

ESTRESSORES OCUPACIONAIS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

Occupational Stressors and Coping Strategies

Factores de Estrés Ocupacionales y Estrategias de Enfrentamiento

Stresseurs Professionnels et les Stratégies de Coping

DOI: 10.5020/23590777.rs.v18i1.6462

Mary Sandra Carlotto (Lattes)

Doutorado em Psicologia Social pela Universidade de Santiago de Compostela/Espanha. Pós-doutorado pela Universidade de Valencia/Espanha. Professora do Curso de Psicologia e do PPG em Psicologia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Sheila Gonçalves Câmara (Lattes)

Doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com doutorado Sanduíche na Universidad Autónoma de Madrid. É professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Saúde (UFCSPA).

Liciane Diehl (Lattes)

Doutoranda em Psicologia (Grupo de Pesquisa em Psicologia da Saúde Ocupacional, na UNISINOS), Mestre em Psicologia Social pela PUCRS. Atualmente é professora assistente, coordenadora pedagógica do Centro de Gestão Organizacional.

Karine Ely (Lattes)

Bolsista de Iniciação Científica/CNPq - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Isadora Marques de Freitas (Lattes)

Bolsista de Iniciação Científica/FAPERGS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Gabriela de Azeredo Schneider (Lattes)

Bolsista de Iniciação Científica/PRATIC- Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Resumo

O presente estudo teve como objetivo conhecer a vivência dos estressores ocupacionais e estratégias de enfrentamento utilizadas na perspectiva dos professores. Participaram do estudo oito professoras provenientes de duas escolas públicas municipais de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, RS. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o método do diário em sua modalidade qualitativa, estruturado em dois eixos temáticos estabelecidos *a priori*: estressores e estratégias de enfrentamento utilizadas. Os registros foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo categorial-temática. Como resultados, foram identificados cinco estressores de natureza psicossocial: relação professor-alunos; falta de apoio de familiares de alunos; sobrecarga de papel; conciliar trabalho-família e conciliar trabalho-vida pessoal. As estratégias de enfrentamento referidas foram as com foco na emoção e evitação.

Palavras-chave: estresse ocupacional; estratégias de coping; professores.

Abstract

The present study had as objective to know the experience of the occupational stressors and coping strategies used from the perspective of the teachers. Eight female teachers from two municipal public schools of a city in the metropolitan region of Porto Alegre, RS, participated in the study. As a data collection instrument, the journal method was used in its qualitative modality, structured in two thematic axes established a priori: stressors and coping strategies used. The records were analyzed using the categorical-thematic content analysis technique. As results, five stressors of a psychosocial nature were identified: teacher-student relationship; lack of support from student relatives; paper overload; reconciling work-family and reconciling work-life. The coping strategies referred to were those focused on emotion and avoidance.

Keywords: occupational stress; coping strategies; teachers.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo conocer a la vivencia de los factores de estrés ocupacionales y estrategias de enfrentamiento utilizadas en la perspectiva de los profesores. Participaron del estudio ocho profesoras de escuelas públicas municipales de una ciudad de la región central de Porto Alegre, RS- Brasil. Como instrumento de colecta de datos fue utilizado el método del diario en su modalidad cualitativa, estructurado en dos ejes temáticos establecidos a priori: factores de estrés y estrategias de enfrentamiento utilizadas. Los registros fueron analizados por medio de la técnica de análisis de contenido categorial-temática. Como resultado, fueron identificados cinco factores de estrés de naturaleza psicosocial: relación profesor-alumno; falta de apoyo de familiares de alumnos; sobrecarga de papel; conciliar trabajo-familia y trabajo-vida personal. Las estrategias de enfrentamiento referidas fueron las con enfoque en la emoción y prevención.

Palabras clave: estrés ocupacional; estrategias de 'coping'; profesores.

Résumé

La présente étude a eu l'objectif de connaître l'expérience des stressseurs professionnels et aussi des stratégies de coping utilisées sur le point de vue des enseignants. Huit enseignantes, de deux écoles publiques municipales d'une ville de la région métropolitaine de Porto Alegre, RS, ont participé à l'étude. Le journal intime - dans la modalité qualitative - a été utilisé comme outil pour collecter les donnés. Ils ont été structurés sur deux axes thématiques prévues à priori: des stressseurs et des stratégies de coping utilisées. Les enregistrements ont été analysés à l'aide de la technique d'analyse de contenu catégorielle thématique. On a pu identifier cinq stressseurs de nature psychosocial: de la relation enseignant-élèves; de l'absence de soutien par les familles des élèves; surcharge de rôles; difficulté de conciliation entre le travail et la famille et entre le travail et la vie personnelle. Les stratégies de coping mentionnées étaient celles axées sur l'émotion et l'évitement.

Mots-clés: stress professionnel; stratégies de coping; enseignants.

O trabalho docente é considerado, em geral, altamente estressante, com repercussões negativas na saúde física, mental e no desempenho profissional dos professores (Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho & Silva, 2006). No atual cenário educacional, verifica-se um aumento de estressores ocupacionais em termos de quantidade e de intensidade (McCarthy, Lambert, O'Donnell & Melendres, 2009; Reis et al., 2006; Singh & Kumar, 2015).

O papel do professor extrapolou a mediação do processo de aprendizagem do aluno, o que era comumente esperado. Professores, não raras vezes, precisam assumir múltiplos e, muitas vezes, contraditórios papéis, que vão desde a instrução acadêmica e gestão da sala de aula (atendendo ao bem-estar social e emocional dos alunos) até satisfazer as expectativas, muitas vezes conflitantes, de pais, alunos, administradores e da comunidade (Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996). Suas atribuições adquiriram um maior grau de complexidade na medida em que têm que administrar tensões e microconflitos, cada vez mais frequentes no cotidiano escolar (Fernet, Guay, Senécal & Austin, 2012; Frey, Ruchkin, Martin & Schwab-Stone, 2009).

Paradoxalmente, verifica-se uma redução da amplitude de atuação do trabalho. As tarefas de alto nível são transformadas em rotinas e há uma maior subserviência a um conjunto de burocracias. Também há menos tempo para executar o trabalho, para atualização profissional, lazer e convívio social, bem como escassas oportunidades de trabalho criativo. O professor tem diversificado suas responsabilidades com maior distanciamento entre a execução, realizada pelos professores, e o planejamento das políticas que norteiam seu trabalho, geralmente elaborada por outras pessoas (E. M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2015).

Esse contexto faz da categoria profissional docente uma das mais afetadas pelo estresse laboral; agravo que é muitas vezes negligenciado no cotidiano do professor, por estar, de certa forma, naturalizado na rotina dessa profissão.

