu para que o professor se sinta num ambiente de fraternidade e de respeito mútuo, no qual poderá desenvolver e explorar suas potencialidades de forma saudável. Um exemplo corriqueiro desse apoio é a do colega que se dispõe a aplicar uma prova para o outro em decorrência de algum imprevisto que impediu a presença do titular da disciplina. Ou, ainda, a situação em que um professor presta auxílio a um colega em determinada pesquisa (tirando dúvidas, indicando bibliografia etc.), cuja interdisciplinaridade demanda conhecimento específico, dominado com mais propriedade pelo professor que se dispõe a ajudar.

Obviamente, conquanto a instituição e o gestor tenham papel fundamental na criação/fomento desse ambiente, inclusive com a implantação de estratégias de gerenciamento focadas na manutenção de um ambiente organizacional harmônico, os professores devem igualmente se colocar em posição de colaboradores, atentando-se para as demandas dos seus colegas e para a plena vivência de um clima de respeito, coleguismo e eticidade. Para tanto, a ideia de coletividade precisa ser permanentemente cultivada, por todos e por cada um, sempre com o propósito de reduzir litigiosidades e incentivar o suporte, o que, certamente, existe uma forte mudança cultural no ambiente da academia e uma profunda reflexão de todos os envolvidos nesse processo.

5.2 Indicação de futuras pesquisas

Para expandir o conhecimento a respeito do estresse do docente universitário, entende-se que futuras investigações poderão ser realizadas de modo a se descobrir quais são doenças prevalentemente associadas ao estresse. Essa proposta pode valer-se de diversos instrumentos já validados para tal levantamento. Destaca-se que

pesquisas nesse sentido são relevantes para que seja possível discutir políticas institucionais que busquem formas de favorecer o bem-estar físico e emocional dos professores.

Ademais, é plausível investir em trabalhos que busquem analisar a relação entre estresse, os atributos da personalidade do docente e a escolha das estratégias de enfrentamento. Ao produzir tal trabalho, será possível discutir a eficácia dos instrumentos de coping, já que poucos apresentaram significância estatística para moderar o estresse autorrelatado.

Por último, futuros estudos podem buscar investigar em detalhes os indicativos empíricos que foram apresentados neste trabalho. Em relação a isso, poderia ser investigada mais detidamente a situação das mulheres, que apresentaram maior índice de estresse do que os homens, e também a dos professores que estão vinculados a uma IES pública, que também apresentaram percepção maior aos estressores.

5.2 Limitações e Sugestões para Futuras Pesquisas

REFERÊNCIAS

Abreu, M. C. & Masetto, M. T. (1993). *O Professor Universitário em Aula: Prática e Princípios Teóricos*. São Paulo: MG Editorias Associados.

American Institute of CPAs . (2015). *CPA Examination Passing Rates*. Disponível em: www.aicpa.org/becomeacpa/cpaexam/psychometricsandscoreing/passingrates/pages/default.aspx. Acessado em: 23 jul. 2015.

Antonioni, 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(03), 349.

Aragão, E. I. S., Vieira, S. S., Alves, M. G. G., & Santos, A. F. (2009). Suporte social e estresse: uma revisão da literatura. *Psicologia em foco*, 2(1).

Araújo, T. M., Graça, C. C., & Araújo, E. (2003). Estresse ocupacional e saúde: contribuições do Modelo Demanda-Controlle. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8(4), 991-1003.

Ayres, K., Brito, S., & Feitosa, A. (1999). Stress ocupacional no ambiente acadêmico universitário: um estudo em professores universitários com cargos de chefia intermediária. *Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, 23.

Arnetz, B. B. (1996). Causes of Change in the Health of Populations: a biopsychosocial viewpoint. *Social Science & Medicine*. 43 (5), 605-608.

AIS – The American Institute of Stress. *America's #1 Problem*. Disponível em: <<http://www.stress.org/americas-1-health-problem/>>. Acessado em 01 ago. 2014.

Bakker, A. B.; Schaufeli, W. B.; Demerouti, E.; Janssen, P. P. M.; Hulst, R. Van D.; Brouwer, J. (2000). Using Equity Theory to Examine the Difference Between Burnout and Depression. *Anxiety, Stress & Coping: International Journal*. 13 (3), 247-268.

Baptista, A. (2009). Stresse: aspectos psicobiológicos. *Bem-Estar e Qualidade de Vida: Contributos da Psicologia da Saúde. Alcochete: Textiverso, Lda*, 51-65.

Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. *Psico*, 43(2).

Basu, P., & Cohen, J. (1994). Learning to learn in the accounting principles course: Outcome assessment of an integrative business analysis project. *Journal of Accounting Education*, 12(4), 359-374.

Bellingrath, S., Weigl, T., & Kudielka, B. M. (2008). Cortisol dysregulation in school teachers in relation to burnout, vital exhaustion, and effort–reward-imbalance. *Biological psychology*, 78(1), 104-113.

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.

Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill Education (UK).

Blix, A. G., Cruise, R. J., Mitchell, B. M., & Blix, G. G. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational research, 36*(2), 157-169.

Boshoff, S. M. (2011). *Validation of the Teacher Stress Inventory (TSI) in a South African context: the SABPA study* (Doctoral dissertation, North-West University).

Breslow, L. (1972). A quantitative approach to the World Health Organization definition of health: physical, mental and social well-being. *International journal of Epidemiology, 1*(4), 347-355.

