

ESTRESSE E ENFRENTAMENTO EM PROFESSORES: UMA ANÁLISE DA LITERATURA

Kelly Ambrosio Silveira*

Sônia Regina Fiorim Enumo**

Kely Maria Pereira de Paula***

Elisa Pozzatto Batista****

RESUMO: O estresse tem sido associado a problemas de saúde em professores, sendo importante compreender suas estratégias de enfrentamento (*coping*). Assim, o presente estudo revisou a literatura sobre estresse e *coping* em professores, com a análise dos principais resultados de pesquisas da área e de suas características metodológicas. Foram analisados artigos publicados entre 2006-2011 em bases internacionais do Portal Periódicos/CAPES, com as palavras-chave: *stress*, *coping* e *teacher*. Foram mantidos e disponíveis integralmente os 19 artigos empíricos sobre o tema. A partir desse material, procedeu-se análise relacionada ao estresse, às estratégias de enfrentamento e às suas implicações para o trabalho docente. É evidenciada a necessidade de práticas avaliativas e interventivas em atenção ao *coping* e aos sintomas de estresse, de modo a ampliar a compreensão sobre os processos que levam ao bem-estar docente e, conseqüentemente, à qualidade do ensino ofertado.

Palavras-chave: Estresse. Enfrentamento. Revisão de Literatura. Professores.

* Psicóloga pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre e Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES. E-mail: kellyasfs@gmail.com

** Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas); Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos; Doutora em Psicologia Experimental pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas, Professora Emérita da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq – nível 1B.

*** Psicóloga e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Docente do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES.

**** Graduada em Psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

TEACHERS STRESS AND STRUGGLE TO COPE WITH PRESSURE (A LITERATURE ANALYSIS)

ABSTRACT: Stress has been linked to health problems to teachers. Conversely, it is important to understand teachers coping strategies. Thus, this study reviewed the literature on stress and coping to teachers, by analyzing most important researches results in addition to its methodological characteristics. The keywords considered were stress, coping and teacher on articles published by CAPES international portal of journals, between 2006 and 2011. It was possible to examine 19 empirical studies that were fully available. As far as this material is concerned, analyses related to stress, coping strategies and their implications for teaching were conveyed. It showed the need for evaluative and interventionism practices in attention to cope and symptoms of stress, in order to extend the understanding processes that lead to the well-being on teaching and, consequently, the education quality.

Keywords: Stress. Coping. Literature Review. Teachers.

1. INTRODUÇÃO

Número considerável de professores tem apresentado alterações na saúde física e mental. As alterações estão relacionadas a doenças músculo-esqueléticas (CARDOSO *et al.*, 2009), a problemas com a voz (DELCOR *et al.*, 2004, LUCHESI *et al.*, 2009), ao sono, à memória e ao estresse (GOULART Jr.; LIPP, 2008; POCINHO; CAPELO, 2009; VEDOVATO; MONTEIRO, 2008). Entretanto, os transtornos psíquicos parecem ser a principal causa dos afastamentos do trabalho (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). Tal dado é preocupante e coloca em evidência a necessidade de investigação sobre o estresse, pois este pode ser deflagrador dessas disfunções (HANKIN; ABELA, 2005).

O estresse tem sido analisado no contexto escolar nacional (LIPP, 2002), o que é positivo para a compreensão sobre esse aspecto no trabalho de docentes brasileiros. Além disso, tem sido crescente a participação dos professores como sujeitos de pesquisa sobre essa temática (WITTER, 2003). De modo geral, considera-se o estresse um processo fisiológico resultado de respostas a eventos internos e externos (COMPAS, 2006). Ele é gradativo, partindo de respostas de alerta até a exaustão, no caso de excesso de demandas ou de

problemas no seu enfrentamento (LIPP, 2003; SELYE, 1983), e pode ocorrer em função de contextos gerais.

O estresse profissional ou ocupacional é entendido como a interação de condições laborais e de características do indivíduo, de tal modo que as exigências que lhe são criadas ultrapassam a capacidade de enfrentamento (GOMES; PEREIRA, 2008). 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 (ZAFFARI *et al.*, 2009).

Diferentes fontes de estresse no trabalho docente têm sido apontadas. Entre essas fontes, verificam-se: lidar com incidentes envolvendo comportamento desafiador dos alunos (KELLY *et al.*, 2007), comportamentos inadequados e indisciplina, excesso de trabalho e falta de tempo, diferenças de desenvolvimento e motivação dos alunos e políticas educacionais, sobretudo em professores de séries iniciais do Ensino Fundamental (POCINHO; CAPELO, 2009).

Em casos extremos de estresse no trabalho, pode ocorrer a síndrome de *Burnout* (BENEVIDES-PEREIRA *et al.*, 2003), um tipo de estresse ocupacional que tende a acometer profissionais envolvidos em atividades de cuidado e atenção direta e altamente emocional (MASLACH; JACKSON, 1986). Esta síndrome é produzida em função de enfrentamentos falhos ou insuficientes (BENEVIDES-PEREIRA, 2002) e de um estado de exaustão física e mental causado pelo excesso de trabalho, em sobrecarga e intensidade. Está associada às dimensões exaustão emocional (fadiga e perda de recursos emocionais, como esgotamento emocional devido ao trabalho), despersonalização (indiferença e atitudes distantes para com o trabalho realizado) e baixa realização profissional (comprometimento da eficácia percebida no desenvolvimento do trabalho) (MASLACH; JACKSON, 1986). Em consequência dessas características, os processos interativos podem ser prejudicados devido ao trato impessoal no ambiente de trabalho, voltado também para os alunos (YAEGASHI *et al.*, 2008).

Com isso, deve ser considerada a análise das alternativas para a minimização do estresse docente, incluindo tanto as demandas do trabalho quanto os processos de regulação. A regulação frente ao estresse está relacionada às respostas comportamentais e emocionais, sejam elas falhas ou não, e inclui variáveis sociais e culturais, sendo, desse modo, um processo ativo (ALDWIN, 2007). Inclui processos

de *coping*, ou de enfrentamento, entendidos como “[...] modos de mobilizar, guiar, manejar e direcionar o comportamento, a emoção e a orientação sob condições estressantes [...]” (SKINNER; ZIMMER-GEMBECK, 2007, p. 122). Lazarus e Folkman (1984) concebem esse construto como respostas voluntárias ao estresse, a partir de esforços conscientes para a regulação da emoção ou para a resolução de problemas. A partir dessas premissas, outras definições têm sido adaptadas.