A Organização Internacional do Trabalho (2012) destaca que o estresse ocupacional é, na atualidade, uma das mais importantes questões de saúde mundial e tem sido alvo de preocupação em muitos países e nos mais diferentes contextos de trabalho. Tal preocupação deve-se ao impacto negativo que causa na saúde física e mental dos trabalhadores, elevando os já altos índices de afastamento laboral, com evidente diminuição da produtividade nas organizações de trabalho. De acordo com o *National Institute for Occupational Safety and Health* (2014), cerca de um terço dos trabalhadores relatam altos níveis de estresse, que remetem a um aumento substancial na utilização dos serviços de saúde. Além disso, os períodos de incapacidade devido ao estresse no trabalho tendem a ser muito maiores do que os períodos de incapacidade para outros agravos e doenças ocupacionais.

A avaliação dos aspectos relacionados à dimensão psicossocial do trabalho tem sido objeto de estudos recentes em saúde e trabalho (Fernandes & Pereira, 2016). O trabalho hoje desempenha um importante papel na construção da subjetividade humana, sendo um elemento constitutivo da saúde mental e coletiva (Anchieta, Galinkin, Mendes & Neiva, 2011). Quando realizado em um ambiente psicossocial desfavorável, pode representar uma ameaça para a saúde mental dos trabalhadores (Nieuwenhuijsen, Bruinvels & Frings-Dresen, 2010).

O trabalho é essencial para a vida humana, mas é também fonte de múltiplos riscos à saúde dos trabalhadores. Dentre esses, o estresse ocupacional é um dos riscos que compromete o bemestar do indivíduo (I. T. A. P. Koltermann, Tomasi, Horta & A. P. Koltermann, 2011). O estresse ocupacional caracteriza-se como um processo estressor-resposta. Os estressores são os fatores do trabalho que são percebidos como excessivos à capacidade de enfrentamento do indivíduo e suas respostas envolvem reações fisiológicas, psicológicas e comportamentais (Paschoal & Tamayo, 2004). De acordo com Leka, Griffiths & Cox (2004), há duas grandes categorias de estressores ocupacionais: a primeira, relacionada ao conteúdo e características do cargo (por exemplo: monotonia, falta de significado, realização de tarefas desagradáveis e aversivas, sobrecarga de horas e tarefas, trabalho sob pressão, falta de participação e controle, dentre outras) e, a segunda, relacionada aos aspectos contextuais e organizacionais (por exemplo: pouca possibilidade de ascensão na carreira, baixa remuneração, conflito nas relações interpessoais, elevada responsabilidade por terceiros, conflito de papéis, problemas de comunicação, dificuldades de relacionamento com a liderança, conflito na interação trabalho-família e família-trabalho, dentre outras).

Estressores ocupacionais apresentam especificidades de acordo com a categoria profissional (Laranjeira, 2009). É importante para as organizações compreender suas particularidades, uma vez que o ambiente de trabalho, suas demandas e pressões estão constantemente mudando (Batista-Taran & Reio, 2011). Entre professores, a literatura tem apontado a presença de diversos estressores, como: a rotina e a sobrecarga (Souza, Fernandes & Filgueira, 2015); a falta de interesse e a indisciplina dos alunos; a falta de estrutura; a falta de diálogo e o autoritarismo, tanto da coordenação quanto da direção escolar; o individualismo por parte de colegas; os baixos salários (Costa & Rocha, 2013); a falta de recursos; a falta de tempo; os compromissos excessivos; as turmas de difícil manejo; a hostilidade dos pais; a falta de assistência e apoio de administradores e gestores públicos (Khan, 2014); e o crescimento de cobranças por parte da sociedade (Vieira et al., 2016).

A acumulação de diversas fontes de estresse e a dificuldade em lidar com elas implica em consequências físicas e psíquicas: limitações de vida social, aumento de licenças-saúde, aposentadorias antecipadas e, não raras vezes, aposentorias por incapacidade total (E. M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2015).

Dentro dos estudos de estresse no trabalho, há uma linha que enfatiza a importância das variáveis individuais como atenuadoras dos efeitos desse estresse, entendendo que são produtos do sujeito em função da valoração que esse atribui ao evento estressor. Nesse sentido, a avaliação que os sujeitos realizam sobre um mesmo acontecimento é diferente. Uma dessas variáveis individuais que mais tem recebido atenção são as estratégias de enfrentamento (Puente, Gutiérrez, Pueyo & Lopéz, 2000).

Baseado em uma perspectiva comportamental, o *coping* é definido como um conjunto de respostas intencionais, cognitivas e comportamentais, utilizadas pelo sujeito com o propósito de lidar com demandas específicas oriundas de situações estressantes, que podem ser aprendidas, utilizadas e descartadas (Folkman, 1984; Folkman & Moskowitz, 2004). No modelo proposto por Folkman & Lazarus (1980), o *coping* é dividido em duas categorias funcionais: focalizado no problema e focalizado na emoção.

O *coping* focalizado no problema constitui-se no esforço despendido pelo sujeito para atuar na situação que deu origem ao estresse, tentando mudá-la. A função dessa estratégia é alterar o problema existente na relação entre a pessoa e o ambiente que está causando a tensão. O *coping* focalizado na emoção é compreendido como um esforço para regular o estado emocional que é associado ao estresse e reduzir a sensação física desagradável gerada. Trata-se de esforços para prevenir ou diminuir a ameaça, dano, perda, ou para reduzir o sofrimento associado (Carver & Connor-Smith, 2010).

Uma terceira categoria de coping tem sido também considerada. Essa se refere às estratégias evitativas. O *coping* de evitação é caracterizado pelo uso de comportamentos que afastam completamente a pessoa da situação estressante. Nesse sentido, não há a necessidade de empreender esforços para lidar com a situação, uma vez que ela tende a não se configurar no panorama de problemas existentes (Carver, Scheier & Weintraub, 1989).

O modelo de Lazarus e Folkman (1986), fundamentado na avaliação do estressor, defende que as estratégias de enfrentamento adaptativas podem aumentar os sentimentos de equilíbrio, enquanto as mal adaptativas ocasionam um

efeito contrário e são associadas a problemas de saúde (Carver & Vargas, 2011; Keogh & Herdenfeldt, 2002). Dentre as consequências para a saúde, pode-se citar a Síndrome de Burnout, uma vez que essa se caracteriza por ser uma resposta a estressores psicossociais crônicos presentes no cotidiano do trabalho (Gil-Monte, 2005).