Burke, H. M., Davis, M. C., Otte, C., & Mohr, D. C. (2005). Depression and cortisol responses to psychological stress: a meta-analysis. *Psychoneuroendocrinology, 30*(9), 846-856.

Byrne, M., Chughtai, A., Flood, B., Murphy, E., & Willis, P. (2013). Burnout among accounting and finance academics in Ireland. *International Journal of Educational Management, 27*(2), 127-142.

Caeiro, R. M. D. N. (2010). *Stress ocupacional e avaliação de desempenho nos professores: contributos para uma psicodinâmica do trabalho*. Dissertação. Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Calais, S. L., Andrade, L. M. B. D., & Lipp, M. E. N. (2003). Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de stress em adultos jovens. *Psicologia: Reflexão e crítica, 16*(2), 257-263.

Campos, J. F. (2013). *Estresse ocupacional segundo o modelo demanda-controle e suas repercussões na saúde do trabalhador de enfermagem: análise das variações de cortisol salivar* (Doctoral dissertation, Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

Carlotto, Mary Sandra. (2004). Síndrome de burnout características de cargo em professores universitários. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 4*(2), 145-162.

Carr, A. R. (2014). *Stress Levels in Tenure-Track and Recently Tenured Faculty Members in Selected Institutions of Higher Education in Northeast Tennessee*. Dissertação (Doutorado em Educação). Department of Educational Leadership and Policy Analysis East Tennessee State University. Johnson City.

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.

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.

- Castro, F. J. G. (2010). *Burnout, Projeto de Ser e Paradoxo Organizacional*. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Castro, M., & Moreira, A. C. (2003). Análise crítica do cortisol salivar na avaliação do eixo hipotálamo-hipófise-adrenal. *Arq. bras. endocrinol. metab*, 47(4), 358-367.
- Carlotto, M. S. (2004). Síndrome de burnout características de cargo em professores universitários. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 4(2), 145-162.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2004). Análise fatorial do Maslach Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. *Psicologia em estudo*, 9(3), 499-505.
- 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.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, v. 3, pp.1-6.
- Conselho Federal de Contabilidade (CFC). (2015). *Resultado do 1º Exame de 2015 É Publicado no D.O.U.* Publicado em abr./mai de 2015. Disponível em: http://portalcfc.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2013/01/jornal126_abr_mai_FIM_web.pdf. Acessado em: 23 jul. 2015.
- Cunningham, B. M. (2014). Developing critical thinking in accounting education. *The Routledge Companion to Accounting Education*, 399.
- Dalmolin, B. B., Backes, D. S., Zamberlan, C., Schaurich, D., Colomé, J. S., & Gehlen, M. H. (2011). Significados do conceito de saúde na perspectiva de docentes da área da saúde. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 15(2), 389-394.
- Dalri, R. D. C. D. M. (2013). *Carga horária de trabalho dos enfermeiros de emergência e sua relação com estresse e cortisol salivar*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo.
- 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.
- Dunn, J. C., Whelton, W. J., & Sharpe, D. (2006). Maladaptive perfectionism, hassles, coping, and psychological distress in university professors. *Journal of counseling psychology*, 53(4), 511.
- Dussault, M., Deaudelin, C., Royer, N., & Loiselle, F. (1999). Professional isolation and occupational stress in teachers. *Psychological reports*, 84(3), 943-946.
- El-Sayed, S. H., El-Zeiny, H. H. A. & Adeyemo, D. A. (2014). Relationship between occupational stress, emotional intelligence, and self-efficacy among faculty members in

faculty of nursing Zagazig University, Egypt. *Journal of Nursing Education and Practice*, 4(4), p183.

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*, 14(1), 78-100.

Fekedulegn, D. B., Andrew, M. E., Burchfiel, C. M., Violanti, J. M., Hartley, T. A., Charles, L. E. & Miller, D. B. (2007). Area under the curve and other summary indicators of repeated waking cortisol measurements. *Psychosomatic medicine*, 69(7), 651-659.

Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. John Wiley & Sons.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182-195.

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.

Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American psychologist*, 55(6), 647.

Formiga, N. S. (2004). O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. *Psicologia: teoria e prática*, 6(1), 13-29.

França, A. C. L., & Rodrigues, A. L. (2011). Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática. In *Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática*. Atlas.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.

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), 134-174.

Garcia, L. P., & Benevides-Pereira, A. M. T. (2003). Investigando o Burnout em professores universitários. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1(1), 76-89.

Garcia, M. C. (2008). *Cortisol Sanguíneo e Salivar como Indicadores*. (Tese Doutorado). Universidade Estadual de Campinas.

Gershon, R. R., Lin, S., & Li, X. (2002). Work stress in aging police officers. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 44(2), 160-167.