Outros pesquisadores têm partido de outras perspectivas, com foco na regulação do comportamento. Compas (2006), por exemplo, considera as implicações do *coping* na regulação da cognição, do comportamento e do ambiente a partir de estratégias que envolvem: controle primário para a solução de problemas, expressão emocional e modulação emocional; adaptação, ligada à aceitação, distração, reestruturação cognitiva e pensamento positivo; e retraimento, que compreende evitação, negação e pensamento mágico.

A partir de uma ampla revisão crítica sobre este tema, incluindo recursos avaliativos publicados entre a década de 1980 e o ano 2000, Skinner *et al.* (2003) identificaram quatrocentas categorias, com diferentes definições e classificações sobre o *coping*. Esses autores propuseram um modelo hierárquico do processo de enfrentamento, pelo qual se verificam instâncias ou comportamentos de *coping*, relacionados às estratégias de enfrentamento, e famílias de *coping*, ou conjuntos de estratégias com funcionalidade similar, visando à adaptação geral do indivíduo. Este modelo apresenta o enfrentamento como aspecto integrante da regulação comportamental frente a processos motivacionais. Assim, trata-se de um construto em pleno desenvolvimento.

Os conceitos de estresse e de *coping*, em seus variados arranjos, têm sido aplicados em várias áreas, incluindo a organizacional (MURTA; TROCCOLI, 2004). Nesta, considera-se que características do ambiente, como o conflito de papéis, e características pessoais, como a autoeficácia percebida no trabalho, podem definir o tipo de enfrentamento. A autoeficácia, por sua vez, refere-se a quanto uma pessoa acredita que pode controlar ou modificar o ambiente (BANDURA, 1997). Assim, professores com maior senso de autoeficácia podem identificar maior possibilidade de adaptações em seu próprio comportamento diante das necessidades observadas (ALMOG; SHECHTMAN, 2007).

Se os funcionários acreditam que a situação pode mudar ou que podem atuar de modo a diminuir a extensão dos problemas vivenciados, tendem a utilizar estratégias baseadas na solução de problemas. Ao contrário, podem ser adotadas respostas emocionais ou de esquiva (BOYD; LEWIN; SAGER, 2009).

Sabe-se, em complemento, que algumas variáveis podem modular a experiência de estresse e a utilização de estratégias de enfrentamento. Professores com menos tempo de serviço, por exemplo, podem apresentar maior vulnerabilidade ao estresse e mais estratégias de enfrentamento baseadas na emoção (GOMES; PEREIRA, 2008). Aqueles com menos estratégias de controle e mais esquiva frente aos estressores também podem apresentar maior vulnerabilidade ao estresse (POCINHO; CAPELO, 2009). Entre os mais jovens, pode haver mais estresse e uso mais frequente de estratégias ligadas ao retraimento social (ALVES; OLIVEIRA, 2008). Além disso, sabe-se que a exaustão emocional associa-se ao uso mais frequente do foco na emoção e desligamento mental (CARLOTTO; CÂMARA, 2008).

Considera-se importante o desenvolvimento de mais estudos sobre as relações entre processos de estresse e de *coping* no trabalho docente. Como as terminologias e as técnicas avaliativas têm sido diversificadas, torna-se útil a análise da literatura internacional sobre a condução das pesquisas e os seus principais resultados. Assim, pode-se ampliar a compreensão desses conceitos no cenário escolar e a sua aplicabilidade em pesquisas e intervenções de âmbito nacional.

Este estudo pretendeu verificar, a partir da literatura científica internacional publicada entre os anos de 2006 a 2011, o conteúdo de artigos empíricos que tratavam de relações entre o estresse e o *coping* em professores. Pretendeu-se identificar os principais aspectos metodológicos e os resultados ligados ao estresse, às estratégias de enfrentamento e às implicações do estresse e do *coping* no trabalho docente. As sugestões de intervenção para a promoção do *coping* e diminuição do estresse também foram abordadas.

2. MÉTODO

Foi realizado um estudo de revisão da literatura (MOREIRA, 2004). Os artigos pesquisados integravam o acervo de artigos internacionais publicados entre os anos de 2006 e 2011 em bases

de dados indexadas no Portal Periódicos CAPES/MEC. As bases de dados consultadas foram: PsycINFO (APA), Academic Search Premier (ASP) (EBSCO), Cambridge Journals Online, Education Full Text (Wilson), JSTOR Arts & Sciences Collection, Oxford Journals (Oxford University Press), Project Muse, PsycArticles (APA), SAGE Journals Online, SocINDEX with Full Text (EBSCO), SpringerLink (MetaPress) e Wiley Online Library. A busca foi efetuada a partir de palavras-chave utilizadas isoladamente e em conjunto: *stress*, *teacher* e *coping*.

Foram resgatados 595 resumos. A análise preliminar do título e do resumo resultou na exclusão de estudos de temática diferente, restando 36 artigos. Desses, 17 artigos não estavam acessíveis em sua integralidade para a consulta, de modo que foram excluídos do processo, resultando, assim, 19 artigos para análise.

A análise qualitativa dos dados atendeu a categorias sobre atributos dos artigos: ano de publicação, local de realização, objetivos, participantes, tipo de estudo (qualitativo, quantitativo ou misto), delineamento (descritivo, correlacional ou experimental), coleta de dados (observação naturalística, administração de instrumentos de autorrelato e entrevista), instrumentos e resultados ligados aos eventos estressores, às diferenças individuais no estresse e no *coping* e às suas implicações no trabalho docente. As sugestões expressas sobre intervenção nesse contexto também foram abordadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos contemplaram análises sobre estresse, *burnout*, estilos de *coping*, relações entre essas variáveis e características pessoais, como idade, autoeficácia e características laborais, a exemplo do tempo de serviço e da modalidade de ensino. A avaliação de programa interventivo e a análise da validade de instrumento também foram identificadas. Os objetivos dos estudos encontram-se na Tabela 1.

As publicações dos anos de 2008 e 2009 apresentaram maior frequência entre os artigos (seis e cinco artigos, respectivamente). Os Estados Unidos da América foram o país mais representado (cinco artigos), seguido da Alemanha e China (três artigos, cada). Não houve nenhum estudo brasileiro indexado nas bases pesquisadas com esta temática (Tabela 2).