Os estressores no contexto laboral possuem variabilidade e flutuações de curto prazo (Ohly, Sonnentang, Niessen & Zapf, 2010). Nesse sentido, foi utilizado o método do diário, que possibilita que os registros sejam feitos no momento, ou perto o suficiente do momento em que os estressores ocorreram (Alaszewski, 2006). A técnica privilegia o aspecto temporal, muitas vezes negligenciado quando se utilizam outras ferramentas (Zaccarelli & Godoy, 2010), como a entrevista, que é tipicamente retrospectiva (Travers, 2011).

A abordagem do diário pode mostrar o quanto as pessoas variam ao longo do tempo nas variáveis de interesse. Um dos pontos fortes do método do diário é sua capacidade de dinâmica temporal para avaliar ciclos diurnos, dia de semana *versus* efeitos de fim de semana e a variação sazonal (Bolger, Davis & Rafaeli, 2003). Outro benefício fundamental do uso de diário é que ele permite o exame de eventos relatados e experiências no contexto espontâneo e natural, que complementam as informações obtidas por outros delineamentos tradicionais (Reis, 1994). Refletir e escrever pode, inclusive, ter o efeito terapêutico de ajudar o participante a desenvolver seu próprio modelo conceitual, explicando sua experiência de estresse, levando à clareza de pensamento, reconhecimento emocional e uma visão mais equilibrada da situação (Travers, 2011).

De acordo com os estudos sobre estressores laborais no contexto educativo e o modelo de *coping* como estratégia para fazer frente ao estresse, o presente estudo se utilizou do método do diário para aprofundar a vivência de professoras em termos de seus estressores ocupacionais cotidianos no período de uma semana. Da mesma forma, buscou conhecer as estratégias utilizadas por elas para fazer frente a tais estressores. Visou-se, dessa forma, apreender de forma integrada a experiência dinâmica do estresse ocupacional tal como foi percebido e enfrentado pelas participantes.

Método

Participantes

O estudo foi realizado com oito professoras da rede pública municipal de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Todas as participantes eram casadas e possuíam filhos. A idade das participantes variou de 28 a 54 anos. Quanto à carga horária realizada, as participantes trabalhavam de 20 a 40 horas semanais, e o tempo de experiência docente variou de 8 a 24 anos.

Instrumento

Método de diário (*Diary method*-versão qualitativa) - Documento de registro regular e pessoal de eventos diários, observações e pensamentos, sentimentos e comportamentos específicos, interações sociais, atividades e/ou eventos, em um determinado período de tempo (Alaszewski, 2006; Patterson, 2005; Symon, 2004). Quatro características constituem um diário: a) a regularidade do registro, que segue uma sequência de entradas regulares durante um período de tempo; b) pessoalidade, uma vez que é realizada por um indivíduo identificável; c) contemporaneidade, pois os registros são feitos no momento ou perto o suficiente do momento em que os eventos ou atividades ocorreram; e d) registro, caracterizado pelos apontamentos que o indivíduo considera relevantes e importantes e podem incluir o relato de eventos, atividades, interações, impressões e sentimentos (Alaszewski, 2006).

Procedimentos

As professoras foram convidadas a participar do estudo em reunião de equipe, da qual participavam 22 professoras. As que aceitaram assinaram o Termo de Consentimento, de acordo com a Resolução nº 466/2012 do Ministério da Saúde - MS (Brasil, 2012). Elas receberam um caderno/diário para ser preenchido em 7 dias consecutivos, iniciando em uma segunda-feira e concluindo no domingo seguinte. As participantes foram solicitadas a relatar todos os estressores vivenciados e as formas de enfrentamento utilizadas. As instruções eram apresentadas na primeira página do caderno/diário, que reforçava a orientação de descrever de acordo a ocorrência do evento, sem delimitação de quantidade e hora, conforme orientação de Bolger et al. (2003). Os diários foram recolhidos pelas próprias pesquisadoras na semana posterior ao preenchimento.

Os dados foram analisados de acordo com a análise de conteúdo categorial-temática de Bardin (2011), que utiliza o desmembramento do texto em unidades de sentido que constituem a comunicação para, posteriormente, serem agrupadas em classes ou categorias.

Inicialmente, foi realizada a pré-análise, para depois ser efetivada a exploração do material dos textos na forma de recorte e codificação de categorias e subcategorias. Essas foram encaminhadas a dois juízes, psicólogos pesquisadores com conhecimento do tema em estudo, para verificação de concordância, ou seja, para verificação da fidedignidade da seleção realizada pelas pesquisadoras, a fim de evitar possíveis vieses (Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento & Matsumoto, 2008).

Resultados e Discussão

O objetivo do estudo foi conhecer a vivência dos estressores ocupacionais e estratégias de enfrentamento utilizadas no

Categories	Subcategorias
Estressores ocupacionais	Relação professor-alunos
	Falta de apoio de familiares de alunos
	Sobrecarga de papel
	Conciliação trabalho-família
Estratégias de enfrentamento	Conciliação trabalho-vida pessoal
	Focadas na emoção
	Evitativas

Figura 1. Categorias e subcategorias definidas por meio da Análise de Conteúdo.

decorrer de uma semana. A seguir, na figura 1, são descritas as principais categorias e as subcategorias identificadas a partir dos registros do diário das participantes da pesquisa.

Estressores ocupacionais

A partir da análise dos registros foi possível identificar que as participantes relataram apenas estressores psicossociais relacionados ao contexto de trabalho: relação professor-alunos; falta de apoio de familiares de alunos; sobrecarga de papel, e conciliar trabalho-família.

Relação professor-alunos

A relação professor-aluno é o centro do processo educativo e elemento essencial da função docente (Silva & Navarro, 2012). Essa relação, suas formas de comunicação, seus aspectos afetivos e a dinâmica estabelecida são parte das condições organizativas da atividade docente (Libâneo, 1994). Dependendo dessas, a relação pode ser fonte de prazer ou de tensão e estresse (Carlotto & Palazzo, 2006).

A relação estabelecida com o aluno como fonte de estresse pode ser demonstrada nos registros das participantes e corroboram estudos que identificaram ser um dos principais estressores docentes (Carlotto & Palazzo, 2006; Vasconcelos, Rocha, Cardoso & Teodoro, 2014; Vercambre, Brosselin, Gilbert, Nerrière & Kovess-Masféty, 2009; Zille & Cremonesi, 2013). Os relatos a seguir ilustram a subcategoria identificada.

Os alunos são agitados e suas brincadeiras, na maioria das vezes, violentas (P2).

Um aluno vem testando minha paciência e habilidade em gerenciar a disciplina em sala de aula faz muito tempo. O aluno bate nos colegas, provoca situações de conflito, fala nomes feios, grita e está sempre contrariando as ordens ou solicitações dadas por mim (P3).

