

Sintomas de *stress* e estratégias de *coping* em professores moçambicanos do ensino superior

Symptoms of stress and coping strategies in Mozambican higher education teachers

Síntomas del estrés y estrategias de afrontamiento en profesores de educación superior de Mozambique

Recebido: 24/02/2021 | Revisado: 03/03/2021 | Aceito: 09/03/2021 | Publicado: 16/03/2021

Samira Carlos Humberto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3852-0629>
Universidade Rovuma, Moçambique
E-mail: samiracarlos Humberto@gmail.com

Mussa Abacar

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7797-8101>
Universidade Rovuma, Moçambique
E-mail: mabacar@unirovuma.ac.mz

Gildo Aliante

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6283-9544>
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
E-mail: aliantegildo@yahoo.com.br

Resumo

A docência tem sido considerada altamente estressante diante dos vários desafios relativos à sua profissão. Este trabalho teve por objetivo avaliar os sintomas de *stress* e estratégias de *coping* em professores universitários de uma instituição pública de ensino superior em Moçambique. A pesquisa é de natureza quantitativa, do tipo descritivo e teve uma amostra de 100 professores, sendo 58% do sexo masculino e 42% do sexo feminino. A coleta de dados deu-se por meio de três instrumentos: Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp (ISSL-Lipp), versão reduzida de *Coping Orientation to Problems Experienced Inventory* (Brief-COPE) e questionário sobre os dados sociodemográficos e laborais. A análise estatística dos dados com auxílio de *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) indicou que a maioria dos professores pesquisados apresentou sintomas de *stress* na fase de alerta e de resistência, com predominância de sintomas psicológicos. E em situações de *stress* os professores privilegiam o uso de estratégias de *coping* focadas no problema e na emoção. Destaca-se a necessidade da realização de futuros estudos visando identificar as consequências e fontes de *stress* ocupacional nos professores para propor estratégias de prevenção e intervenção mais adequadas.

Palavras-chave: *Stress*; Ensino; Educação superior; Saúde do trabalhador.

Abstract

Teaching has been considered highly stressful in the face of the various challenges related to your profession. This work aims to evaluate the symptoms of stress and coping strategies in university professors from a public institution of higher education in Mozambique. The research is quantitative, descriptive and had a sample of 100 teachers, 58% of whom were male and 42% female. Data collection took place using three instruments: Lipp's Stress Symptom Inventory for Adults (ISSL-Lipp), short version of Coping Orientation to Problems Experienced Inventory (Brief-COPE), and the questionnaire on socio-demographic and labor data. Statistical analysis of the data with the help of SPSS indicated that most of the teachers surveyed showed symptoms of stress in the alert and resistance phase, with a predominance of psychological symptoms. And in stressful situations, teachers recommend the use of coping strategies focused on the problem and emotion. The need for future studies to identify the consequences and sources of occupational stress in teachers is highlighted, in order to propose more appropriate prevention and intervention strategies.

Keywords: Stress; Teaching; Education higher; Occupational health.

Resumen

La docencia se ha considerado altamente estresante frente a los diversos desafíos relacionados con su profesión. Este trabajo tiene como objetivo evaluar los síntomas del estrés y las estrategias de afrontamiento en profesores universitarios de una institución pública de educación superior en Mozambique. La investigación es cuantitativa, descriptiva y contó con una muestra de 100 docentes, de los cuales 58% eran hombres y 42% mujeres. La recolección de datos se realizó mediante tres instrumentos: el Inventario de Síntomas de Estrés de Lipp para Adultos (ISSL-Lipp), la versión abreviada del Inventario de Orientación de Afrontamiento a Problemas Experimentados (Brief-COPE) y el cuestionario de datos socio demográficos y laborales. El análisis estadístico de los datos con la ayuda del SPSS indicó que la mayoría de los docentes encuestados presentaban síntomas de estrés en la fase de alerta y resistencia, con predominio de síntomas psicológicos. Y en situaciones de estrés, los profesores recomiendan el uso de estrategias de afrontamiento centradas en el problema y la emoción. Se destaca la necesidad de futuros estudios para identificar las consecuencias y fuentes del estrés laboral en los docentes, con el fin de proponer estrategias de prevención e intervención más adecuadas.

Palabras clave: Estrés; Enseñanza; Educación superior; Salud laboral.

1. Introdução

As instituições do ensino superior são responsáveis pela produção do conhecimento e continuidade da ciência, ajudando no desenvolvimento social, econômico, político, cultural e tecnológico. E os professores dessas instituições desempenham um papel fundamental nesse processo. Neste contexto, estes estão sujeitos a se adaptarem constantemente pelas profundas mudanças que ocorrem no seu meio laboral de modo a dar respostas às exigências impostas pelas instituições de ensino superior na busca de soluções dos problemas da sociedade em que estão inseridos. O ambiente do trabalho a que estes profissionais estão emersos nem sempre oferece condições adequadas e favoráveis para a execução das tarefas que lhes são incumbidas. Tais situações aliadas às pressões típicas do trabalho docente podem ser percebidas como circunstâncias que excedem as suas capacidades físicas, cognitivas e emocionais, podendo levar o surgimento de *stress* ocupacional. Corroborando, Lipp (2016) reconhece que a arte de ensinar, embora gratificante, pode também se constituir em uma fonte poderosa de *stress*, dependendo das condições de trabalho presentes.