TABELA 1 - OBJETIVOS DOS 19 ARTIGOS SOBRE ESTRESSE E *COPING* DOCENTE

Descrição dos objetivos – o que foi investigado?
Relações entre estressores percebidos e respostas de <i>coping</i> de professores de classes especiais e inclusivas (ANTONIOU; POLYCHRONI; KOTRONI, 2009).
Relações entre <i>coping</i> e percepção de controle sobre os alunos (BALOGLU, 2008).
Relações preditivas entre estressores, <i>coping</i> e autoeficácia sobre o <i>burnout</i> (DOMÉNECH- BETORET; ARTIGA, 2010).
Relações entre comparações com colegas, estilos de <i>coping</i> e <i>burnout</i> (CARMONA <i>et al.</i> , 2006).
Relações entre <i>coping</i> , inteligência emocional e autoeficácia percebida (CHAN, 2008).
Padrões voltados à percepção de comportamento disruptivo de alunos, regulação da emoção, <i>coping</i> e <i>burnout</i> (CHANG, 2009).
Efeitos de um treinamento de atenção autogerida sobre o estresse (GOLD <i>et al.</i> 2010).
Os modos como os professores utilizam os espaços de trabalho para enfrentar o estresse (GULWADI, 2006).
Associação entre demandas estressoras, engajamento e exaustão (KLUSMANN <i>et al.</i> , 2008).
Relações preditivas entre padrões autorregulatórios e exaustão emocional sobre a performance instrucional (KLUSMANN <i>et al.</i> 2008).
Características psicométricas de instrumento sobre estresse e <i>coping</i> docente (LAMBERT <i>et al.</i> 2009).
Relações entre dados sociodemográficos, autoeficácia percebida, suporte social e estratégias de enfrentamento (LAUGAA <i>et al.</i> , 2008).
Indicadores de estresse em professores após intervenção para redução do estresse (LHOSPITAL; GREGORY, 2009).
Causas do estresse e modos de enfrentamento em professores iniciantes na carreira (RIEG; PAQUETTE; CHEN, 2007).
Dados sobre estresse e <i>coping</i> em professores (SHARPLIN; O'NEILL; CHAPMAN, 2011)
Relações entre perfeccionismo, estresse e <i>coping</i> (SHEN, 2009).
Relações entre estresse e variáveis pessoais e do trabalho (STOEBER; RENNERT, 2008).
Relações preditivas entre pressão, satisfação no trabalho e o <i>coping</i> sobre a saúde mental (ZURLO; PES; COOPER, 2007).
Relações entre rejeição de alunos, despersonalização e <i>coping</i> (WONG; WAI; ROSEN, 2007).

Fonte: Dados da pesquisa.

TABELA 2 - CARACTERÍSTICAS DOS ARTIGOS RESGATADOS

Autores	Local	Participantes	Tipo
Antoniou <i>et al.</i> (2009)	Grécia	158 professores de educação especial	Quantitativo, Correlacional
Baloglu (2008)	Turquia	267estudantes de graduação	Quantitativo, Correlacional
Doménech-Betoret; Artiga (2010)	Espanha	724 professores primários e secundários	Quantitativo, Correlacional
Carmona <i>et al.</i> (2006)	Espanha	558 professores de escolas primárias e secundárias	Quantitativo, Correlacional
Chan (2008)	China	273 professores recém-graduados	Quantitativo, Correlacional
Chang (2009)	Estados Unidos	555 professores iniciantes de carreira	Quantitativo, Correlacional
Gold <i>et al.</i> (2010)	Inglaterra	11 professores primários	Quantitativo, Pré-experimental
Gulwadi (2006)	Estados Unidos	71 professores de ensino fundamental	Quantitativo, Descritivo
Klusmann <i>et al.</i> (2008)	Alemanha	1939 professores secundários	Quantitativo, Correlacional
Klusmann <i>et al.</i> (2008)	Alemanha	1789 professores de matemática	Quantitativo, Correlacional
Lambert <i>et al.</i> (2009)	Estados Unidos	521 professores de ensino fundamental	Quantitativo, Correlacional
Laugaa <i>et al.</i> (2008)	França	410 professores de ensino fundamental	Quantitativo, Correlacional
Lhospital; Gregory (2009)	Estados Unidos	33 professores de ensino fundamental	Quantitativo, Experimental
Rieg <i>et al.</i> (2007)	Estados Unidos	39 Professores de universidade rural	Misto, Descritivo
Sharplin <i>et al.</i> (2011)	Austrália	29 professores designados para áreas rurais	Qualitativo, Descritivo
Shen (2009)	China	530 professores ensino fundamental e secundário	Quantitativo, Correlacional
Stoeber; Rennert (2008)	Alemanha	118 professores secundários	Quantitativo, Correlacional
Zurlo <i>et al.</i> (2007)	Itália	320 professores educação infantil, fundamental e secundário	Quantitativo, Correlacional
Wong <i>et al.</i> (2007)	China	1010 professores de educação infantil recém-graduados	Quantitativo, Correlacional

Fonte: Dados da pesquisa.

As pesquisas quantitativas apresentaram maior frequência (17 artigos) em comparação às pesquisas qualitativas (um) ou mistas (um). As amostras variaram em total de participantes (11 a 1.939) e em modalidade de ensino. Apesar de os sistemas de ensino variarem entre os países, as séries equivalentes ao ensino fundamental brasileiro foram as mais frequentemente representadas, compondo amostras exclusivas em quatro estudos. As análises de tipo correlacional predominaram (14 artigos), em comparação às análises estritamente descritivas (3) ou de caráter experimental (2) (Tabela 2).

Os artigos contaram com questionários sociodemográficos. Contudo, apenas dois estudos utilizaram entrevistas como técnica para a coleta de dados. Num estudo, a coleta foi efetuada unicamente a partir de um questionário especialmente elaborado. Por outro lado, em 17 artigos, foram utilizados instrumentos avaliativos com base no autorrelato e publicados previamente. Estes se referiram a temas como autoeficácia, inteligência emocional, perfeccionismo, regulação emocional, habilidades mentais, saúde mental, depressão, ansiedade e *locus* de controle.

Sobre o estresse, foram identificados seis instrumentos, com igual frequência; entre eles, o *Sources of Pressure in Teaching Scale* (TRAVERS; COOPER, 1996). Esses instrumentos, em geral, fazem o mapeamento de condições potencialmente estressantes para os professores. Para a avaliação do *burnout*, um único instrumento foi utilizado, o *Maslach Burnout Inventory* - MBI (MASLACH; JACKSON, 1986) e suas adaptações, com aplicação em seis estudos.