Chegamos à sala e todos os alunos pareciam estar tranquilos. Uma hora depois, alguns alunos começaram a se agredir a chutes e empurrões. Mais uma vez tive que intervir, e o estresse começou. No recreio, uma aluna me chama, que invadiram nossa sala e mexeram nos materiais. E, pra não bastar, alunos meus estavam junto com outro aluno que quebrou o bebedouro (P4). Turma agitada, tagarela, alguns alunos são teimosos. A teimosia é ter que repetir muitas vezes o mesmo chamado de atenção (falem baixo, terminem a atividade), que acaba se tornando cansativo. Quatro turmas de sexto ano na mesma manhã, crianças complicadas, violentas entre si, muitos palavrões e xingamentos. Todas extremamente estressantes (P5).

Os relatos apresentam um foco voltado para comportamentos relacionados à indisciplina e também à violência escolar. Essas são definidas pelos comportamentos de ameaça, intimidação ou agressão, desde a agressão física (como bater, esmurrar, chutar, tomar os objetos de colegas de sala durante a aula) à agressão verbal (como insultar, implicar). Compreende ainda, empurrões, xingamentos, extorsão, rudeza, recusa a trabalhar em sala de aula, zombaria, hostilidade, passividade, desinteresse e falta de respeito (Pappa, 2004).

O problema da indisciplina escolar tem sido um grande desafio para o atendimento dos objetivos educacionais. Dificuldades para a constituição da disciplina na escola pode se revelar como um entrave para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e para a qualidade de ensino, com consequências que impactam o desempenho dos estudantes e dos docentes (Pirola & Ferreira, 2007). O professor sente que os alunos passam a controlar as mais diversas situações em sala de aula. Ele não tem mecanismos que possam arbitrar, com justiça e imparcialidade, as relações de convívio social, ocasionando dificuldades para realizar seu trabalho pedagógico, o que lhe exige um grande dispêndio de energia (Nacarato, Varani & Carvalho, 2000). Nesse contexto, o professor sente-se responsável pela indisciplina dos alunos, atribuindo a situação à sua atuação, o que lhe provoca sentimentos de desvalorização (Silva & Abud, 2016).

Esse resultado é preocupante, pois, para muitos professores, é na relação professor-aluno que se estabelece a busca do sucesso da aprendizagem. Geralmente, é essa relação a principal razão de escolha da profissão e um dos fatores de satisfação, ou insatisfação, com o trabalho (Diehl & Carlotto, 2014).

O docente atualmente necessita construir sua própria legitimidade junto ao aluno em termos de autoridade e respeito como medida de viabilizar sua permanência em sala de aula (Lells, 2012; Rosa & Amaral, 2015), sendo responsável pela motivação de alunos e controle da dispersão da classe, uma vez que a mobilização para os estudos não está mais assegurada, independentemente da qualidade do seu trabalho. Seu próprio trabalho como docente tem sido definido por características que não se revelam diretamente.

Falta de apoio de Familiares de Alunos

A relação estabelecida pelo professor com familiares dos alunos se mostra problemática e estressante muitas vezes, principalmente pela falta de envolvimento deles no processo educacional. Os familiares acreditam ser a escola e o professor os únicos responsáveis pela educação dos filhos (Farber, 1991; Silva & Abud, 2016). O estresse relacionado na interação professor-familiares é caracterizado no conteúdo dos registros a seguir.

Combinamos que, no dia de hoje, as crianças deveriam trazer sucatas. A turma tem 25 alunos, porém apenas 10 trouxeram o material solicitado. É muito comum essa falta de compromisso da família em ajudar as crianças a estarem organizadas para realizarem suas tarefas escolares (P3).

Falta de colaboração da família, principalmente quanto aos deveres dos filhos (P4).

Muitos alunos não foram bem nas avaliações porque a família não é parceira da escola, não ajuda o aluno a estudar em casa, permite que ele falte sem justificativa; enfim, não acompanha diariamente a vida escolar de seu filho (P6).

O pouco comprometimento da família com o aluno. A falta de cuidados dos pais passa desde o descaso com a aprendizagem do aluno (não olham o caderno, não mandam o material pedido) (P7).

Os relatos demonstram as dificuldades enfrentadas pelas professoras em executar suas atividades sem poder contar com a contrapartida da família. Não raras vezes, as professoras tentam atender todas as demandas do aluno se apoiando na sua experiência e intuição, sem ter claro o limite do que é próprio de sua função. Essa conduta retroalimenta as famílias nas suas expectativas de que a escola e os professores atendam as dificuldades de seus filhos (Junges, 2015).

Os resultados encontrados merecem destaque, pois estudos têm evidenciado a relação positiva entre o envolvimento dos pais para a motivação e desempenho escolar (Christenson & Carlson, 2005; Hayakawa, Englund, Warner-Richter & Reynolds, 2013). Na medida em que isso não ocorre, o professor encontra entraves para a sua prática pedagógica, o que gera sentimentos de fracasso e impotência.

Sobrecarga de Papel

Os variados papéis que a escola tem sido chamada a assumir colocam para o professor exigências que estão além de sua formação (Lells, 2012). Tais demandas remetem frequentemente a atributos pessoais, ou seja, aos recursos e/ou estratégias que o professor, individualmente, consegue mobilizar diante de funções e atribuições para as quais ele não foi preparado para enfrentar em seu processo de formação inicial ou continuada (Oliveira, 2004). O registro de uma das participantes do estudo caracteriza o estressor sobrecarga de papéis.

Além de educadoras, desempenhamos muitos outros papéis e cada vez mais. Papéis que são obrigação dos pais ou responsáveis legais pelos alunos. Então, além de educadores, temos que ser enfermeiras, psicólogas, conselheiras de família, só pra citar algumas. Nos preocupamos até com a maneira como ela vem vestida para a escola (no inverno com pouquíssima roupa), passando pelos ensinamentos básicos que devem vir de casa, como educação no trato com as pessoas, hábitos de higiene e alimentação, entre outros (P7).

Os diversos papéis assumidos extrapolam não somente questões ligadas à formação e capacitação, mas englobam também cuidados básicos de natureza pessoal. Tais preocupações implicam em um desgaste que dificulta o direcionamento para o que é efetivamente a atividade docente.

Conciliação trabalho-família

O conflito entre trabalho e família ocorre quando o esforço investido em um dos domínios (família ou trabalho) é excessivo e a recuperação é insuficiente, gerando reações negativas que irão se propagar no outro domínio. O impacto negativo ocasiona um conflito de papel entre o exercido no âmbito do trabalho e no familiar (Frone, Russell & Cooper, 1992; Goyal & Arora, 2012), sendo mais prevalente em mulheres (Zhang & Liu, 2011). A descrição dos registros das participantes ilustra, especificamente, o estressor conciliar trabalho e vida familiar.