Existem várias definições conceituais do termo *stress*. Selye (1993), um dos pioneiros nos estudos científicos sobre a temática, define-o como um conjunto de respostas inespecíficas que surgem no organismo diante de qualquer situação que exija da pessoa esforço de adaptação, ou seja, um conjunto de forças aplicadas a um corpo que tendem a desgastá-lo ou deformá-lo, considerando-se reações desencadeadas pelo organismo exposto às diferentes situações nocivas à saúde. Acrescenta o autor que o conceito de *stress* se baseia na observação de que diferentes tipos de condições físicas ou psicológicas que ameaçam a *homeostase* do organismo aliciam o mesmo conjunto de alterações corporais. Os estímulos ou situações que provocam tal síndrome são denominados de estressores. Na visão de Moretti e Hubner (2017), o *stress* constitui um conjunto de reações do organismo quando deparado com uma situação de esforço físico, emocional, psicológico e que causa certo desconforto social, emocional, psicológico e físico. E Limongi-França e Rodrigues (2008) destacam o fenômeno de *stress* numa abordagem biopsicossocial, onde suas causas e consequências dependem de inúmeros fatores, relacionados ao próprio indivíduo, ao ambiente e à circunstância a que está submetido.

Na perspectiva psicológica, o *stress* ocorre quando as exigências percebidas pelo sujeito são excessivas ou parecem exceder as suas capacidades de adaptação (Lazarus, 1996). Daí que o *stress* não se resume apenas a um estímulo seguido por uma resposta, mas sim ao resultado de uma variedade de processos psicológicos intermediários (Lazarus & Folkamn, 1984).

Para Silva, Goulart e Guido (2018), *stress* refere-se a uma síndrome que se apresenta de forma inespecífica diante das exigências em que o ser humano é submetido, manifestando-se de forma positiva (*eustress*), que motiva e provoca a resposta adequada aos estímulos estressores; ou negativa (*distress*), que intimida o indivíduo diante de uma situação ameaçadora, com sinais

da ansiedade, medo, tristeza e raiva. Essa síndrome possui relação não somente com as questões biológicas que o ocasionam, mas também com as psicológicas e emocionais. A respeito disso, Selye (1980) distinguiu dois tipos de *stress*: *eustress* que significa o *stress* saudável, o resultado positivo e construtivo de eventos estressores e a resposta ao *stress*, e *distress* que significa “mau” e refere à resposta ao *stress* traduzido em resultados patológicos, negativos, destrutivos de eventos estressantes, ou seja, as alterações fisiológicas, psicológicas e comportamentais no funcionamento saudável do indivíduo. Neste trabalho, o termo *stress* é usado no sentido de *distress*.

Qualquer situação que gera um estado emocional e que impulsiona a quebra de equilíbrio e exija uma transformação à situação pode ser considerada como fator estressor. O *stress* é um fenômeno que pode estar presente em qualquer profissão (*stress* ocupacional). Neste sentido, o *stress* ocupacional ocorre quando existe uma incompatibilidade entre o indivíduo e o meio laboral, isto é, quando o trabalhador avalia e percebe as exigências do meio laboral (ou estressores no trabalho) como excedendo à sua capacidade e os recursos disponíveis para poder controlá-los, superá-los ou cooperar com eles (Almeida et al., 2016). Assim, o *stress* ocupacional ou profissional configura-se quando a origem dos agentes estressores (fatores de *stress*) é eminentemente proveniente do espaço de trabalho ou decorrentes das atividades realizadas naquele ambiente (Marras & Veloso, 2012).

Dependendo das demandas, pressões e níveis de conhecimento e habilidades, o profissional estará sujeito ao *stress* ocupacional (Simonelli, 2020). É uma das profissões que tem sido acometida pelo *stress* ocupacional e outros transtornos mentais e do comportamento relacionados ao trabalho é a docência. O *stress* ocupacional do professor representa, segundo Kyriacou (2001), as experiências desagradáveis de um professor traduzidas em emoções negativas como raiva, frustração, ansiedade, depressão e nervosismo, resultante de algum aspecto de seu trabalho e medidas pela percepção de que as exigências profissionais constituem uma ameaça à sua autoestima ou bem-estar. Um professor estressado é, portanto, aquele que percebe que necessita de mais recursos do que aqueles que dispõe para enfrentar uma determinada tarefa ou missão que lhe é incumbida (Aliante & Abacar, 2018).

De acordo com o modelo trifásico de stress proposto por Selye (1980), a que chamou de Síndrome Geral de Adaptação, o *stress* envolve as fases de alarme, resistência e exaustão, sendo que o desenvolvimento de uma fase precipita o surgimento da outra. Há, porém, uma quarta fase que se situa entre a fase de resistência e exaustão, proposta por Lipp (2016), a de quase-exaustão. A fase de alarme surge após a exposição ao fator de *stress*, os processos homeostáticos são interrompidos e ocorrem rápidas alterações fisiológicas e neuroquímicas (tensão arterial, ritmo cardíaco, níveis de glicose e equilíbrio eletrolítico) que desencadeiam as “respostas de choque” ou “contra-choque”, através do aumento da liberação de corticosteróides pelo córtex suprarrenal e de adrenalina pela medula suprarrenal, como tentativa de contrariar estas alterações sentidas (Praag, Kloet, & Van, 2004). Se o fator de *stress* persistir, desenvolve-se uma segunda fase, a de resistência.

Na fase da resistência o organismo atinge uma adaptação à ameaça do meio e aos efeitos nocivos do estressor, o que mantém a contínua ativação fisiológica e neuroquímica - embora em menor grau, comparativamente ao estado inicial anterior - e o aumento do funcionamento do eixo hipófise-suprarrenal, tornando o organismo mais vulnerável aos efeitos nefastos de outros fatores de *stress*. Com a continuação da exposição aos estressores atinge-se a terceira fase, a de quase-exaustão.