- Gillespie, N. A., Walsh, M. H. W. A., Winefield, A. H., Dua, J., & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & stress, 15*(1), 53-72.
- Gmelch, W. H., Wilke, P. K., & Lovrich Jr, N. P. (1986). Dimensions of stress among university faculty: Factor-analytic results from a national study. *Research in Higher Education, 24*(3), 266-286.
- Gorham, J., & Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly, 40*(3), 239-252.
- Grant, J. K., Forrest, A. P. M., & Symington, T. (1957). The secretion of cortisol and corticosterone by the human adrenal cortex. *Acta endocrinologica, 26*(2), 195-203.
- 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.
- Haidet, P., & Stein, H. F. (2006). The Role of the Student-Teacher Relationship in the Formation of Physicians. *Journal of General Internal Medicine, 21*(S1), S16-S20.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education, 40*(3), 370-388.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. 1^a ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jardilino, J. R. L., do Amaral, D. J., & Lima, D. F. (2010). A Interação Professor-Aluno em Sala de Aula no Ensino Superior: o curso de administração de empresas. *Diálogo Educacional, Curitiba, 10*(29), 101-119.
- 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.
- Karasek Jr, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly, 285-308*.
- Kataoka, M., Ozawa, K., Tomotake, M., Tanioka, T., & King, B. (2014). Occupational stress and its related factors among university teachers in Japan. *Health, 6*(05), 299.
- Keller, B. (2007). Estudo comparativo dos níveis de cortisol salivar e estresse em atletas de luta olímpica de alto rendimento. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Kelloway, E. K., & Barling, J. (1991). Job characteristics, role stress and mental health. *Journal of Occupational Psychology, 64*(4), 291-304.
- Kember, D., Chan, W. S., & Webster, B. J. (2015). Use of structural equation modeling to examine the relationship between learning patterns, teaching and learning

environments and graduate attribute development. Methodological challenges in research on student learning, 1, 9.

Kim, H., & Stoner, M. (2008). Burnout and turnover intention among social workers: Effects of role stress, job autonomy and social support. *Administration in Social work*, 32(3), 5-25.

Kimmel, P. (1995). A framework for incorporating critical thinking into accounting education. *Journal of Accounting Education*, 13(3), 299-318.

Kirchhof, R. S. (2013) Estresse, Coping, Síndrome de Burnout, Sintomas Depressivos e Hardiness em Docentes de Enfermagem. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal de Santa Maria.

Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342-350.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741.

Klassen, R., Wilson, E., Siu, A. F., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N., ... & Jansem, A. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European journal of psychology of education*, 28(4), 1289-1309.

Knowles; M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education*. 2^a ed. Cambridge: New York.

Ko, W. H., & Chung, F. M. (2014). Teaching Quality, Learning Satisfaction, and Academic Performance among Hospitality Students in Taiwan. *World Journal of Education*, 4(5), p11.

Kristenson, M., Garvin, P., Lundberg, U., Harris, A., Garde, A. H., Hansen, Å. M., ... & Theorell, T. (2012). *The role of saliva cortisol measurement in health and disease*.

Kumar, S., & Upadhaya, G. (2014). Perceptive Stress in Indian Teachers associated with Higher Education. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 2(11), 139-141

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159-167.

Landsbergis, P. A., Schurman, S. J., Israel, B. A., Schnall, P. L., Hugentobler, M. K., Cahill, J., & Baker, D. (1993). Job stress and heart disease: evidence and strategies for prevention. *New solutions: a journal of environmental and occupational health policy: NS*, 3(4), 42-58

Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer Publishing Company.

- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. 1ª ed. Springer Pub Co: Nova York.
- Le Fevre, M., Matheny, J., & Kolt, G. S. (2003). Eustress, distress, and interpretation in occupational stress. *Journal of Managerial Psychology*, 18(7), 726-744.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The Impact of Interpersonal Environment on Burnout and Organizational Commitment. *Journal of organizational behavior*, 9, 297-308.
- Leung, T. W., Siu, O. L., & Spector, P. E. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Hong Kong: The role of locus of control. *International Journal of Stress Management*, 7(2), 121-138.
- Lima, G. S., Carvalho Neto, A., & Tanure, B. (2012). Executivos jovens e seniores no topo da carreira: conflitos e complementaridades. *Revista Eletrônica de Administração*, 18(1), 63-96.
- Lima, M. D. F. E. M., & Lima-Filho, D. D. O. (2009). Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Ciências & Cognição*, 14(3), 62-82.
- Lipp, M. E. N. (2005). O Modelo Quadrifásico do Stress. In: *Mecanismos Neuropsicofisiológicos do Stress: Teoria e Aplicação Clínica*. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- Lorenz, V. R., Benatti, M. C. C. & Sabino, M. O. (2010). Burnout e estresse em enfermeiros de um hospital universitário de alta complexidade. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 18(6), 1084-91.
- Loureiro, L. M. D. J., & Gameiro, M. G. H. (2011). Interpretação crítica dos resultados estatísticos: para lá da significância estatística. *Revista de Enfermagem Referência*, (3), 151-162.
- Madsen, P. E. (2014). Has the quality of accounting education declined?. *The Accounting Review*, 90(3), 1115-1147.
- Marin, T. I. S., de Lima, S. J., & Nova, S. P. D. C. C. (2014). Formação do Contador—o que o Mercado quer, é o que ele tem? um Estudo sobre o Perfil Profissional dos Alunos de Ciências Contábeis da FEA-USP. *Contabilidade Vista & Revista*, 25(2), 59-83.
- Machado, P. G. B., Porto-Martins, P. C., & Amorim, C. (2012). Engagement no trabalho entre profissionais da educação. *Revista Intersaberes*, 7(13), 193-214.
- Macedo, L. E. T. D., Chor, D., Andreozzi, V., Faerstein, E., Werneck, G. L., & Lopes, C. S. (2007). Estresse no trabalho e interrupção de atividades habituais, por problemas de saúde, no Estudo Pró-Saúde. *Cad. saúde pública*, 23(10), 2327-2336.
- Maslach, C.; Jackson, S. E. The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*. V. 2, n. 2, p. 99-113, 1981

Maslach, C.; Leiter, M. P.; Jackson, S. Making a Significant Difference with Burnout Interventions: researcher and practitioner collaboration. *Journal of Organizational Behavior*. V. 33, n. 2, p. 296-300, 2012.