Retorno para casa, momento de fazer as tarefas domésticas (muita roupa, dobrar ou colocar no varal). Corrigindo trabalhos e provas. Muito pouco tempo e muita coisa por fazer (P5).

Administrar as rotinas, escolar e familiar. Volto para casa, rotina (afazeres domésticos) e planejamento das aulas da noite e do outro dia (P7).

Na verdade, o único fato que me estressa no final de semana é olhar a pilha de atividades que tenho para corrigir e ter que dedicar o final de semana para minha casa e minha família (P6).

É sábado, não consegui escrever nem planejar. Precisava desse tempo pra mim e a família. Domingo, segue agora o desafio de concluir os boletins. É a profissão em tempo integral (P1).

As pessoas vivenciam esse tipo de conflito, muitas vezes, por valorizarem de forma equivalente o contexto laboral e familiar, o que as deixa com sentimentos conflitantes e sem possibilidade de priorização. No entanto, é importante considerar que o trabalho do professor, devido às altas demandas, não é possível de ser concluído na carga horária de trabalho contratada, o que faz com que o espaço do trabalho invada o contexto familiar, gerando estresse frente à necessidade concreta de atender demandas familiares e laborais (Carlotto & Câmara, 2017). Segundo Arroyo (2000), o professor possui um intenso sentimento de identidade profissional e possui dificuldade em separar vida familiar da sua atividade, transformando sua casa em extensão do próprio trabalho, o que implica em um aumento de sua jornada de trabalho.

Conciliação Trabalho-vida Pessoal

Conciliar a atividade de trabalho com vida pessoal e de lazer talvez seja um dos grandes desafios que se apresentam no atual contexto laboral quando o tema é o estresse ocupacional (Carlotto, 2012). O conflito entre trabalho e vida privada tem sido fonte de inúmeros estudos em razão da sua estreita relação com o bem-estar psicológico (Ayo, Henry & Adebukola, 2009). O conflito entre trabalho e vida pessoal como estressor fica caracterizado nos seguintes registros das participantes.

Hoje não fui trabalhar, por que estaria de folga, mas, mesmo assim, passei um dia muito ansiosa, porque tinha os boletins das crianças para finalizar (P2).

Sábado pra relaxar, mas com a cabeça a milhão, pensando como foi a semana e como vou agir daqui pra frente. É quase final de ano e ainda tenho tanto a fazer que não paro um segundo de me preocupar. Domingo, dia de acordar mais tarde e relaxar um pouco, que nada! Pensamentos a milhão, ligada no 220 (P4).

Retorno para casa, hoje não tem reunião à noite. É o momento de fazer o jantar e continuar planejando aulas. Não tenho tempo para mim (P6).

A percepção do trabalho crescente e a falta de tempo para desenvolver as atividades escolares faz com que os professores tenham que concluir suas atividades em casa (Rosso, 2016). Nesse sentido, ocorre uma priorização das atividades de trabalho. O lazer, por vezes, é inadequadamente visto como algo supérfluo. No entanto, sua importância tem sido reconhecida como moderadora de eventos estressantes (Margrid, Titonelli, Mostardeiro & Souza, 2005).

Apesar da literatura apresentar dois conjuntos de variáveis de estressores ocupacionais - um relacionado ao conteúdo do cargo e

outro ao contexto de trabalho -, verifica-se, no presente estudo, estressores apenas de natureza contextual/interpessoal. Estressores interpessoais caracterizam-se por episódios estressantes entre as pessoas, envolvendo discussões, atitudes ou comportamentos negativos, que resultam em um clima desconfortável para as comunicações e realização de atividades (Kato, 2013).

Os resultados obtidos quanto ao tipo de estressores manifestados, restritos aos interpessoais, podem ser compreendidos através de três hipóteses. A primeira refere-se às características das participantes, que possuem uma maior experiência profissional e, portanto, possuem uma visão mais realística das questões pertinentes ao cargo e um maior domínio das relações interpessoais no âmbito laboral. A segunda pode estar relacionada ao atual contexto educacional, marcado por estressores relacionais. E, a terceira, pelo método utilizado, o do diário, que capta melhor esse tipo de estressor devido à carga emocional produzida.

Estratégias de Enfrentamento

As situações consideradas estressantes são aquelas avaliadas pela pessoa como extrapolando seus recursos pessoais para fazer frente e, dessa forma, ameaçando seu bem-estar (Lazarus & Folkman, 1986). Diante disso, há uma tentativa de reestabelecer a percepção de controle pessoal, que é balizada pela percepção do estresse e a maneira considerada mais adequada para fazer frente a ele (Savóia, 1999). Assim, é preciso considerar que as estratégias de enfrentamento adotadas sofrem influências tanto da própria pessoa quanto do contexto e da situação vivenciada.

De maneira geral, porém, a classificação entre estratégias de enfrentamento com foco no problema, na emoção e evitativas é bastante consistente na literatura, sendo: proativas as com foco no problema; de sensações aversivas as com foco na emoção, com objetivo de alívio; e as evitativas com objetivo de não confrontar o problema. Essas categorias amplas são compostas por estratégias mais específicas: estratégias de enfrentamento focadas no problema (*coping* ativo, planejamento, supressão de atividades concomitantes e busca de suporte social por razões instrumentais); estratégias focadas na emoção (*coping* moderado, busca de suporte social por razões emocionais, reinterpretação positiva e crescimento, aceitação, retorno para a religiosidade, foco na emoção e humor), e *coping* de evitação (negação, comportamento descomprometido, desengajamento mental e uso de substâncias) (Dobrevá-Martínova, Villeneuve, Strickland & Matheson, 2002; Litman, 2006).

Estratégias Focadas na Emoção

As estratégias focadas na emoção têm por objetivo reduzir a sensação física desagradável gerada pelo estressor. A pessoa geralmente envolve-se em comportamentos que lhe permitam modificar seu estado emocional, tornando-o mais positivo. Ressalta-se, no entanto, que essas estratégias não se direcionam para a solução do problema estressante. Os relatos a seguir refletem os comportamentos utilizados que utilizam estratégias focadas na emoção.

Aproveitei para realizar atividades esportivas. Participei de corrida Rústica da minha cidade (6,5 Km) e dos treinos de corrida (7 Km). Esses são momentos que renovam energias. Trabalho melhor quando corro (P2).

A minha semana não afetou meu sábado. Fui ao litoral com meus pais. Em conversas eu citei o estresse que o comportamento de um aluno vem me causando (P3).