Em atenção ao *coping*, foram utilizados seis instrumentos, com maior frequência para o *Ways of Coping Questionnaire* (FOLKMAN; LAZARUS, 1988) e suas adaptações, presentes em cinco artigos. Este instrumento é representativo de uma linha cognitivista sobre a relação estresse e *coping* e enfatiza seu caráter transacional. Outros instrumentos utilizados também apresentam semelhanças com esta base conceitual, apesar de integrarem um diferente arranjo de categorias, a exemplo do *Occupational Stress Indicator* (COOPER, SLOAN, WILLIAMS, 1988) (Tabela 3).

TABELA 3 - INSTRUMENTOS PARA A AVALIAÇÃO DE ESTRESSE, *BURNOUT* E *COPING* PRESENTES NOS ARTIGOS

Construto avaliado/Instrumento	f	Características/Dimensões
Estresse		
<i>Multicontext Stressors Scale</i> (DOMÉNECH-BETORET, 2006)	1	Problemas motivacionais e comportamentais dos alunos, Pouca participação nas decisões, Ambiguidade nas decisões administrativas, Diversidade entre os estudantes, Excesso de trabalho, Pouco envolvimento dos pais.
<i>Depression Anxiety Stress Scales</i> (HENRY, CRAWFORD 2005)	1	Estresse, Depressão e Ansiedade.
<i>Standard Questionnaire–Teacher Stress</i> (EVERAERT, 2003)	1	Comportamentos hiperativos, comportamentos sociais positivos, interferência na dinâmica da aula, apoio de colegas e apoio de pais e comunidade.
<i>Index of Teaching Stress</i> (ABIDIN; GREENE; KONOLD, 2004)	1	Estresse diádico, dificuldades ligadas a um aluno em particular.
<i>Sources of Pressure in Teaching Scale</i> (TRAVERS, COOPER, 1996)	1	Acúmulo de trabalho, problemas no status profissional, reconhecimento e suporte no trabalho por colegas, alunos e seus pais.
<i>Classroom Appraisal of Resources and Demands</i> (LAMBERT; MCCARTHY; ABBOTT-SHIM, 2001)	1	Demandas estressoras da classe e recursos da classe.
Burnout		
<i>Maslach Burnout Inventory</i> (MASLACH, JACKSON, 1986)	6	Exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional.
Coping		
<i>Ways of Coping Questionnaire</i> (FOLKMAN; LAZARUS, 1988)	5	<i>Coping</i> baseado no problema e coping baseado na emoção. Versões contendo Solução de problemas, evitação, busca de suporte e pensamento desejoso. Redução para <i>coping</i> ativo (solução de problemas) e passivo (evitativo).
<i>Erfurt Stress Inventory for Teachers</i> (BOHM-KASPER et al., 2000)	1	<i>Coping</i> ativo e evitativo.
Occupational Stress Indicator (COOPER, SLOAN, WILLIAMS, 1988)	3	<i>Coping</i> ativo e paliativo, ligados ao suporte social, lógica, envolvimento, foco na tarefa, manejo do tempo e suporte na tarefa.
<i>COPE Inventory</i> (CARVER; SCHEIER; WEINTRAUB, 1989)	2	Reinterpretação positiva, Desengajamento mental e comportamental, Foco na emoção, Uso de suporte social e instrumental, Uso de suporte emocional, Afastamento, <i>Coping</i> ativo, <i>Coping</i> religioso, Negação, Humor, Uso de Substância, Aceitação, Planejamento, Supressão de atividades concorrentes.
<i>Occupational Stress and Coping Inventory</i> (SCHAARSCHMIDT, FISCHER, 1997)	2	Significância subjetiva do trabalho, distanciamento emocional, <i>coping</i> ativo e estabilidade mental.
Questionário aberto para respostas de <i>coping</i> (STRAUSS, CORBIN, 1998)	1	Estratégias executadas interna e externamente, com o apoio do ambiente.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados foram agrupados, inicialmente, considerando-se os *fatores estressantes* e as *diferenças individuais nas respostas de estresse e de enfrentamento*.

Os *fatores estressantes no contexto escolar* foram: lidar com a classe e manter a disciplina, aplicar as tarefas, organizar grupos de trabalho, ajudar crianças com problemas comportamentais, comunicar conceitos e preparar recursos para lições (RIEG; PAQUETTE; CHEN, 2007). Foram apontados problemas organizacionais, como a falta de recursos e equipamentos, o excesso de responsabilidade pelos alunos, o pouco suporte do governo e pressões de tempo na escola (ANTONIOU; POLYCHRONI; KOTRONI, 2009), o maior número de classes regidas (KLUSMANN *et al.*, 2008), a alta carga de trabalho (DOMÉNECH-BETORET; ARTIGA, 2010), o pouco suporte profissional, excesso de trabalho, as salas cheias, a falta de apoio dos pais dos alunos, o comportamento agressivo e a falta de suporte (ZURLO; PES; COOPER, 2007). A quantidade acumulada de problemas comportamentais, criando novos desafios (LHOSPITAL; GREGORY, 2009), o mau comportamento, a baixa motivação dos alunos, bem como o envolvimento insuficiente dos pais (DOMÉNECH-BETORET; ARTIGA, 2010) também foram características associadas a maior estresse. Ser desprezado também pode estar ligado ao estresse, com impacto na despersonalização (WONG; WAI; ROSEN, 2007). Além disso, a pressão conjunta dos pais, professores e alunos, quando percebida, acompanha mais avaliações de perigo e de perda (STOEBER; RENNERT, 2008).

As *diferenças individuais nas respostas de estresse* foram apontadas por Klusmann *et al.* (2008) como responsáveis pela maior variabilidade para a experiência emocional e motivacional, quando comparadas a variáveis do trabalho escolar. Em adição, o esforço para manter o comportamento perfeito, com reação negativa após erros, tem sido uma característica pessoal com implicações para o estresse (STOEBER; RENNERT, 2008), com destaque para a maior associação entre as preocupações perfeccionistas e o *burnout*, quando comparadas à busca por perfeição. Professores que se identificam com colegas mal-sucedidos no desenvolvimento de suas tarefas também tendem a experimentar mais *burnout* (CARMONA *et al.*, 2006).