Mazer, J. P., Murphy, R. E., & Simonds, C. J. (2007). I'll see you on "Facebook": The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56(1), 1-17.

McDermott, R. (1977). Social relations as contexts for learning in school. *Harvard educational review*, 47(2), 198-213.

McEwen, B. S., & Gianaros, P. J. (2010). Central role of the brain in stress and adaptation: links to socioeconomic status, health, and disease. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1186(1), 190-222.

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.

Meleiro, A. M. A. (2007). O Stress do Professor. In: *O Stress do Professor*. Marilda Lipp (Organização). 5ª Edição. Campinas: Papyrus.

Mello Alvesa, M. G., Chorb, D., Faersteinc, E., de S Lopesc, C., & Werneckd, G. L. (2004). Versão resumida da "job stress scale": adaptação para o português. *Rev Saúde Pública*, 38(2), 164-71.

Mizukami, M. D. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. Editora Pedagógica e Universitária.

Moeller, C., & Chung-Yan, G. A. (2013). Effects of social support on professors' work stress. *International Journal of Educational Management*, 27(3), 188-202.

Morales, P., & Vallejo, P. M. (2001). *Relação professor-aluno*. Edicoes Loyola.

Moya-Albiol, L., Serrano, M. Á., & Salvador, A. (2010). Job satisfaction and cortisol awakening response in teachers scoring high and low on burnout. *The Spanish journal of psychology*, 13(02), 629-636.

Murofuse, N. T., Abranches, S. S., & Napoleão, A. A. (2005). Reflexões sobre estresse e Burnout e a relação com a enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 13(2), 255-261.

Nascimento, A. S., Aragão, I. R. B. N., Gomes, C. A. S., & Nova, S. P. D. C. C. (2013). Pesquisa Científica e a Construção do Conhecimento: Possibilidade e Prática ou Utopia?. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, 1(2), 106-122.

Nechvatal, J. M. (2013). *Stress Coping Changes the Brain*. Dissertação. Doutorado em Filosofia da Universidade de Stanford.

Nelson, I. T. (1995). What's new about accounting education change? An historical perspective on the change movement. *Accounting Horizons*, 9(4), 62.

- Ng, S. (2015). CPA Exam Pass Rate 2014: What You Can Learn From Others' Experience. Disponível em: <http://ipassthecpaexam.com/cpa-exam-pass-rate/>. Acessado em: 23 jul. 2015.
- Nickel, D. C. (2004). Percepção de estresse e atitudes de aprendizagem de docentes na mudança do sistema seriado para o modular: estudo de caso numa instituição de ensino superior.
- Nickel, D. C., & Coser, C. (2007). Mudança organizacional, aprendizagem e estresse: um estudo de caso numa IES. *REGE Revista de Gestão*, 14(3), 91-106.
- Noland, A., & Richards, K. (2014). The Relationship Among Transformational Teaching and Student Motivation and Learning. *JET*, 5.
- Organização Mundial da Saúde (2015a). WHO definition of Health. Disponível em: <http://www.who.int/about/definition/en/print.html>. Acessado em: 17 ago. 2015.
- _____. (2015b). The determinants of health. Disponível em: <http://www.who.int/hia/evidence/doh/en/>. Acessado em 17 ago. 2015.
- 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.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38-54.
- Pereira, E. M. (2015). *A vivência de mulheres em cargos executivos em grandes empresas: uma análise interseccional das desigualdades de gênero e de Raça*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".
- Pocinho, M., & Perestrelo, C. X. (2011). Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 513-528.
- Powell, W. W., White, D. R., Koput, K. W., & Owen-Smith, J. (2005). Network dynamics and field evolution: The growth of interorganizational collaboration in the life sciences1. *American journal of sociology*, 110(4), 1132-1205.
- Pruessner, J. C., Hellhammer, D. H., & Kirschbaum, C. (1999). Burnout, perceived stress, and cortisol responses to awakening. *Psychosomatic medicine*, 61(2), 197-204.
- Pruessner, J. C., Kirschbaum, C., Meinlschmid, G., & Hellhammer, D. H. (2003). Two formulas for computation of the area under the curve represent measures of total hormone concentration versus time-dependent change. *Psychoneuroendocrinology*, 28(7), 916-931.
- Reddy, G. L., & Poornima, R. (2012). Occupational stress and professional burnout of University Teachers in South India. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 2(2), 109-124.