Os registros das participantes revelam estratégias bastante características enfocadas na emoção. A prática de esporte regula a emoção, tanto por seu efeito fisiológico quanto de distração, na medida em que tal ação retira o foco do estressor. No caso de P2, verifica-se claramente o uso desse recurso como forma de provocar mudanças fisiológicas que alterem seu estado emocional (Fernández-Abascal, Jiménez-Sanches & Martín-Díaz, 2007). No caso de P3, falar sobre as situações estressantes consiste em uma estratégia de ventilar sentimentos negativos. Verifica-se que ambas as estratégias utilizadas cumprem a função de aliviar a tensão decorrente do estressor. No entanto, não se identifica um potencial para a resolução do estressor.

Estratégias Evitativas

O uso de estratégias de evitação corresponde às tentativas do indivíduo de evitar o lidar diretamente com o problema ou com as emoções associadas. Essas estratégias são expressas pelas tentativas de eliminar completamente o problema da mente. Os registros a seguir são exemplos dessas tentativas.

Vou caminhar, tentar relaxar e não pensar em nada do que acontece em sala de aula (P3).

Tive problema só com um aluno que não quis copiar nada. Falei com ele diversas vezes e nada surtiu efeito, então respirei fundo e tentei ignorar a situação (P5).

Confesso que foi bem difícil (avaliações para o conselho de classe), pois costumo colocar o diagnóstico do aluno sucintamente

para não me incomodar os pais. Ao final do dia, quando terminei e conferi cada um, foi como se tirasse uma pedra das costas e tive a sensação de dever cumprido (P5).

Da mesma forma que nas estratégias focadas na emoção, verifica-se referência a atividade física. No entanto, os registros indicam que seu uso tem como finalidade evitar entrar em contato com o estressor. Essa forma e estratégia buscam evitar o estressor, abandonando as tentativas para atingir metas nas quais o estressor interfere (Dobrevá-Martinova et al., 2002), ou seja, o problema que origina o estresse passa a ser ignorado.

Também se verifica uma estratégia evitativa de descomprometimento comportamental, que consiste na redução de esforços dispendidos para resolução do problema (Dobrevá-Martinova et al., 2002). Esse resultado é preocupante, uma vez que estudo realizado por Sharplin, O'neill & Chapman (2011) encontrou que professores que utilizavam estratégias de evitação apresentavam maior propensão a se sentirem inseguros no trabalho e a mais afastamentos.

Considerações Finais

O estudo contribuiu para ampliar a compreensão de um modelo sobre os estressores ocupacionais e as estratégias para lidar com eles entre professoras, de uma forma dinâmica, contextualizada e atualizada em termos de sua vivência cotidiana. Os resultados permitiram identificar estressores exclusivamente de natureza psicossocial/relacional, o que parece retratar um novo momento do trabalho/contexto docente.

Pode-se pensar que os estressores relacionais, atualmente, se sobrepõem aos estressores tradicionais, como a falta de recursos materiais, adequada estrutura física e baixa remuneração. As mudanças na organização do trabalho, acompanhadas de precarização de condições materiais, têm contribuído para uma maior importância conferida às relações interpessoais. Estudo com professores de ensino superior demonstrou a importância dos recursos materiais, ressaltando, porém, a implicação direta das relações interpessoais no trabalho na qualidade de vida desses trabalhadores (Pizzio & Klein, 2015).

O contexto educativo, em termos de sua concepção, finalidade, funcionamento e desempenho, tem como pressuposto o relacionamento interpessoal. O processo educativo envolve toda a comunidade escolar, englobando grupos de apoio, pais, professores, alunos, funcionários e a sociedade de forma mais ampla, na qual se insere e para a qual precisa apresentar um retorno (Barbosa & Brito, 2016). As relações interpessoais, portanto, têm um papel predominante, especialmente nas situações nas quais não há um funcionamento equilibrado entre os papéis adotados pelos atores sociais envolvidos.

O professor passa a lidar com circunstâncias relacionais que extrapolam sua formação e as atribuições prescritas para sua função, pois o contexto é relacional e há uma dimensão humana e emocional que intervém no processo de trabalho. Embora as emoções tenham relação com aspectos de personalidade, é necessário considerar as exigências do trabalho. As estratégias de enfrentamento do estresse precisam ser consideradas não apenas como uma condição individual, mas sim em relação ao trabalho, como demonstram os resultados do presente estudo.

Os estressores ocupacionais manifestados pelas participantes, de ordem relacional, induzem estratégias de enfrentamento com foco na emoção e direcionadas a evitar os estressores. Ambas as estratégias precisam ser consideradas em termos de seu potencial para o enfrentamento do estressor de acordo com a maneira como ele é percebido (Lazarus, 2006).

No caso das relações interpessoais, no contexto do trabalho do professor, tais estratégias podem ser adaptativas e contribuir para a saúde, haja vista a complexidade para sua resolução. Não foram identificadas, neste estudo, estratégias de enfrentamento com foco no problema, as quais são identificadas habitualmente como mais saudáveis. No entanto, Lazarus (2006) refere que não há necessidade de dicotomizar estratégias com foco no problema e na emoção, pois elas têm seu sentido de acordo com as situações de estresse.

O fato de não haverem sido manifestadas estratégias com foco no problema, no entanto, é um indicador de que os estressores relativos a relacionamentos interpessoais não incitam respostas que, de fato, tenham potencial para mudar a situação estressora. Parece que esse tipo de contingência passa a se estabelecer em um âmbito de sobrecarga emocional para o professor, sem ações propositivas e, possivelmente, com algum prejuízo para o processo educativo como um todo.

Conhecer a vivência dos estressores e formas de lidar com eles, a partir da experiência e do tempo em que esses ocorrem, constitui-se em um conhecimento indispensável para aprofundar o entendimento sobre o estresse ocupacional e, assim, propor alternativas eficazes de prevenção e promoção da saúde.

Nesse sentido, sugere-se a realização de intervenções que visem o reconhecimento dos estressores ocupacionais, seu dimensionamento, bem como o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento voltadas para o problema, uma vez que estão associadas à melhor saúde mental (Lazarus & Folkman, 1986). É importante romper o uso repetido de estratégias ineficazes, ou de múltiplas estratégias sem foco, especialmente no que diz respeito à resolução de dificuldades interpessoais no trabalho (Wright, Mohr, Sinclair & Yang, 2015). Especificamente considerando os estressores interpessoais, as intervenções devem

incluir o treinamento de habilidades sociais, no sentido de ampliar o repertório comportamental para lidar adequadamente com demandas dessa natureza (A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette, 2001).

O novo contexto de relações interpessoais no ambiente escolar tem exigido esforços individuais e coletivos para manter um nível que garanta a boa convivência e a saúde da comunidade escolar. Nesse sentido, intervenções que facilitem esse processo devem ser pensadas em termos de todos os envolvidos, alunos, professores, familiares e gestores.