A fase quase-exaustão ocorre quando a tensão excede o limite de enfrentamento, a resistência física e emocional começa a reduzir, ainda há momentos em que a pessoa consegue pensar lucidamente, tomar decisões, rir de piadas e trabalhar. Porém, tudo isto é feito com esforço e, estes momentos de funcionamento normal, se intercalam com momentos de total desconforto. Trata-se de uma fase marcada por ansiedade, conseqüentemente, o cortisol é produzido em maior quantidade e começa a ter o efeito

negativo de destruir as defesas imunológicas (Goulart Junior & Lipp, 2008). Caso o estressor perdure e a pessoa esgote os seus recursos energéticos tem lugar à última fase de *stress*, a de exaustão.

A fase da exaustão tem lugar quando a exigência do meio persiste por um tempo muito prolongado e o indivíduo vai perdendo todos os seus recursos adaptativos, podendo dar origem a alterações patológicas do sistema imunitário e do trato gastrointestinal que, em casos extremos, poderá conduzir à morte (Almeida et al., 2016). Nesta fase, doenças graves ocorrem e a pessoa não consegue mais se recuperar sozinha, não consegue se concentrar, pensar direito, rir, ter gosto pela vida, entra em depressão e várias doenças físicas graves aparecem (Lipp, 2016). Isto ocorre porque quando o *stress* é prolongado, ele afeta diretamente o sistema imunológico reduzindo a resistência da pessoa e tornando-a vulnerável ao desenvolvimento de infecções e doenças contagiosas.

Nas pesquisas sobre *stress* ocupacional existe uma vertente psicológica que enfatiza a importância das variáveis individuais como atenuadoras dos efeitos do *stress*, entendendo que são produtos do sujeito em função da valoração que ele atribui ao evento estressor (avaliação cognitiva), fazendo com que a avaliação que os indivíduos realizam sobre um mesmo acontecimento seja diferente (Melo, Carlotto, Rodriguez, & Diehl, 2016). É uma das variáveis individuais que tem recebido maior atenção dos estudiosos é a estratégia de enfrentamento ao *stress* ou mecanismos de *coping* (Carlotto et al., 2018; Câmara, Carlotto, & Bedin, 2019). O *coping* é constituído por esforços cognitivos e comportamentais desenvolvidos pela pessoa, para gerir (reduzir, minimizar, dominar ou tolerar) as exigências internas e externas das transações pessoais que são avaliadas como excedendo aos recursos que a pessoa dispõe (Lazarus & Folkman, 1984). O *coping* é assim entendido como a capacidade da pessoa lidar com o *stress*, um fenómeno adaptativo que contribui para a sua sobrevivência.

Existem diversos modelos teóricos sobre *coping*, dos quais se destaca o modelo cognitivista de Lazarus e Folkman (1984). Estes autores identificaram dois grandes tipos de estratégias de *coping*, nomeadamente estratégias centradas na emoção e no problema. As estratégias focadas na emoção visam eliminar as reações emocionais negativas associadas a uma situação-problema através da fuga, da redução, do distanciamento, da atenção seletiva e das comparações positivas. Procuram atividades que permitam se “desligar” do ambiente, tais como, meditar, beber, praticar desporto, ou até mesmo alterar o trabalho. As estratégias focadas no problema têm como objetivo identificar o problema, procurar soluções, avaliar a relação custo/benefício das alternativas, defini-las e agir. São consideradas estratégias mais adaptativas por serem capazes de modificar as pressões do ambiente, reduzindo ou eliminando as fontes de *stress*.

Seguindo a mesma linha teórica, Carver e Connor-Smith (2010) referem-se do *coping* de aproximação e de evitação frente à situação estressora ou emoções associadas a ela. As estratégias de aproximação englobam basicamente estratégias com foco no problema, além de algumas com foco na emoção que se referem a estratégias de busca de melhores condições pessoais para fazer face ao problema. Já as estratégias evitativas podem ser compreendidas como unicamente as de foco na emoção, pelas quais a pessoa se afasta do estressor, de maneira a não ter que lidar com ele.

O *stress* ocupacional pode ocasionar várias consequências. Almeida et al. (2016) agrupam as consequências do *stress* ocupacional em nível individual e organizacional. A nível individual, as consequências podem ser: a) *comportamentos e sentimentos de emocionalidade negativa* - originando baixa-motivação, insatisfação no trabalho, absentismo, pobre qualidade de vida no trabalho, alienação, baixa-productividade, aumento de consumo de álcool e de uso de substâncias psicoativas; b) *doenças fisiológicas (pobre saúde física)* - originando a subida da pressão arterial, aumento do ritmo cardíaco, insónia, doenças cardiovasculares, fadiga, aumento de colesterol, problemas de infecção cutânea; c) *perturbações psicológicas (pobre saúde mental)* - podendo originar depressão, ansiedade, agressividade/passividade, impulsividade e baixa autoestima.

A nível organizacional as consequências traduzem-se em: a) *sintomas organizacionais*: descontentamento entre trabalhadores, perda de produtividade, pobre-relacionamento interpessoal entre trabalhadores e com os “clientes” e; b) *custos organizacionais*: aumento do número de incapacidade laboral temporal ou permanente, aumento de custos a nível de cuidados de saúde aos trabalhadores, perda de produtividade e competitividade e prejuízo em relação ao crescimento econômico da organização. Por outro lado, o *stress* psicológico é caracterizado, de acordo com Gunnar e Quevedo (2007), por uma reação emocional negativa (ansiedade, depressão, *burnout*, alienação no trabalho, hostilidade e irritabilidade) como consequência da exposição continuada aos estressores no local de trabalho.