- Reis, R. S. (2005). *Comportamentos de risco à saúde e percepção de estresse dos professores universitários das IFES do sul do Brasil*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis).
- Reis, E. J. F. B., Carvalho, F. M., de Araújo, T. M., Porto, L. A., & Neto, A. M. S. (2005). Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, 21(5), 1480-1490 .
- Reis, E. J. F.; Araújo T. M.; Carvalho, F. M.; Barbalho, L. & Oliveira e Silva. (2006). Docência e Exatão Emocional. *Educação e Sociedade*. V. 27, n. 94, pp. 229-253.
- Rocha, Y. A. C., Coelho, J. A., dos Santos, K. F., & Ferreira, M. S. (2007). RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO. *Ciência & Consciência*, 2.
- Rodrigues, A. (1982). A Psicologia Social e o processo educativo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 35(3), 60-73.
- Rodríguez, M. C., Hinojosa, L. M. M., & Ramírez, M. T. G. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios/Evaluation of teacher performance, stress and burnout in university professors. *Revista actualidades investigativas en educación*, 14(1).
- Rohm, R. H. D., & Pompeu, S. L. E. (2015). Homofobia, discriminação e produção de subjetividades: um estudo com pessoas homossexuais em empresas do Rio de Janeiro. *Revista Periódicus*, 1(3), 228-246.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In: *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Vandenberghe, R.; Huberman, A. M. University of Cambridge: Cambridge.
- Samad, N. I. A., Hashim, Z., Moin, S., & Abdullah, H. (2010). Assessment of stress and its risk factors among primary school teachers in the Klang Valley, Malaysia. *Global Journal of Health Science*, 2(2), p163.
- Santos, A. F. (2010) *Determinantes Psicossociais da Capacidade Adaptativa: um modelo teórico para o estresse*. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Program de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- Santos, S. C. (2001). O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: Aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de Ensino superior”. *Caderno de Pesquisas em Administração*, 8(1), 69-82.
- Saeed, K., & Farooqi, Y. A. (2014). Examining the relationship between work life balance, job stress, and job satisfaction among university teachers (A case of University

of Gujarat). *International Journal of Multidisciplinary Sciences and Engineering*, 5(6), 9-14.

Santana, A. L. A. (2011). *O perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-um estudo nas universidades federais do Brasil* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.

Selye, H. (1956). *The stress of life*.

Seidl, E. M. F., & Zannon, C. M. L. D. C. (2004). Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. *Cadernos de saúde pública*, 20(2), 580-588.

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* (pp. 1286-1301).

Silva, M. F. M. D., Teles, L. M. D. S., Aragão, S. D. B. X., & Silva, C. F. D. L. S. (2014). Estudo avaliativo da predisposição à síndrome de burnout em professores de uma Universidade de Parnaíba-PI. *Revista Psicologia e Saúde*, 6(2), 28-36.

Simon, E., Melz, L. J., de Carvalho Neto, A. M., & Torres, A. L. (2013). Perfil do Profissional Contábil: estudo comparativo entre as exigências do mercado de trabalho e a formação oferecida pelas instituições de ensino superior de Mato Grosso. *Revista UNEMAT de Contabilidade*, 2(3).

Shen, X., Yang, Y. L., Wang, Y., Liu, L., Wang, S., & Wang, L. (2014). The association between occupational stress and depressive symptoms and the mediating role of psychological capital among Chinese university teachers: a cross-sectional study. *BMC psychiatry*, 14(1), 329.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571.

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. Mestrado em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa.

Stegeren, A. H., Wolf, O. T., & Kindt, M. (2008). Salivary alpha amylase and cortisol responses to different stress tasks: impact of sex. *International Journal of Psychophysiology*, 69(1), 33-40.

- Tassoni, E. C. M. (2000). Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. *Psicologia, análise e crítica da prática educacional*. Campinas: ANPED.
- Theorell, T., Perski, A., Åkerstedt, T., Sigala, F., Ahlberg-Hultén, G., Svensson, J., & Eneroth, P. (1988). Changes in job strain in relation to changes in physiological state: a longitudinal study. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 189-196.
- Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next?. *Journal of health and social behavior*, 53-79.
- Theorell, T., Perski, A., Åkerstedt, T., Sigala, F., Ahlberg-Hultén, G., Svensson, J., & Eneroth, P. (1988). Changes in job strain in relation to changes in physiological state: a longitudinal study. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 189-196.
- Tytherleigh, M. Y., Webb, C., Cooper, C. L., & Ricketts, C. (2005). Occupational stress in UK higher education institutions: A comparative study of all staff categories. *Higher Education Research & Development*, 24(1), 41-61.
- Viera, A. O., Hernández, P. A., & Fernández, I. (2007). Estrés laboral y el síndrome de burnout en docentes venezolanos. *Salud de los Trabajadores*, 15(2), 71-88.
- Vaezi, S., & Fallah, N. (2011). The relationship between self-efficacy and stress among Iranian EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 1168-1174.
- Witter, G. P. (2003). Professor-estresse: análise de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(1), 1-17.
- Wolfram, M., Bellingrath, S., Feuerhahn, N., & Kudielka, B. M. (2013). Cortisol Responses to Naturalistic and Laboratory Stress in Student Teachers: Comparison with a Non-stress Control Day. *Stress and Health*, 29(2), 143-149
- Yoon, J. S. (2002). Teacher Characteristics As Predictors Of Teacher-Student Relationships: stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 30(5), 485-493.