Referências

- Anchieta, V. C. C., Galinkin, A. L., Mendes, A. M. B., & Neiva, E. R. (2011). Trabalho e riscos de adoecimento: Um estudo entre policiais civis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(2), 199-208. DOI: 10.1590/S0102-37722011000200007
- Alaszewski, A. (2006). *Using diaries for social research*. London: Sage.
- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens*. São Paulo: Vozes.
- Ayo, H. T., Henry, S., & Adebukola, K. T. (2009). Psychosocial variables as predictors of work-family conflict among secondary school teachers in irele local government area, Ondo State, Nigeria. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 6(1), 11-18.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barbosa, R. F. M., & Brito, R. dos R. (2016). Mecanismo de gestão na instituição escolar. *Desafios: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins*, 2(2), 85-99. DOI: 10.20873/utf.2359-3652.2016v2n2p85
- Batista-Taran, L. C., & Reio, T. G., Jr. (2011). Occupational stress: Towards an integrated model. In M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen, & D. M. Pane (Eds.), *Proceedings of the Tenth Annual College of Education & GSN Research Conference* (pp. 9-16). Miami: Florida International University. Link
- Belei, R. A, Gimenez-Paschoal, S. R., Nascimento, E. N., & Matsumoto, P. H. V. R. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, 17(30), 187-199.
- Bolger, N., Davis, A., & Rafaeli, E. (2003). Diary methods: Capturing live as it is lived. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 579-616. DOI: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145030
- Brasil. Ministério da Saúde. (2012). *Resolução nº 466/2012* [Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos]. Brasília: Ministério da Saúde.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping*, 9(3), 261-275.
- Carlotto, M. S. (2012). *Síndrome de burnout em professores: Avaliação, fatores associados e intervenção*. Porto, PT: LivPsic.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2017). Preditores individuais e ocupacionais da Interação trabalho-família e família-trabalho. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9(1). Link / DOI: 10.5872/psiencia/9.1.22
- Carlotto, M. S., & Palazzo, L. S. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: Um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(5), 1017-1026.
- 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), 267-283. DOI: 10.1037/0022-3514.56.2.267
- Carver, C. S., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679-704. DOI: 10.1146/annurev.psych.093008.100352

- Carver, S., & Vargas, S. (2011). Stress, coping and health. In H. S. Friedman (Ed.), *The Oxford Handbook of Health Psychology* (pp.162-188). New York: Oxford University Press.
- Costa, F. R. C. P., & Rocha, R. (2013). Fatores estressores no contexto de trabalho docente. *Revista Ciências Humanas – UNITAU*, 6(1), 18-43.
- Christenson, S. L., & Carlson, C. (2005). Evidence-based parent and family interventions in school psychology: State of scientifically based practice. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 525-528.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Diehl, L., & Carlotto, M. S. (2014). Conhecimento de professores sobre a síndrome de burnout: Processo, fatores de risco e consequências. *Psicologia em Estudo*, 19(4) 741-752. DOI: 10.1590/1413-73722455415
- Dobrevá-Martinová, T., Villeneuve, M., Strickland, L., & Matheson, K. (2002). Occupational role stress in the Canadian forces: Its association with individual and organizational well-being. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 34(2), 111-121. DOI: 10.1037/h0087161
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the American teacher*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Fernández-Abascal, E. G., Jiménez-Sanches, M. P., & Martín-Díaz, M. D. (2007). Emoción y motivación: La adaptación humana. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Fernandes, C., & Pereira, A. (2016). Exposição a fatores de risco psicossocial em contexto de trabalho: Revisão sistemática. *Revista de Saúde Pública*, 50(24). DOI: 10.1590/S1518-8787.2016050006129
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. DOI: 10.1016/j.tate.2011.11.013
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 839-852. DOI: 10.1037/0022-3514.46.4.839
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774. DOI: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141456
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219-239. DOI: 10.2307/2136617
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., & Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in transition: School and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child Psychiatry and Human Development*, 40(1), 1-13. DOI: 10.1007/s10578-008-0105-x
- Frone, M. R., Russell, M., & Cooper, M. L. (1992). Antecedents and outcomes of work–family conflict: Testing a model of the work–family interface. *Journal of Applied Psychology*, 77(1), 65-78. DOI: 10.1037/0021-9010.77.1.65
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo*. Madrid: Pirâmide.
- Goyal, M., & Arora, S. (2012). Harnessing work: Family life balance among teachers of educational institutions. *International Journal of Applied Serviços de Marketing Perspectivas*, 1(2), 170-176.
- Hayakawa, M., Englund, M. M., Warner-Richter, M. N., & Reynolds, A. J. (2013). The longitudinal process of early parent involvement on student achievement: A path analysis. *Dialog*, 16(1), 103-126.

- Junges, L. A. S. (2015). *A relação família-escola sob a perspectiva do Professor de Ensino fundamental*. Tese de Doutorado, Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Kato, T. (2013). Assessing coping with interpersonal stress: Development and validation of the Interpersonal Stress Coping Scale in Japan. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 2(1), 100–115. DOI: 10.1037/ipp0000002
- Khan, M. S. (2014). Teacher burnout: Causes and prevention. *Vetri Education*, 9(2), 15-22.
- Keogh, E., & Herdenfeldt, M. (2002). Gender, coping and the perception of pain. *Pain*, 97(3), 195-201.
- Koltermann, I. T. A. P., Tomasi, E., Horta, B. L., & Koltermann, A. P. (2011). Estresse ocupacional em trabalhadores bancários: Prevalência e fatores associados. *Saúde (Santa Maria)*, 37(2), 38-48.
- Laranjeira, C. A. (2009). O contexto organizacional e a experiência de estresse: Uma perspectiva integrativa. *Revista de Salud Pública*, 11(1), 123-133. DOI: 10.1590/S0124-00642009000100013
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona Barcelona, ES: Ed. Martínez-Roca.
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74(1). DOI: 10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x
- Leka, S., Griffiths, A., & Cox, T. (2004). *Work Organization and stress: Systematic problem approaches for employers, managers and trade union representatives* (vol. 3)[Protecting workers' health series]. Geneva: World Health Organization.
- Lells, I. (2012). O trabalho docente na escola de massa: Desafios e perspectivas. *Sociologias*, 14(29), 152-174.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Litman, J. A. (2006). The COPE inventory: Dimensionality and relationships with approach and avoidance-motives and positive and negative traits. *Personality and Individual Differences*, 41(2), 273-284. DOI: 10.1016/j.paid.2005.11.032
- Margrid, B., Titonelli, A. N. A., Mostardeiro, S., & Souza, C. T. (2005). O lazer na vida de acadêmicos de enfermagem no contexto do cuidado de si para o cuidado do outro. *Texto Contexto-Enfermagem*, 14(2), 222-228.
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., O'Donnell, M., & Melendres, L. T. (2009). The relation of elementary teachers' experience, stress, and coping resources to burnout symptoms. *Elementary School Journal*, 109(3), 282-300. DOI: 10.1086/592308
- Nacarato, A. M., Varani, A., & Carvalho, V. (2000). O cotidiano do trabalho docente: Palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In C. M. G. Geraldi, D. Fiorentina & E. M. A. Pereira (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente* (pp. 45-79). Campinas: Mercado de Letras.
- Nieuwenhuijsen, K., Bruinvels, D., & Frings-Dresen, M. (2010). Psychosocial work environment and stress-related disorders, a systematic review. *Occupational Medicine*, 60(4), 277-286. DOI: 10.1093/occmed/kqq081
- National Institute for Occupational Safety and Health. (2014). *Work organization and stress-related disorders*. Link
- Organização Internacional do Trabalho. (2012). *Meeting of experts on updating the list of occupational diseases*. Geneva: OIT.
- Ohly, S., Sonnentag, S., Niessen, C., & Zapf, D. (2010). Diary studies in organizational research. *Journal of Personnel Psychology*, 9(2), 79-93. DOI: 10.1027/1866-5888/a000009
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, 26(89), 1127-1144.