A literatura científica remete que o *stress* ocupacional constitui um importante problema de saúde física e mental, uma vez que afeta a saúde dos trabalhadores do mundo inteiro. E, devido às consequências negativas do *stress* excessivo e prolongado, importante se torna reconhecer quando ele começa a se manifestar (Lipp, 2016). Portanto, deve haver uma maior preocupação em prever os fatores de risco e em promover mudanças, programas e intervenções que permitam aumentar a satisfação, o bem-estar, a motivação e a produtividade dos trabalhadores (Almeida et al., 2016). Mesmo assim, as pesquisas sobre o assunto ainda são escassas em Moçambique, especialmente na categoria de professores do ensino superior, tendo sido localizadas apenas pesquisas que envolveram professores do ensino especial (Aliante, Abacar & Pereira, 2020), do ensino primário (Abacar, 2011; Abacar, Aliante & Nahia, 2020; Abacar & Amade, 2018; Abacar & Revenda, 2018; Abacar, Roazzi & Bueno, 2017), do ensino secundário (Abacar & Aliante, 2016), e de formadores de professores do ensino primário (Aliante & Abacar, 2020), sendo necessária a realização de pesquisas envolvendo professores que trabalham em instituições do ensino superior.

Com base no exposto, foram propostas as seguintes questões norteadoras deste estudo: quais são os sintomas de *stress* mais recorrentes nos professores do ensino superior? Quais são as estratégias de *coping* mais utilizadas pelos professores do ensino superior para lidar com as situações de *stress* ocupacional? Deste modo, o objetivo do estudo foi de avaliar os sintomas de *stress* e as estratégias de *coping* em professores de uma instituição pública do ensino superior em Nampula, Moçambique.

2. Metodologia

A presente pesquisa é do tipo descritivo, transversal e de natureza quantitativa, tendo em conta o tamanho dos participantes e os instrumentos de coleta e análise de dados. A coleta de dados foi por meio de três questionários autoaplicáveis, nomeadamente: questionário sobre dados sociodemográficos e laborais, o Inventário de Sintomas de Stress de Lipp para Adultos (ISSL) e escala reduzida do *Coping Orientation to Problems Experienced Inventory* (COPE). O questionário de dados sociodemográficos objetivou coletar informações pessoais e laborais, tais como gênero, idade, estado civil, número de filhos, tempo de serviço, vínculo laboral e horas de trabalho diário. O ISSL é um instrumento de avaliação do *stress*, validado e padronizado por Lipp e Guavara em 1994 e publicado pela casa do psicólogo no ano de 2000. Tem como objetivo identificar a sintomatologia presente no indivíduo, avaliando se possui sintomas de *stress*, o tipo de sintoma predominante (o físico ou o psicológico) e a fase em que se encontra (alerta, resistência, quase-exaustão e exaustão) (Faiad, Souza, Matsunaga, Rodrigues, & Rosa, 2018)).

O ISSL é composto por três quadros que se referem às quatro fases de *stress*, constituído por 53 itens, dos quais 34 são referentes aos sintomas físicos e 19 aos psicológicos. No primeiro quadro, composto de 12 sintomas físicos e três psicológicos referentes à primeira fase do *stress* (alerta), o respondente (professor/a) assinala os sintomas físicos e psicológicos que tenha experimentado nas últimas 24 horas. No segundo quadro, composto de 10 sintomas físicos e cinco psicológicos, que se referem à segunda e a terceira fase do *stress* (resistência e quase - exaustão), o respondente assinala os sintomas que tenha experimentado na

última semana. No terceiro e último quadro, composto de 12 sintomas físicos e 11 psicológicos, referentes à fase quatro do *stress* (exaustão), o sujeito assinala os sintomas que tenha experimentado no último mês (Lipp, Costa, & Nunes, 2017; Souza et al., 2015).

A avaliação das respostas dadas pelos indivíduos é feita por meio do uso de tabelas do próprio manual do ISSL, que transformam os dados brutos em porcentagem (Lipp et al., 2017; Souza et al., 2015). A presença de *stress* pode ser constatada se qualquer um dos escores brutos atingir os limites determinados (maior que seis no Q1- parte um, ou seja, a soma de quantidade de sintomas de F1 e P1; maior que três no Q2- parte dois, soma de F2 e P2 e; maior que oito no Q3- parte três, soma de F3 e P3). Caso os escores obtidos estejam acima dos limites nos três quadros é identificado o processo de agravamento do *stress*. Para a definição da fase de *stress* em que o indivíduo se encontra, deve-se considerar o quadro em que ele mais pontuou, em termos percentuais, sendo que seus resultados permitem saber em qual fase do *stress* a pessoa se encontra e se os sintomas que prevalecem são físicos ou psicológicos (Faiad et al., 2018).

Na sua versão original com amostras diversificadas, o ISSL apresentou alfa de *Cronbach* de 0,91 para a escala geral, portanto, os itens refletem um alto valor para o conceito intencional, qual seja: medir o nível de *stress* (Chaves et al., 2016; Lipp et al., 2017). Além de o instrumento revelar uma boa consistência interna, a sua escolha para uso neste trabalho justifica-se também por ser uma ferramenta mais utilizada na medição de sintomas de *stress* em adultos (Souza et al., 2015), bem como ser um instrumento redigido em língua portuguesa.

A versão reduzida de COPE aplicada no estudo foi desenvolvida por Carver (1997), adaptada e validada para língua portuguesa por Câmara et al. (2019) e compõe-se de três dimensões: foco no problema, foco na emoção e evitação. Na sua versão em português, a versão reduzida de COPE é do tipo *Likert* com a variação de 1 a 4, em que 1 - não costumo fazer isso nunca, 2 - costumo fazer isso um pouco, 3 - costumo fazer isso várias vezes e 4 - costumo fazer isso muito. O instrumento revelou valores de alfa de *Cronbach* superior a 0,70 nas três dimensões. Assim, os alfas satisfatórios para o modelo composto por 18 itens, seis que avaliam estratégias de *coping* evitativo ($\alpha = 0,71$), seis que avaliam as estratégias com foco na emoção ($\alpha = 0,78$) e seis estratégias com foco no problema ($\alpha = 0,81$) (Câmara et al., 2019). Tais resultados indicam que o instrumento COPE possui propriedades psicométricas adequadas para mensurar as estratégias de enfrentamento ao *stress* (i.e. *coping*).