Ainda sobre as características individuais, verificou-se que a emoção negativa associa-se à maior intensidade de *burnout* (CHANG, 2009) e que os fatores de personalidade atuam como

moderadores entre condições ambientais e reações emocionais e motivacionais (KLUSMANN *et al.*, 2008).

A idade dos professores foi outro fator apontado, sendo a faixa entre 41-50 anos associada a mais estresse do que entre os mais jovens e mais velhos (ANTONIOU; POLYCHRONI; KOTRONI, 2009). Diferenças de gênero no estresse também foram observadas. Professoras tendem a apresentar mais exaustão emocional, que aumenta com a experiência (DOMÉNECH-BETORET; ARTIGA, 2010) e também reportam mais estresse relacionado à responsabilidade com os alunos, pressões de tempo na escola e falta de motivação dos alunos, ao passo que os homens relatam estresse acerca de dificuldades com o comportamento dos alunos (ANTONIOU; POLYCHRONI; KOTRONI, 2009) e sofrem mais despersonalização (DOMÉNECH-BETORET; ARTIGA, 2010). Por outro lado, os homens utilizaram estratégias de enfrentamento ligadas à gestão de tempo, pensar sobre a situação, traçar objetivos e planejar o futuro (ANTONIOU; POLYCHRONI; KOTRONI, 2009), ou seja, de modo geral, utilizaram ações de aproximação, ativas, voltadas para a solução dos problemas.

Em relação à idade e às estratégias de enfrentamento, Betoret, Doménech e Artiga (2010) verificaram que a frequência do *coping* ativo diminui com a experiência profissional. Também houve diferença de idade em relação ao uso das estratégias de enfrentamento. Professores com idade entre 41-50 anos costumavam usar estratégias de suporte social, reorganização do trabalho e lidar com os problemas imediatamente (LAUGAA; RASCLE; BRUCHON-SCHWEITZER, 2008).

O papel da autoeficácia foi associado ao *coping*, tendo efeito positivo (DOMÉNECH-BETORET; ARTIGA, 2010), sobretudo no *coping* ativo, quando associado a altos escores em inteligência emocional (CHAN, 2008) e ao suporte social (SHEN, 2009). Além disso, a autoeficácia está ligada à percepção de que os objetivos serão alcançados, levando ao *coping* ligado à solução de problemas, com comportamentos como racionalizar, analisar a situação, pensar sobre aspectos positivos e encorajar os alunos (LAUGAA; RASCLE; BRUCHON-SCHWEITZER, 2008). Professores com mais autoeficácia dão mais atenção às oportunidades que facilitam o *coping* frente ao estresse. Em contrapartida, pouca autoeficácia percebida pode levar à predominância de estratégias baseadas na emoção (SHEN, 2009).

Considerando, agora, as *implicações do estresse e do coping no trabalho docente*, foram agregadas informações sobre o impacto dos recursos ambientais e individuais sobre o trabalho e sobre o efeito das estratégias de enfrentamento.

O impacto dos recursos ambientais e individuais sobre o trabalho docente foi observado por Zurlo, Pes e Cooper (2007). Eles observaram que a satisfação com o trabalho, na ausência de suporte social, pode levar a uma postura mais individualista, gerando, no longo prazo, um efeito negativo na qualidade do ensino. É, portanto, um fator de risco para estresse. Entre os recursos ambientais, verificou-se uma correlação positiva entre as barreiras pedagógicas e o *burnout* (DOMÉNECH-BETORET; ARTIGA, 2010). Nos casos de poucos recursos, em que se percebem mais as demandas ambientais, a percepção de pouca competência/eficácia levaria ao uso de estratégias de escape da situação estressora (GULWADI, 2006). Além disso, Stoeber e Rennert (2008) verificaram que, quando é percebida pressão conjunta dos pais, dos professores e dos alunos, há mais avaliações de perigo e perda, com *coping* evitativo e menor comprometimento no trabalho.

Ainda, professores que utilizam *coping* ativo com mais frequência para superar as barreiras pedagógicas sentem-se mais eficazes no seu trabalho e relatam menos despersonalização, modulando a relação entre as barreiras pedagógicas e o *burnout* (DOMÉNECH-BETORET; ARTIGA, 2010). Lhospital e Gregory (2009) constataram que, quando o professor auxilia na resolução das dificuldades do aluno, seu senso de eficácia aumenta, protegendo-o do estresse. Em contrapartida, os problemas emocionais de alunos podem enfraquecer o senso de eficácia docente e levar a uma atitude mais crítica do professor em relação às suas próprias habilidades (LAMBERT *et al.*, 2009). Deve-se considerar também a possibilidade de associação entre o maior estresse percebido e a menor despersonalização, sugerindo que o professor mais sensível e atento às dificuldades do estudante está mais propenso ao estresse (LAUGAA; RASCLE; BRUCHON-SCHWEITZER, 2008).

Em alguns contextos, a evitação pode ser apropriada para o bem-estar no trabalho, ajustando o escape de lugares e problemas, o que geraria menos preocupações, tal como observado por Sharplin, O'neill e Chapman, (2011) na análise de professores rurais. Além disso, professores com mais *coping* focalizado no problema e

menos na emoção são menos resistentes às mudanças do cotidiano escolar (WONG; WAI; ROSEN, 2007). Em adição, professores mais engajados e resilientes parecem estar mais atentos às necessidades individuais dos alunos (KLUSMANN *et al.*, 2008). Contudo, parece não haver uma relação direta entre autorregulação dos professores e sucesso dos alunos (KLUSMANN *et al.*, 2008).

Os efeitos do *coping* sobre a docência localizam-se também na avaliação das dificuldades dos alunos (LHOSPITAL; GREGORY, 2009). Além disso, estimulam a experiência motivacional destes, a partir de estimulação cognitiva e de suporte social fornecido pelo professor (KLUSMANN *et al.*, 2008). Ainda sobre essa temática, percebeu-se que, quanto maior o estresse e *burnout*, há menos criação de ambientes sociais positivos para as crianças. Com isso, há mais modelos para comportamentos sociais negativos, principalmente em casos de exaustão emocional e de percepção do aluno como objeto, em vez de sujeito em desenvolvimento (LAMBERT *et al.*, 2009). A dificuldade na interação com alunos pode surgir pelo fato de os professores não terem oportunidades de aprender estratégias para lidar com o estresse ou para se preparar para a profissão (BALOGLU, 2008).