Apêndice 1 – Questionário dos Professores

Seção 1: Percepção de Estresse

Dimensão	Nº	Questão
Mau comportamento dos estudantes	1	O comportamento indisciplinado dos alunos
Reconhecimento profissional	2	O baixo <i>status</i> da carreira docente.
Relações com os colegas	3	Falta de apoio por parte dos colegas.
Carga de trabalho	4	Falta de tempo para dar resposta às solicitações.
Mau comportamento dos estudantes	5	O barulho feito pelos alunos.
Reconhecimento profissional	6	As condições de progressão na carreira.
Ausência de recursos	7	Falta de apoio por parte dos órgãos directivos.
Carga de trabalho	8	Falta de tempo para planificar e preparar as aulas durante o horário escolar
Mau comportamento dos estudantes	9	O comportamento provocador dos alunos.
Reconhecimento profissional	10	Falta de reconhecimento pelo trabalho docente.
Relações com os colegas	11	A falta de um bom clima entre o corpo docente.
Carga de trabalho	12	As exigências feitas fora do horário normal de serviço.
Mau comportamento dos estudantes	13	A existência de turmas difíceis.
Ausência de recursos	14	Falta de recursos e materiais.
Relações com os colegas	15	Atitudes e comportamentos de outros colegas.
Carga de trabalho	16	Falta de tempo para apoiar individualmente os alunos.
Reconhecimento profissional	17	Estrutura de remuneração da instituição
Relações com os colegas	18	Ter que substituir os colegas que se ausentam ou não cumprem com as suas obrigações profissionais.
Ausência de recursos	19	A pressão exercida pelos órgãos directivos e serviços educativos centrais
Ausência de recursos	20	Falta de organização da Instituição
Mau comportamento dos estudantes	21	O desrespeito à autoridade do professor por parte dos alunos.
Carga de trabalho	22	A rotina associada à atividade docente.
Ausência de recursos	23	A pressão exercida pelos coordenadores, chefes de departamentos ou outros gestores universitários.
Carga de trabalho	24	A excessiva burocracia presente no dia-a-dia da atividade docente.
Mau comportamento dos estudantes	25	A falta de interesse e desmotivação dos alunos.
Reconhecimento profissional	26	Ausência de participação nos processos de tomada de decisão

Seção 2: Percepção Sobre Demanda-Controle-Suporte

Dimensão	Nº	Questão
Demanda	1	Com que frequência você tem que fazer suas tarefas de trabalho com muita rapidez?
Demanda	2	Com que frequência você tem que trabalhar intensamente (isto é, produzir muito em pouco tempo)?
Demanda	3	Seu trabalho exige demais de você?
Demanda	4	Você tem tempo suficiente para cumprir todas as tarefas de seu trabalho?
Demanda	5	O seu trabalho costuma apresentar exigências contraditórias ou discordantes?
Controle	6	Você tem possibilidade de aprender coisas novas em seu trabalho?
Controle	7	Seu trabalho exige muita habilidade ou conhecimentos especializados?
Controle	8	Seu trabalho exige que você tome iniciativas?
Controle	9	No seu trabalho, você tem que repetir muitas vezes as mesmas tarefas?
Controle	10	Você pode escolher COMO fazer o seu trabalho?
Controle	11	Você pode escolher O QUE fazer no seu trabalho?
Suporte	12	Existe um ambiente calmo e agradável onde trabalho.
Suporte	13	No trabalho, nos relacionamos bem uns com os outros
Suporte	14	Eu posso contar com o apoio dos meus colegas de trabalho
Suporte	15	Se eu não estiver num bom dia, meus colegas compreendem
Suporte	16	No trabalho, eu me relaciono bem com meus chefes
Suporte	17	Eu gosto de trabalhar com meus colegas

Seção 3: Percepção Sobre *Burnout*

Dimensão	Questão
Eficácia Profissional/ Envolvimento Emocional	Eu me sinto estimulado depois de trabalhar lado a lado com meus alunos
Eficácia Profissional/ Envolvimento Emocional	Sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho
Eficácia Profissional/ Envolvimento Emocional	Posso entender facilmente o que sentem meus alunos acerca das coisas
Eficácia Profissional/ Envolvimento Emocional	Posso criar facilmente um ambiente tranquilo com meus alunos
Eficácia Profissional/ Envolvimento Emocional	Trato de forma adequada os problemas dos meus alunos
Eficácia Profissional/ Envolvimento Emocional	Tenho realizado muitas coisas importantes neste trabalho
Eficácia Profissional/ Envolvimento Emocional	Eu me sinto muito cheio de energia
Eficácia Profissional/ Envolvimento Emocional	No meu trabalho, eu lido com os problemas emocionais com muita calma
Despersonalização	Acho que me tornei mais insensível com as pessoas desde que comecei este trabalho
Despersonalização	Não me importo realmente com alguns dos meus alunos
Despersonalização	Sinto que meus alunos me culpam por alguns dos seus problemas
Despersonalização	Sinto que trato alguns dos meus alunos como se fossem objetos
Despersonalização	Acho que este trabalho está me endurecendo emocionalmente
Exaustão	Eu me sinto emocionalmente exausto pelo meu trabalho
Exaustão	Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito estressado
Exaustão	Trabalhar com pessoas o dia inteiro é realmente um grande esforço para mim
Exaustão	Eu me sinto como se estivesse no final do meu limite
Exaustão	Eu me sinto esgotado com meu trabalho
Exaustão	Eu me sinto esgotado ao final de um dia de trabalho
Exaustão	Eu me sinto frustrado com meu trabalho
Exaustão	Sinto que estou trabalhando demais no meu Emprego
Exaustão	Eu me sinto cansado quando me levanto de manhã e tenho de encarar outro dia de trabalho