- Pappa, J. S. (2004). *A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental* (Tese de Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Pizzio, A., & Klein, K. (2015). Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do ensino superior. *Educação e Sociedade*, 36(131), 493-513. DOI: 10.1590/ES0101-73302015124201
- Puente, C. P., Gutiérrez, L. D., Pueyo, E. G., & Lopéz, R. V. (2000). Estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés: Un análisis comparativo entre bomberos con y sin experiência. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(3), 341-356.
- Paschoal, T., & Tamayo, A. (2004). Validação da escala de estresse no trabalho. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 45-52.
- Patterson, A. (2005). Processes, relationships, settings, products and consumers: The case for qualitative diary research. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 8(2), 142-156.
- Pirola, S. M. F., & Ferreira, M. C. C. (2007). O problema da "indisciplina dos alunos": Um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores. *Olhar de professor*, 10(2), 81-99.
- Reis, E. J. F. B., Araújo, T. M. de, Carvalho, F. M., Barbalho, L., & Silva, M. O. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação e Sociedade*, 27(94), 229-253.
- Reis, H. T. (1994). Domains of experience: investigating relationship processes from three perspectives. In R. R. E. Gilmore (Ed.), *Theoretical Frameworks in Personal Relationships* (pp. 87-110). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rosa, M. G. O., & Amaral, C. T. (2015). Saberes docentes contextualizados no cotidiano escolar: Mudanças no pensar e no fazer docente. *Educação em Perspectiva*, 6(1), 123-141.
- Rosso, A. J. (2016). A intensificação do trabalho docente nas representações sociais de professores. *Retratos da Escola*, 10(18), 141-155.
- Savóia, M. G. (1999). Escalas de eventos vitais e de estratégias de enfrentamento (*Coping*). *Revista de Psiquiatria Clínica*, 26(2), 57-67.
- Sharplin, E., O'Neill, M., & Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention for retention. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 136-146, 2011. DOI: 10.1016/j.tate.2010.07.010
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress, and coping strategies in the teaching profession. What do the teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181-192. DOI: 10.2466/14.02.PR0.114k14w0
- Singh, P. P., & Kumar, R. (2015). Role stress among more and less experienced high school teachers of western Uttar Pradesh. *Indian Journal of Applied Research*, 5(5), 19-21.
- Silva, E. R. da S., & Abud, M. J. M. (2016). As representações docentes sobre as causas da indisciplina na escola: de quem é a culpa? *Revista do GEL - Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo*, 13(1), 87-106. DOI: 10.21165/gel.v13i1.548
- Silva, O. G., & Navarro, E. C. (2012). A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar*, 3(8), 95-100.
- Souza, D. C. C. de, Fernandes, B., & Filgueira, V. (2015). Racionalização, intensidade e controle do trabalho docente na rede básica de ensino. *Trabalho & Educação*, 24(3), 123-141.
- Symon, G. (2004). Qualitative research diaries. In C. Cassell, & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 98-114). London: Sage. DOI: 10.4135/9781446280119.n9

-
- Travers, C. (2011). Unveiling a reflective diary methodology for exploring the lived experiences of stress and coping. *Journal of Vocational Behavior, 79*(1), 204-216. DOI: 10.1016/j.jvb.2010.11.007
- Vasconcelos, L. R. C., Rocha, S. V., Cardoso, J. P., & Teodoro, S. M. (2014). Características ambientais e ocupacionais do trabalho docente da rede estadual de um município brasileiro. *Revista Cubana de Enfermería, 30*(3). Link
- Vercambre, M. N., Brosselin, P., Gilbert, F., Nerrière, E., & Kovess-Masféty, V. (2009). Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers. *BMC Public Health, 9*(1), 333.
- Vieira, J. S., Gonçalves, V. B., & Martins, M. de F. D. (2016). Trabalho docente e saúde das professoras de educação infantil de Pelotas, Rio Grande do Sul. *Trabalho, Educação e Saúde, 14*(2), 559-574. DOI: 10.1590/1981-7746-sip00119
- Wright, R. R., Mohr, C. D., Sinclair, R. R., & Yang, L-Q. (2015). Sometimes less is more: Directed coping with interpersonal stressors at work. *Journal of Organizational Behavior, 36*, 786–805. DOI: 10.1002/job.2002
- Zaccarelli, L. M., & Godoy, A. S. (2010). Perspectivas do uso de diários em pesquisas nas organizações. *Cadernos EBAPE, 8*(3), 550-563. DOI: 10.1590/S1679-39512010000300011
- Zhang, J., & Liu, Y. (2011). Antecedents of work-family conflict: Review and prospect. *International Journal of Business and Management, 6*(1), 89-103.
- Zille, L. P., & Cremonezi, A. M. (2013). Estresse no trabalho: Estudo com professores da rede pública estadual de Minas Gerais. *Reuna, 18*(4), 111-128.

Endereço para correspondência

Mary Sandra Carlotto
Email: mscarlotto@pesquisador.cnpq.br

Sheila Gonçalves Câmara
Email: sheila.gcamara@gmail.com

Liciane Diehl
Email: licidiehl@gmail.com

Karine Ely
Email: karine.ely@hotmail.com

Isadora Freitas
Email: isadorafreitas2@hotmail.com

Gabriela Schneider
Email: gabrielaazedos@hotmail.com

Recebido em: 02/05/2017

Revisado em: 09/11/2017

Aceito em: 28/12/2017