Considerando, por último, os dados sobre *propostas de intervenção para a promoção do coping e diminuição do estresse*, identificaram-se justificativas e sugestões para intervenções e efeitos de treinamentos.

Lhospital e Gregory (2009) afirmaram a importância de suporte ao professor por meio de apoio, estrutura e auxílio em momentos de crise. O treinamento em mecanismos de enfrentamento, por sua vez, auxiliaria na conexão emocional e social, na identificação de estressores (RIEG; PAQUETTE; CHEN, 2007) e no aprimoramento da resiliência e no desenvolvimento profissional (SHARPLIN; O'NEILL; CHAPMAN, 2011).

A partir da consideração de Klusmann *et al.* (2008) de que a ausência de sintomas de *burnout* não significa, necessariamente, alto engajamento com o trabalho, e de que mesmo professores engajados podem estar passando por exaustão emocional, faz-se necessária a proposição de programas preventivos e interventivos para professores, voltados para a qualidade de vida e do trabalho docente.

As sugestões de objetivos das intervenções foram diversas. Visavam auxiliar nos julgamentos e na regulação da emoção e do desempenho frente aos problemas comportamentais de alunos (CHANG, 2009); desenvolver *coping* mais facilitador frente a situações

estressoras (SHEN, 2009); aplicar programas de manejo emocional (CHAN, 2008); treinar a atenção para atitudes que levem ao bem-estar pessoal, reduzir dificuldades interpretativas, melhorar metas pessoais e aumentar a capacidade para lidar com as demandas educacionais (GOLD *et al.*, 2010); treinar o uso *coping* focalizado no problema, diminuindo os efeitos do desprezo e da despersonalização para lidar com a rejeição (WONG; WAI; ROSEN, 2007).

Laugaa, Rascle e Bruchon-Schweitzer (2008) propuseram três tipos de intervenções com foco no manejo do estresse e do *coping* docente: as primárias, as secundárias e as terciárias. As intervenções primárias centram-se na organização do trabalho para a redução de estressores e aumento de recursos pessoais, afeto pelo trabalho e autoeficácia, a partir da reestruturação do trabalho e das relações interpessoais. As intervenções secundárias refinam as estratégias de enfrentamento de dois modos, incluindo a identificação de estratégias para resolver os problemas e reduzir tensão emocional em situação estressora. A análise coletiva das situações de trabalho e das possibilidades de solução dos problemas, com foco na diminuição do isolamento e da culpa, por meio de suporte mútuo, seria a outra possibilidade. As intervenções terciárias minimizam sintomas de estresse manifestos.

As intervenções, assim, podem melhorar a qualidade de vida dos professores, a partir da troca de informações sobre as atividades laborais e do manejo de condições potencialmente estressoras; do suporte para o desenvolvimento de competências e habilidades e da estabilidade a partir da atenção a estratégias de enfrentamento e resiliência para a promoção da qualidade no trabalho.

As discussões sobre os efeitos de treinamento nessa perspectiva também foram variadas. Lhospital e Gregory (2009) afirmaram que professores podem apresentar menos *distress* relacionado às necessidades das crianças, a partir de suporte de equipe especializada. Por sua vez, Gold *et al.* (2010) afirmaram que os professores podem experimentar uma diminuição de estresse emocional, a partir da estimulação das habilidades autorreferidas de motivação, autoconfiança, concentração, percepção sobre a causa dos problemas e de progressão no alcance de metas. Esses últimos autores também sugerem o *follow-up* no monitoramento dos efeitos apresentados.

Sharplin, O'Neill e Chapman (2011) observaram que, apesar dos exercícios e do relaxamento terem sido considerados importantes

para o *coping*, os professores relatavam entraves decorrentes de problemas com o tempo e com o espaço escolar. Com isso, promover intervenções com foco exclusivo em habilidades de *coping* seria útil, porém limitado em função da ausência de melhorias nas condições de trabalho (LAUGAA; RASCLE; BRUCHON-SCHWEITZER, 2008). Desse modo, é necessária a expansão no investimento em espaços para o bem-estar profissional, já que as escolas parecem estar mais centradas na implementação de rotinas para o aprendizado discente do que nas necessidades dos professores de se restaurarem frente às exigências do trabalho (GULWADI, 2006).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão de literatura teve por objetivo analisar publicações de bases internacionais sobre indicadores de estresse e de *coping* em professores, considerando a importância de seu papel nas experiências de ensino e aprendizagem. Algumas dificuldades foram encontradas durante o processo de análise dos artigos. Muitos não puderam ser acessados integralmente, o que diminuiu a extensão da revisão proposta. Destaca-se também a ausência de estudos brasileiros na amostra analisada, o que aponta a necessidade de maior abrangência dos resultados atingidos pelas pesquisas nacionais.

Além disso, seria necessária uma revisão da literatura nacional dos últimos anos sobre o assunto, para maior clareza sobre os estressores mais comumente percebidos entre professores brasileiros, quais seus níveis de estresse e, especialmente, quais as estratégias de enfrentamento empregadas. Igualmente importante seria analisar o papel de variáveis como a disponibilidade de recursos formativos e de suporte para a realização do trabalho cotidiano.

As interpretações sobre as relações encontradas entre as variáveis devem ser cautelosas para se evitem generalizações. Isso porque os estudos contaram com diferentes composições amostrais, representadas por diferentes proporções quanto à idade, sexo, modalidade de ensino, tempo de serviço, entre outras características.

Ainda sobre o método dos estudos, percebeu-se a prevalência de estudos correlacionais aplicados em amostras relativamente grandes e acompanhados de análise quantitativa. Tais propriedades permitem a análise de relações entre diferentes variáveis em contextos

específicos, com conseqüente proposição de modelos teóricos, sejam causais, mediadores ou moderadores (COZBY, 2003; CRESWELL, 2007). Entretanto, percebe-se a necessidade de estudos qualitativos para o desenvolvimento da compreensão sobre as percepções de eventos estressantes no trabalho e as estratégias de enfrentamento utilizadas em decorrência desses eventos.