Seção 4: Percepção Sobre Engajamento

Dimensão	Nº	Questão
Absorção	3	O tempo passa voando quando estou trabalhando
Absorção	6	Quando estou trabalhando esqueço tudo o que se passa à minha volta
Absorção	9	Sinto-me feliz quando estou trabalhando intensamente
Absorção	11	Estou imerso/a no meu trabalho
Absorção	14	“Deixo-me ir” quando estou trabalhando
Absorção	16	Pra mim é difícil me desligar das minhas aulas
Dedicação	2	Acho que o meu trabalho tem muito significado e utilidade
Dedicação	5	Estou entusiasmado/a com o meu trabalho
Dedicação	7	O meu trabalho me inspira
Dedicação	10	Estou orgulhoso/a do que faço neste trabalho
Dedicação	13	O meu trabalho é desafiante para mim
Vigor	1	No meu trabalho me sinto cheio/a de energia
Vigor	4	No meu trabalho sinto-me com força e energia
Vigor	8	Quando me levanto de manhã me satisfaz ir trabalhar
Vigor	12	Sou capaz de lecionar por períodos de tempo muito longos
Vigor	15	Sou uma pessoa com muita resistência mental no meu trabalho
Vigor	17	No meu trabalho sou sempre perseverante (não desisto), mesmo quando as coisas não estão correndo bem

Seção 5: Percepção Sobre Estratégias de Enfrentamento

Tipo	Questão
<i>Coping</i> ativo	Concentro os meus esforços para fazer alguma coisa que me permita enfrentar a situação
	Tomo medidas para tentar melhorar a minha situação (desempenho)
Planejar	Tento encontrar uma estratégia que me ajude no que tenho que fazer
	Penso muito sobre a melhor forma de lidar com a situação
Utilizar suporte instrumental	Peço conselhos e ajuda a outras pessoas para enfrentar melhor a situação
	Peço conselhos e ajuda a pessoas que passaram pelo mesmo
Utilizar suporte social emocional	Procuo apoio emocional de alguém (família, amigos)
	Procuo o conforto e compreensão de alguém
Religião	Tento encontrar conforto na minha religião ou crença espiritual
	Rezo ou medito
Reinterpretação positiva	Tento analisar a situação de maneira diferente, de forma a torná-la mais positiva
	Procuo algo positivo em tudo o que está a acontecer
Auto-culpabilização	Faço críticas a mim mesmo
	Culpo-me pelo que está a acontecer
Aceitação	Tento aceitar as coisas tal como estão a acontecer
	Tento aprender a viver com a situação
Expressão de sentimentos	Fico aborrecido e expresso os meus sentimentos (emoções)
	Sinto e expresso os meus sentimentos de aborrecimento
Negação	Tenho dito para mim mesmo (a): “isto não é verdade”
	Recuso-me a acreditar que isto esteja a acontecer desta forma comigo
Auto-distração	Refugio-me noutras atividades para me abstrair da situação
	Faço outras coisas para pensar menos na situação, tal como ir ao cinema, ver TV, ler, sonhar, ou ir às compras
Desinvestimento comportamental	Desisto de me esforçar para obter o que quero
	Simplesmente desisto de tentar atingir o meu objetivo
Uso de substâncias (medicamentos/álcool)	Refugio-me no álcool ou noutras drogas (comprimidos, etc.) para me sentir melhor
	Uso álcool ou outras drogas (comprimidos) para me ajudar a ultrapassar os problemas
Humor	Enfrento a situação levando-a para a brincadeira 0,83
	Enfrento a situação com sentido de humor

Apêndice 2 – Tabela 8: Variáveis segregadas por tipo de vínculo profissional/IES

Tabela 8: Variáveis segregadas por tipo de vínculo profissional/IES (continua)

Item	Descrição	Servidor (259 respondentes)		CLT (435 respondentes)		Substituto (20 respondentes)	
		Geral	%	Geral	%	Geral	%
Área de Formação	Administração	69	27%	90	21%	4	20%
	Ciências Contábeis	122	47%	186	43%	13	65%
	Direito	4	2%	14	3%	1	5%
	Economia	9	3%	18	4%	0	0%
	Engenharia de Produção	23	9%	13	3%	0	0%
	Outra área	32	12%	114	26%	2	10%
	Missing	0	0%	0	0%	0	0%
Área de maior titulação	Graduação	0	0%	0	0%	0	0%
	Especialização	20	8%	109	25%	11	55%
	Mestrado	100	39%	246	57%	6	30%
	Doutorado	139	54%	80	18%	3	15%
	Missing	0	0%	0	0%	0	0%
Experiência com a Docência (anos)	Média	15,5	-	14,0	-	9,5	-
	Mediana	15,0	-	12,0	-	4,0	-
	Desvio Padrão	7,9	-	9,8	-	12,2	-
	Mínimo	1,0	-	1,0	-	1,0	-
	Máximo	42,0	-	50,0	-	44,0	-
	1º Quartil	10,0	-	8,0	-	2,0	-
	3º Quartil	20,0	-	20,0	-	8,5	-
	Missing	1	-	1	-	0	-
Quantidade de horas aulas que leciona	Média	13,8	-	17,4	-	16,5	-
	Mediana	12,0	-	16,0	-	16,0	-
	Desvio Padrão	8,0	-	8,9	-	7,8	-
	Mínimo	3,0	-	2,0	-	4,0	-
	Máximo	44,0	-	44,0	-	30,0	-
	1º Quartil	8,0	-	12,0	-	12,0	-
	3º Quartil	16,0	-	20,0	-	21,0	-
	Missing	19,0	-	2,0	-	0,0	-
Possui outra profissão?	Sim	91	35%	290	67%	11	55%
	Não	166	64%	143	33%	9	45%
	Missing	2	1%	2	0%	0	0%
Horas de trabalho em outro vínculo	Média	25,2	-	28,6	-	29,2	-
	Mediana	30,0	-	30,0	-	35,0	-
	Desvio Padrão	15,3	-	13,3	-	15,0	-
	Mínimo	1,0	-	2,0	-	4,0	-
	Máximo	60,0	-	70,0	-	44,0	-
	1º Quartil	9,0	-	20,0	-	19,0	-
	3º Quartil	40,0	-	40,0	-	40,0	-
	Missing	168,0	-	145,0	-	9,0	-
Vocação	Sim	206	80%	332	76%	20	100%
	Não	53	20%	103	24%	0	0%
	Missing	0	0%	0	0%	0	0%