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada em uma Universidade Pública localizada na cidade de Nampula, em Moçambique, entre os meses de janeiro e fevereiro do ano de 2020. Importa referir que em Moçambique, a maioria das instituições do ensino superior não possui Comitês de Ética de Pesquisa (CEPs), excetuando as que lecionam os cursos de Medicina. Atualmente, Moçambique conta com oito Comitês Institucionais de Bioética (CIBS), localizados em diferentes regiões do país, sendo um Comitê Nacional de Bioética para Saúde (CNBS) e sete Comitês Institucionais de Bioética (CIBS) (Chissico & Manchola-Castillo, 2018). Destaca-se que das 53 IES apenas seis têm os CEPs.

A Universidade em que foi vinculado o projeto desta pesquisa foi criada em 2019 e ainda não possui o CIBS para regulamentar e aprovar os projetos de pesquisas com seres humanos. Deste modo, as pesquisas realizadas são credenciadas pela Direção do Registo Acadêmico. Primeiramente foi feito um pedido a esta direção de modo a autorizar o processo de coleta de dados. Após a autorização, foram mantidos contatos com as Direções das Faculdades (Faculdade de Ciências Naturais, Matemática e Estatística; Faculdade de Letras e Ciências Sociais; Faculdade de Educação e Psicologia e, Faculdade de Geociência), onde foram explicadas as motivações, os objetivos do estudo, assim como a metodologia para o processo de levantamento de dados.

Após a autorização pelas Direções das Faculdades, seguiu-se o processo de coleta dos dados aos professores, onde inicialmente foram explicados os objetivos do estudo assim como a maneira de preenchimento dos questionários. Os questionários

foram preenchidos individualmente tendo alguns professores que concordaram em participar do estudo a oportunidade de preenchê-los no prazo de dois dias, pois estes se mostraram ter falta de tempo para preenchê-los durante as horas normais de trabalho, o que fez com que levassem as suas residências. E, posteriormente, os questionários preenchidos foram encaminhados às Direções das Faculdades num envelope fechado. De salientar que foram obedecidos todos os procedimentos éticos, desde livre participação na pesquisa e confidencialidade na identidade dos respondentes. Para a análise de dados recorreu-se ao pacote estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão 20), e dos dados referentes à descrição da amostra foram analisados mediante a análise descritiva (médias e frequências) para determinar os sintomas de stress mais frequentes em professores e as suas fases que prevalecem.

3. Resultados

3.1 Características sociodemográficas e laborais dos participantes

Por meio de seleção de uma amostragem não probabilística por acessibilidade, foram investigados 100 docentes dos 238 que trabalham na instituição pesquisada, sendo 58% do sexo masculino e 42% do sexo feminino. Assim, 56% dos respondentes afirmaram serem casados, 38% solteiros, 2% viúvos e 6% divorciados. Quanto ao vínculo laboral, 94% eram efetivos e 6% contratados. A idade variava de 25-53 anos (M=40), e a amplitude de número de filhos variava entre 0-7 (M=3). A média do tempo de serviço era de 12 anos numa amplitude entre 2-31 anos. E, por fim, a média da carga horária semanal era de nove, variando de 8-16horas/semana.

3.2 Sintomas de *stress* nos professores

Para identificar os sintomas de *stress* mais predominantes nos professores investigados, foram achadas as frequências de cada sintoma do Inventário de Sintomas de *Stress* de Adultos de Lipp. De seguida foram apresentados os sintomas de *stress* em ordem das fases, nomeadamente fase de alerta, fase de resistência e fases de quase-exaustão e exaustão. Na Tabela 1 são exibidos os resultados encontrados.

Tabela 1: Frequência dos sintomas físicos e psicológicos na fase de alerta, fase de resistência, quase exaustão e exaustão

Fase de alarme	
Sintomas físicos	<i>fi</i>
Mãos e pés frios	13
Boca seca	14
Nó no estômago	15
Aumento de sudorese	10
Tensão muscular	37
Aperto de mandíbula/ranger de dentes	9
Diarreia passageira	11
Insónia	36
Taquicardia	2
Hiperventilação	7
<hr/>	
Hipertensão arterial súbita e passageira	13
Mudança de apetite	36
Sintomas psicológicos	
	<i>F</i>
Aumento súbito de motivação	34
Entusiasmo súbito	21
Vontade súbita de iniciar novos projetos	62

Fase de resistência	
Sintomas físicos	<i>fi</i>
Problemas com a memória	29
Mal-estar generalizado, sem causa específica	16
Formigamento nas extremidades	17
Sensação de desgaste físico constante	28
Mudança de apetite	34
Aparecimento de problemas dermatológicos	8
Hipertensão arterial	13
Cansaço constante	42
Aparecimento de úlcera	3
Tontura ou sensação de estar flutuando	11
Sintomas psicológicos	<i>fi</i>
Sensibilidade emotiva excessiva	18
Dúvida quanto a si próprio	14
Pensar constantemente em um só assunto	68
Irritabilidade excessiva	30
Diminuição da libido	6
Fase de quase-exaustão e exaustão	
Sintomas físicos	<i>fi</i>
Diarreia frequente	4
Dificuldades sexuais	7
Insônia	28
Náusea	3
Tiques	4
Hipertensão arterial continuada	11
Problemas dermatológicos prolongados	6
Mudança extrema de apetite	15
Excesso de gases	13
Tontura frequente	10
Úlcera	1
Enfarto	0
Sintomas psicológicos	<i>fi</i>
Impossibilidade de trabalhar	3
Pesadelos frequentes	11
Sensação de incompetência em todas as áreas	2
Vontade de fugir de tudo	6
Apatia, depressão ou raiva prolongada	11
Cansaço constante excessivo	34
Pensar e falar constantemente em um só assunto	19
Irritabilidade frequente sem causa aparente	26
Angústia, ansiedade, medo diariamente	16
Hipersensibilidade emotiva	12
Perda de senso de humor	29

Fonte: Resultados da pesquisa.