Não foram registrados estudos que observassem o comportamento manifesto no ambiente escolar. Tais estudos são importantes quando se deseja avaliar os reais impactos das condições de estresse vivenciadas pelos professores nas experiências em sala de aula. Julga-se necessário, então, investigar possíveis diferenças no manejo da turma, principalmente no que diz respeito à estimulação da motivação dos alunos quanto ao processo de aprendizagem, considerando, para tanto, a presença de estresse docente. As respostas frente aos estressores em sala de aula (como o comportamento disruptivo dos alunos) podem ser avaliadas a partir desses estudos, possibilitando, em segundo plano, a inferência sobre as respostas de *coping*.

Este sofre influência de diferentes fatores, como o tempo de docência, o local e as condições de trabalho, o gênero, idade, estado civil, além da autoeficácia, confirmando outros estudos na área (CARLOTTO; CÂMARA, 2008; GOMES; PEREIRA, 2008; POCINHO; CAPELO, 2009). Destaca-se a diversidade nas medidas e nas dimensões avaliadas, apesar de muitos estudos terem contato com instrumentos de base transacional para a avaliação do *coping*. Em contrapartida à diversidade encontrada e à cautela na generalização e na uniformização dos resultados, os instrumentos descritos podem ser analisados em sua adequação para futuras pesquisas.

Os dados encontrados reforçam que os professores constituem uma classe profissional bastante exposta ao estresse. Também indicam que, muitas vezes, o excesso de demandas no trabalho pode exceder as habilidades pessoais de enfrentamento de problemas e de manejo do estresse. Além disso, muitos docentes têm de conciliar as demandas do ambiente escolar com suas demandas pessoais ou familiares, tornando o trabalho mais exaustivo (ROSS; ALTMAIER, 1994).

A partir da análise realizada, considera-se que o estresse e o *coping* podem afetar os processos de ensino. As estratégias de enfrentamento utilizadas para lidar com as situações estressantes, tanto na escola quanto na sua vida pessoal, podem influenciar a forma com

que os professores lidarão com os alunos em sala de aula, bem como a administração dos recursos didáticos (ANTONIOU; POLYCHRONI; KOTRONI, 2009; CARMONA *et al.*, 2006; CHAN, 2008).

Com isso, a organização de intervenções com foco na administração de situações de estresse frente às exigências escolares pode ser um recurso útil. Entende-se que o suporte para a promoção de estratégias de enfrentamento no processo de ensino pode aprimorar a percepção de autoeficácia e também os indicadores de saúde ocupacional. Com isso, a qualidade do ensino destinado pode acentuar-se ainda mais. É importante, também, que se considere a possibilidade de diferentes tipos de intervenções, em diferentes níveis de prevenção e promoção (NATIONAL RESEARCH COUNCIL AND INSTITUTE OF MEDICINE, 2009), a partir de técnicas direcionadas às mudanças no ambiente de trabalho, à reorganização institucional, ao desenvolvimento de habilidades individuais e à manifestação de recursos de *coping* que sejam adequados às diferentes realidades de trabalho e às demandas existentes.

REFERÊNCIAS

- ABIDIN, R. R.; GREENE, R. W.; KONOLD, T. K. *Index of teaching stress professional manual*. Lutz: Psychological Assessment Resources, Inc, 2004.
- ALDWIN, C. M. *Stress, coping, and development: an integrative perspective*. New York: Guilford Press, 2007.
- ALMOG, O.; SHECHTMAN, Z. Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, v. 22, n. 2, p. 115–129, 2007.
- ALVES, M. N.; OLIVEIRA, A. M. O Efeito do desemprego no estresse e *coping* dos professores do 2º ciclo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, Lisboa, v. 9, n. 2, p. 335-347, 2008.
- ANTONIOU, A. S.; POLYCHRONI, F.; KOTRONI, C. Working with students with special educational needs in Greece: teachers' stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education*, v. 24, n. 1, p. 100-111, 2009.
- BALOGLU, N. The relationship between prospective teachers' strategies for coping with stress and their perceptions of student control. *Social Behavior and Personality*, v. 36, n. 7, p. 903-910, 2008.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997.
- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. *et al.* Sintomas de estresse em educadores brasileiros, *Aletheia*, Canoas, v. 17, p. 63-72, 2003.
- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

- BOHM-KASPER, O.; *et al.*: Das Erfurter Belastungs-Inventar zur Erfassung von Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium [The Erfurt Stress Inventory for the assessment of stress and strain in teachers and students at upper track high schools]. In MERKENS, H.; WEISHAUPT, H. (Eds.). *Schulforschung und Schulentwicklung*: Aktuelle Forschungsbeiträge. Erfurt, Germany: University of Erfurt, 2000. pp. 78-80.
- BOYD, N.; LEWIN, J. E.; SAGER, J. K. A model of stress and coping and their influence on individual and organizational outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, v. 75, p. 197–211, 2009.
- CARDOSO, J. P. *et al.*. Prevalência de dor musculoesquelética em professores. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 604-614, 2009.
- CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores de escolas públicas e privadas. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 26, p. 29-46, 2008.
- CARMONA, C. *et al.* Do social comparison and coping styles play a role in the development of burnout? Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v. 79, p. 85–99, 2006.
- CARVER, C. S.; SCHEIER, M. F.; WEINTRAUB, J. K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 56, p. 267-283, 1989.
- CHAN, D.W. Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, v. 28, n. 4, p. 397-408, 2008.
- CHANG, M. L. Teacher emotion management in the classroom: appraisals, regulation, and coping with emotions. *American Educational Research Association*, San Diego, p. 1-12, 2009.
- COMPAS, B. E. Psychobiological processes of stress and coping: implications for resilience in children and adolescents. Comments on the papers of Romeo & McEwen and Fisher *et al.* *Annals of the New York Academy of Sciences*, v. 1094, p. 226-234, 2006.
- COOPER, C. L.; SLOAN, S. J.; WILLIAMS, S. *Occupational stress Indicator management guide*. Windsor: NFER-Nelson, 1988.
- COZBY, P. C. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas, 2003.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DELCOR, N. S. *et al.* Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 187-196, 2004.
- DOMÉNECH-BETORET, F. Stressors, self-efficacy, coping resources and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, v. 26, p. 519-539, 2006.
- DOMÉNECH- BETORET, F.; ARTIGA, A. G. Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, v. 13, n. 2, p. 637-654, 2010.
- EVERAERT, H. A. Het meten van de meester (Measuring Teacher Stress). In VAN DER WOLF, K. (Ed.). *Het hoofd van de meester* (pp. 33-61). Utrecht: Uitgeverij Agiel, 2003.
- FOLKMAN, S.; LAZARUS, R. S. *Manual for the ways of coping questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1988.
- GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