Tabela 8: Variáveis segregadas por tipo de vínculo profissional/IES (continuação)

Item	Descrição	Servidor (259 respondentes)		CLT (435 respondentes)		Substituto (20 respondentes)	
		Geral	%	Geral	%	Geral	%
Satisfação com a Profissão	Média	3,9	-	3,9	-	4,0	-
	Mediana	4,0	-	4,0	-	4,0	-
	Desvio Padrão	0,9	-	0,9	-	0,8	-
	Mínimo	1,0	-	1,0	-	2,0	-
	Máximo	5,0	-	5,0	-	5,0	-
	1º Quartil	4,0	-	4,0	-	3,8	-
	3º Quartil	4,0	-	4,0	-	4,3	-
	Missing	0,0	-	0,0	-	0,0	-
Satisfação com a IES	Média	3,7	-	3,9	-	4,1	-
	Mediana	4,0	-	4,0	-	4,0	-
	Desvio Padrão	0,9	-	0,9	-	0,7	-
	Mínimo	1,0	-	1,0	-	2,0	-
	Máximo	5,0	-	5,0	-	5,0	-
	1º Quartil	3,0	-	4,0	-	4,0	-
	3º Quartil	4,0	-	4,0	-	4,0	-
	Missing	0,0	-	0,0	-	0,0	-
Satisfação com o Gestor	Média	3,5	-	3,9	-	4,2	-
	Mediana	4,0	-	4,0	-	4,5	-
	Desvio Padrão	1,1	-	1,0	-	1,0	-
	Mínimo	1,0	-	1,0	-	2,0	-
	Máximo	5,0	-	5,0	-	5,0	-
	1º Quartil	3,0	-	4,0	-	3,8	-
	3º Quartil	4,0	-	5,0	-	5,0	-
	Missing	0,0	-	0,0	-	0,0	-
Satisfação com os alunos	Média	3,6	-	3,6	-	4,0	-
	Mediana	4,0	-	4,0	-	4,0	-
	Desvio Padrão	0,9	-	0,9	-	0,7	-
	Mínimo	1,0	-	1,0	-	3,0	-
	Máximo	5,0	-	5,0	-	5,0	-
	1º Quartil	3,0	-	3,0	-	3,8	-
	3º Quartil	4,0	-	4,0	-	4,3	-
	Missing	0,0	-	0,0	-	0,0	-
Satisfação com os colegas	Média	3,4	-	3,8	-	4,0	-
	Mediana	4,0	-	4,0	-	4,0	-
	Desvio Padrão	0,9	-	0,8	-	0,8	-
	Mínimo	1,0	-	1,0	-	2,0	-
	Máximo	5,0	-	5,0	-	5,0	-
	1º Quartil	3,0	-	3,0	-	4,0	-
	3º Quartil	4,0	-	4,0	-	4,0	-
	Missing	0,0	-	0,0	-	0,0	-
Satisfação com a Disciplina que leciona	Média	4,3	-	4,3	-	4,0	-
	Mediana	4,0	-	4,0	-	4,0	-
	Desvio Padrão	0,7	-	0,7	-	0,8	-
	Mínimo	1,0	-	1,0	-	2,0	-
	Máximo	5,0	-	5,0	-	5,0	-
	1º Quartil	4,0	-	4,0	-	4,0	-
	3º Quartil	5,0	-	5,0	-	4,3	-
	Missing	0,0	-	0,0	-	0,0	-

Tabela 8: Variáveis segregadas por tipo de vínculo profissional/IES (continuação)

Item	Descrição	Servidor (259 respondentes)		CLT (435 respondentes)		Substituto (20 respondentes)	
		Geral	%	Geral	%	Geral	%
Satisfação com a Remuneração	Média	3,1	-	3,5	-	3,1	-
	Mediana	3,0	-	4,0	-	3,0	-
	Desvio Padrão	1,1	-	1,0	-	1,1	-
	Mínimo	1,0	-	1,0	-	1,0	-
	Máximo	5,0	-	5,0	-	5,0	-
	1º Quartil	2,0	-	3,0	-	2,0	-
	3º Quartil	4,0	-	4,0	-	4,0	-
	<i>Missing</i>	0,0	-	0,0	-	0,0	-