A Tabela 1 apresenta os resultados referentes aos sintomas físicos e psicológicos sinalizados pelos participantes, nas três fases: alerta, resistência, quase-exaustão e exaustão. Para aferir os sintomas mais prevalentes foram considerados aqueles que ocorriam com regularidade em pelo menos 25% da amostra pesquisada. Neste âmbito, na fase de alerta os sintomas físicos mais

evidenciados foram: tensão muscular, insônia e mudança de apetite. E nos sintomas psicológicos os mais apontados foram: vontade súbita de iniciar novos projetos e aumento súbito da motivação.

Para a fase de resistência, os sintomas físicos mais indicados foram: cansaço constante, mudança de apetite, problemas com memória e sensação de desgaste físico constante. Nos sintomas psicológicos, os mais presentes foram: pensar constantemente em um só assunto e irritabilidade excessiva. Já na fase de quase-exaustão e exaustão, na área física o sintoma sinalizado foi a insônia e na psicológica os sintomas mais indicados foram: cansaço excessivo, perda de senso de humor e irritabilidade frequente sem causa aparente.

3.3 Estratégias de *coping* usadas pelos professores

Antes de apresentar as estratégias de *coping* usadas pelos professores, investigou-se o nível de confiabilidade do questionário de COPE. A Tabela 2 visualiza os resultados obtidos.

Tabela 2: Médias, desvio-padrão, variação e alfa de *Cronbach*.

Estratégias de <i>coping</i>	M	DP	Variação	Alfa de <i>Cronbach</i>
Foco no Problema (F_P)	2,77	0,50	1-4
Foco na Emoção (F_EM)	2,22	0,57	1-4
Foco Evitativo (F_EV)	1,86	0,52	1-4
Escala geral				0,66

Fonte: Resultados da pesquisa.

A Tabela 2 apresenta os valores das médias, desvio-padrão, e do alfa de *Cronbach* (α). De um modo geral, a escala de COPE apresentou um valor de coeficiente alfa de *Cronbach* satisfatório ($\alpha = 0,66 > 0,60$), uma vez que segundo Hair, Black, Babin e Tatham (2009), valores acima de 0,60 indicam uma confiabilidade satisfatória de um instrumento de medida psicológica. Em relação às médias das dimensões de COPE, os achados indicam que os professores pesquisados recorrem preferencialmente às estratégias de Foco no Problema, seguida da de Foco na Emoção, e poucas vezes as de Foco Evitativo.

3.4 Correlações entre variáveis sociodemográficas com as dimensões de *coping*

A análise de correlações entre variáveis sociodemográficas e as dimensões do *coping* revelaram diferentes achados. A Tabela 3 permite visualizar esses resultados.

Tabela 3: Correlações entre as variáveis sociodemográficas com as dimensões de *coping*.

Estratégias de <i>coping</i>	Correlações			
	Idade	Variáveis sociodemográficas		
		Número de filhos	Tempo de Serviço	Carga horária
Foco no Problema (F_P)	.003	-.051	.128*	.131*
Foco na Emoção (F_EM)	-.129*	.152*	-.081	.108*
Foco Evitativo (F_EV)	.029	.164*	-.098	.030

*Correlação significativa no nível 0,05. Fonte: Resultados da pesquisa

Observa-se na Tabela 3, que as dimensões de *coping* se correlacionam com as variáveis sociodemográficas. Para tal, a matriz das correlações (Tabela 3), na sua parte superior, correlações próximas à zero (0) significam que os itens não se correlacionam, enquanto correlações em valor absoluto, iguais ou superiores a 0,2 ($|r| \geq 0,2$) que há correlação entre variáveis. A matriz de correlação permite observar as correlações das dimensões Foco-Problema, Foco na Emoção e Foco-Evitativo com as variáveis sociodemográficas (idade, número de filhos, tempo de serviço e horas de trabalho diário).

O *coping* focado no problema apenas se correlacionou positivamente com as variáveis tempo de serviço e horas de trabalho diário, indicando que quanto maior for o tempo de serviço e horas de trabalho diário dos professores, estes tendem a usar estratégias focadas no problema. O foco na emoção correlaciona-se negativamente com a variável idade e positivamente com as variáveis número de filhos e horas de trabalho diário, isto é, professores com menor idade, maior número de filhos e maiores horas de trabalho usam estratégia do *coping* baseada na emoção. A variável número de filhos também apresentou-se estatisticamente significativa com as dimensões de foco-evitativo, implicando que além de os professores com mais filhos demonstrarem uma tendência de usar mecanismos de *coping* baseados na emoção, recorrem, igualmente, estratégias centradas no foco evitativo.

3.5 Associações entre as variáveis sociodemográficas qualitativas e as dimensões do *coping*

No seguimento das análises foram verificadas as possíveis associações entre as variáveis qualitativas (gênero, estado civil e vínculo laboral) e as dimensões do *coping*. A Tabela 4 mostra os resultados das análises realizadas.

Os resultados da Tabela 4 demonstram que apenas duas estratégias de *coping* (foco no problema e foco na emoção) se correlacionaram com algumas variáveis examinadas. A dimensão de *coping* focado no problema associou-se significativamente de forma negativa com a variável estado civil, isto é, os professores casados estão mais propensos ao *stress* no trabalho com uma média de 2,89 e tendem a não recorrer às estratégias de enfrentamento ao *stress* baseado no problema. Já, a estratégia de foco na emoção associou-se também de forma negativa com a variável tipo de vínculo institucional, ou seja, professores contratados usam menos as estratégias focalizadas na emoção.