- GOLD, E. *et al.* Mindfulness-based stress reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of Child and Family Studies*, v. 19, p. 184–189, 2010.
- GOMES, R. M. S.; PEREIRA, A. M. S. Estratégias de *coping* em educadores de infância portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 319-326, 2008.
- GOULART JUNIOR, E.; LIPP, M. E. N. Estresse entre professoras do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 4, p. 847-857, 2008.
- GULWADI, G.B. Seeking restorative experiences: elementary school teachers' choices for places that enable coping with stress. *Environment and Behavior*, v. 38, n. 4, p. 503-520, 2006.
- HANKIN, B. L.; ABELA, J. R. Z. *Development of psychopathology: A vulnerability—stress perspective*. Thousand Oaks: Sage, 2005.
- HENRY, D.; CRAWFORD, J. R. The short-form version of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21): Construct validity and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, v. 44, p. 227–239, 2005.
- KELLY, A. *et al.* Challenging behavior: principals' experience of stress and perception of the effects of challenging behavior on staff in special schools in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, v. 22, n. 2, p. 161–181, 2007.
- KLUSMANN, U. *et al.* Engagement and emotional exhaustion in teachers: does the school context make a difference? *Applied Psychology: An International Review*, v. 57, p. 127–151, 2008.
- KLUSMANN, U. *et al.* Teachers' occupational well-being and quality of instruction: the important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, v. 100, n. 3, p. 702–715, 2008.
- LAMBERT, R. G.; MCCARTHY, C. J.; ABBOTT-SHIM, M. *Classroom appraisal of resources and demands, school-age version*. Atlanta: Head Start Quality Research Center, 2001.
- LAMBERT, R. G. *et al.* Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, v. 46, n. 10, p. 973-988, 2009.
- LAUGAA, D.; RASCLE, N.; BRUCHON-SCHWEITZER, M. Stress and burnout among French elementary school teachers: a transactional approach. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, v. 58, p. 241–251, 2008.
- LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company, 1984.
- LHOSPITAL, A.S.; GREGORY, A. Changes in teacher stress through participation in pre-referral intervention teams. *Psychology in the Schools*, v. 46, n. 10, p. 1098-1112, 2009.
- LIPP, M. E. N. O modelo quadrifásico do stress. In: LIPP, M. E. N. (Ed.). *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 17-22.
- LIPP, M. E. N. *O estresse do professor*. Campinas: Papirus, 2002.
- LUCHESE, K. F. *et al.* Problemas vocais no trabalho: prevenção na prática docente sob a óptica do professor. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v.18, n. 4, p. 673-681, 2009.
- MASLACH, C.; JACKSON, S. E. *Maslach Burnout Inventory* (2. ed). Palo Alto: Consulting Psychologist Press, 1986.

- MOREIRA, W. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. *Janus*, Lorena, v. 1, n. 1, p. 19-31, 2004.
- MURTA, S. G.; TRÓCCOLI, B. Avaliação de intervenção em estresse ocupacional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 20, p. 39-47, 2004.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL AND INSTITUTE OF MEDICINE. Defining the scope of prevention. In: *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: progress and possibilities*. Committee on the Prevention of Mental Disorders and Substance Abuse Among Children, Youth, and Young Adults: Research Advances and Promising Interventions. Washington, DC: The National Academies Press, 2009. pp. 59-69.
- POCINHO, M.; CAPELO, M. R. Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 351-367, 2009.
- RIEG, S.A.; PAQUETTE, K.R.; CHEN, Y. Coping with stress: an investigation of novice teachers' stressors in the elementary classroom. *Education*, v. 128, n. 2, p. 211-226, 2007.
- ROSS, R.; ALTMAIER, E. *Intervention in occupational stress*. London: Thousand Oaks & New Delhi, Sage Publications, 1994.
- SCHAARSCHMIDT, U.; FISCHER, A. AVEM. Ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit [AVEM—An instrument for diagnosing different types of work- and health-related behavior and experience]. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, v. 18, p. 151-163, 1997.
- SELYE, H. The stress concept: Past, present and future. In: COOPER, C. L. (Ed.), *Stress research: issues for the eighties*. Chichester: John Wiley & Sons, 1983. p. 1-20.
- SHARPLIN, E.; O'NEILL, M.; CHAPMAN, A. Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: intervention for retention. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, p. 136-146, 2011.
- SHEN, Y. E. Relationships between self-efficacy, social support and stress-coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers. *Stress and Health*, v. 25, p. 129-138, 2009.
- SKINNER, E. A. *et al.* Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, v.129, n. 2, p. 216-269, 2003.
- SKINNER, E. A.; ZIMMER-GEMBECK, M. J. The development of coping. *Annual Review of Psychology*, v. 58, p. 119-144, 2007.
- STOEBER, J.; RENNERT, D. Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, v. 21, n. 1, p. 37-53, 2008.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research: grounded procedures and techniques* (2 ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.
- TRAVERS, C.; COOPER, C. *Teachers under p: stress in the teaching profession*. London: Routledge, 1996.
- VEDOVATO, T. G.; MONTEIRO, M. I. Perfil sócio-demográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. *Revista Escola de Enfermagem*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 291-297, 2008.
- WITTER, G. P. Professor-estresse: análise de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-17, 2003.
- WONG, K. S.; WAI, H. C.; ROSEN, S. Experience of being spurned: coping style, stress preparation, and depersonalization in beginning kindergarten teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, v. 22, n.2, p. 141-170, 2007.

YAEGASHI, S. F. R.; *et. al.* O trabalho docente e o *burnout*: um estudo com professores paranaenses. In: VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2008, Curitiba. *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*. Curitiba : Champagnat, 2008. v. 1. p. 4870-4884.

ZAFFARI, N.T. *et al.* Síndrome de *burnout* e estratégias de *coping* em professores: diferença entre gêneros. *Revista de Psicologia IESB- Instituto de Educação Superior de Brasília*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2009.

ZURLO, M. C.; PES, D.; COOPER, C. L. Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants among Italian school teachers. *Stress and Health*, v. 23, p. 231-241, 2007.

Recebido: 25/10/2012

Aprovado: 19/05/2014

Contato:

Av. Fernando Ferrari, 514 Goiabeiras
Vitória | ES | Brasil
CEP 29.075-910