Tabela 4: Associações das variáveis sociodemográficas com as dimensões *coping*.

		Foco-Problema					Foco-Emoção					Foco-Evitativo				
		X ²	df	Sig	M	Corr	X ²	df	Sig	M	Corr	X ²	df	Sig	M	Corr
Gênero	M				2,79				2,22						1,84	
	F	21,05	14	.100		-.028	8,69	16	0.925		-005	11,4	13	0,572		0,41
Estado Civil	Casado/a				2,76				2,21						1,88	
	Solteiro/a				2,89				2,33						1,93	
Vínculo laboral	Contratado				2,70				2,12						1,80	
	Divorciado/a	40,7	42	0,526		-.134*	51,04	48	0.355		0.023	17,09	39	0.583		-.070
	Viúvo/a				3,00				2,50						2,08	
	Efetivo				2,66				2,33						1,83	
Vínculo laboral	Contratado				2,83				2,80						1,75	
	Efetivo	6,38	14	0.956		-.027	41,52	16	000		-.258*	9,95	13	0,698		0,53
	Efetivo				2,77				2,18						1,86	

Fonte: Resultados da pesquisa.

4. Discussão

A análise dos resultados sobre a sintomatologia de *stress* indica que os professores apresentam sintomas de *stress*, em ambas fases. Na fase de alerta evidenciaram cinco sintomas dos 15 que a compõe, sendo três físicos (tensão muscular, insônia e mudança de apetite) e dois psicológicos (vontade súbita de iniciar novos projetos e aumento súbito da motivação). Na fase de resistência, dos 10 sintomas físicos, três foram os mais sinalizados, a saber: cansaço constante, tensão muscular e mudança de apetite. E dos cinco sintomas psicológicos desta fase os mais frequentes foram: pensar constantemente em um só assunto e vontade súbita de iniciar novos projetos. Finalmente, na fase de quase-exaustão e exaustão observou-se que dos 33 sintomas (12 físicos e 11 psicológicos), a insônia foi o sintoma físico mais prevalente, e na área psicológica os sintomas mais evidentes foram: cansaço excessivo, perda de senso de humor e irritabilidade frequente sem causa aparente. De um modo geral, os sintomas mais evidenciados foram da fase de alerta e de resistência, com predomínio da área psicológica. Resultados semelhantes foram encontrados por Ligabue (2017), que indicou a fase de resistência a que concentrava maior número de professores, chegando a 40% da amostra (n=65). Zille e Cremonesi (2016) indicaram que os professores apresentaram um quadro de *stress*, sendo a fadiga, a ansiedade, o nervosismo, a angústia e a dor nos músculos do pescoço e nos ombros, os sintomas mais frequentes.

Também é possível observar correspondência dos achados desta pesquisa com os obtidos no estudo de Martins (2007). Nesse estudo, os sintomas de *stress* estiveram presentes para a maioria dos professores, prevalecendo o *stress* na fase de resistência e a sintomatologia predominante foi a psicológica, na qual se apresentavam sintomas mais significativos, tais como: irritabilidade excessiva, pensar constantemente em um só assunto e sensibilidade emotiva excessiva. Na mesma direção, o estudo de Sanches e Santos (2013) demonstrou que os principais sintomas de *stress* encontrados foram: tensão muscular, problemas com a memória, insônia, cefaleia, perda do senso de humor, sensação de desgaste físico, irritabilidade, sensibilidade emotiva excessiva e ansiedade. De forma similar, Peixoto (2004) evidenciou que os professores apresentavam sintomas de *stress* e, dentre os mais frequentes, se destacavam: sensação de desgaste físico, tensão muscular, cansaço excessivo, irritabilidade e ansiedade. Contrariamente aos achados desta pesquisa, a investigação de Oliveira (2003) concluiu que os professores apresentavam um elevado nível de *stress*. Também os sintomas identificados diferem dos revelados em outras pesquisas com amostras de professores universitários. Contaifer, Bachion, Yoshida e Souza (2003), por exemplo, constataram que os sintomas mais frequentes de *stress* foram extremidades frias, ansiedade, cansaço e desequilíbrio.

O estudo realizado por Santos e Silva (2017), que avaliou os níveis de *stress* e de qualidade de vida de 35 professores de uma instituição federal de nível superior, através do Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp e do questionário World Health Organization Quality Of Life-Bref, evidenciou que 46% da amostra possuía sintomas de *stress* que podem proporcionar uma pior qualidade de vida. Como aponta Araújo et al. (2015), estes resultados confirmam que o *stress* está relacionado à docência, sendo necessários programas de atenção à saúde a fim de aliviar os efeitos do *stress*, e, assim, melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem nas instituições de ensino. Portanto, os resultados desta pesquisa demonstram que os professores moçambicanos do ensino superior vivenciam situações de *stress* no trabalho, que possivelmente estejam associados aos vários desafios e estressores que a profissão impõe.

No que diz respeito ao uso de estratégias de *coping*, os professores estudados recorrem preferencialmente às focadas no problema e na emoção. Os achados desta pesquisa corroboram parcialmente com os de Valadão (2016), em que as estratégias de *coping* mais utilizadas foram: resolução de problemas, suporte social, fuga, esquiva, reavaliação positiva e aceitação de responsabilidade.

Zambon (2014) observou que as estratégias focadas na emoção (p.ex. atividades de lazer; preparo emocional, motivação para o trabalho; vivência da espiritualidade; prática de atividades físicas em seu cotidiano) e focadas no problema (capacidade de organização e gestão eficiente de seu tempo livre entre as demandas profissionais e as domésticas) foram as

mais utilizadas pelos professores pesquisados. No seu estudo, Souza (2018) mostrou igualmente que as estratégias de *coping* mais utilizadas por professores universitários foram as de controlo de emoções (foco na emoção).

Cabe lembrar que as estratégias de *coping* auxiliam o profissional a enfrentar os problemas que surgem dentro de seu ambiente organizacional. As estratégias de *coping* podem ter, de acordo com Mazon, Carlotto e Câmara (2008), efeitos adaptativos ou desadaptativos (negativos). Moos (2002, 2008) ressalta que as pessoas que utilizam as estratégias de *coping* (foco no problema) com maior frequência estão mais propensas a solucionar seus problemas, o que gera mais autoconfiança e menos disfunções e depressão. Os resultados da pesquisa de Rotman (2011) indicam que o engajamento no trabalho se associa positivamente com estratégias de *coping* focadas no problema e negativamente com as focadas na emoção. Daí ser importante pensar no fortalecimento de estratégias que garantam a saúde e, conseqüentemente, a qualidade de vida no trabalho.

Existe uma variabilidade nas estratégias de *coping* em função das variáveis sociodemográficas e laborais analisadas. A estratégia de *coping* com foco no problema apresentou correlações positivas com as variáveis do tempo de serviço e horas de trabalho diário, e correlação negativa com a variável estado civil. O *coping* focado na emoção também demonstrou correlações quer positivas (com o número de filhos e horas de trabalho diário), quer negativas (com a idade e tipo de vínculo laboral). Por fim, a dimensão de *coping* com foco evitativo apenas demonstrou correlação estatisticamente positiva com a variável de número de filhos. Esses achados evidenciam que os professores estudados buscam amenizar os efeitos do *stress*, utilizando variadas estratégias, quer voltadas para a resolução do problema que têm enfrentado no seu ambiente de trabalho para atingir a sua meta, quer as focadas na emoção, onde buscam melhores condições pessoais para fazer face ao problema. Já as estratégias evitativas são compreendidas pelas quais a pessoa afasta o estressor, de maneira a não ter que lidar com eles.

Na revisão de literatura realizada por Pietrowski, Cardoso e Bernardi (2018), foi observada a predominância de três estratégias de *coping* utilizadas pelos professores: estratégias de *coping* com foco no problema, estratégias de *coping* com foco na emoção e estratégias de *coping* de evitação. Concluiu-se que as primeiras estratégias de *coping* são positivas e podem auxiliar na prevenção e redução de *stress* inclusive dos sintomas da síndrome de *burnout*; as segundas podem ser positivas ou negativas; e as terceiras são negativas, na medida em que contribuem para o desenvolvimento e manutenção desses transtornos mentais.

5. Considerações Finais

O presente estudo teve por objetivo avaliar os sintomas de *stress* e as estratégias de *coping* em professores de uma universidade pública em Nampula, região norte de Moçambique. Este trabalho tem o mérito de ser um dos pioneiros na pesquisa de sintomas de *stress* e estratégias de *coping* em professores universitários no contexto moçambicano. Os resultados indicam que a maioria dos professores estudados apresentou sintomas de *stress*, na fase de alerta e de resistência, com sintomatologia predominantemente de natureza psicológica. Para fazer face às situações de *stress*, estes profissionais recorrem variadas estratégias de *coping*, nomeadamente, as focadas no problema e na emoção. Outrossim, algumas variáveis sociodemográficas analisadas (i.e., tempo de serviço, horas de trabalho diário, trabalhar por contrato, idade, ser casado, ser solteiro e número de filhos) influenciam no modo como os professores lidam com o *stress* no trabalho.

Tendo em conta que o *stress* no contexto de trabalho pode interferir na qualidade de vida dos professores, com reflexos no ambiente ocupacional e na vida pessoal, e os professores deste estudo revelaram sintomas de *stress*, é necessário no plano institucional, o desenho de programas visando preservar a saúde desses profissionais para garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, os achados da pesquisa podem orientar as políticas de promoção e proteção à saúde dos professores, como estratégia central para garantir o processo de ensino e aprendizagem de forma eficaz.

Cabe referenciar que este estudo foi realizado num contexto sociocultural específico e envolveu amostra de uma única instituição do ensino superior. Nos estudos futuros, existe, assim, a necessidade de envolvimento de professores de outras

instituições de ensino superior quer localizadas em Nampula, como em outras províncias do país, com objetivo de identificar os sintomas de *stress* mais predominantes, as fontes de *stress* ocupacional e estratégias de *coping* utilizadas pelos professores no sentido de aprimorar o conhecimento sobre o fenômeno em estudo. Igualmente, é desejável estender os estudos para outros subsistemas de ensino como ensino secundário e técnico-profissional, uma vez que os estressores são diferenciados.

Essas pesquisas podem ajudar a aprimorar o conhecimento sobre o *stress* ocupacional em professores moçambicanos e auxiliar no desenho de medidas preventivas e/ou interventivas de modo a contribuir na melhoria da qualidade de vida no trabalho, na preservação e promoção de saúde no trabalho docente. Neste âmbito, cumpre ressaltar, enfim, que os resultados deste estudo além de preencherem a lacuna existente na literatura sobre o constructo no contexto moçambicano, podem orientar os tutelares da instituição pesquisada a delinearem programas preventivos e interventivos de modo a despertar nos professores a desenvolverem ações mais apropriadas de promoção e preservação de saúde mental e bem-estar no trabalho.

Referências

- Abacar, M. (2011). *Stress ocupacional e o bem-estar de professores do ensino básico em escolas moçambicanas*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.
- Abacar, M., & Aliante, G. *Fontes de stress ocupacional em professores moçambicanos do Ensino Secundário Geral do 1º ciclo, cidade de Nampula*. Trabalho apresentado nas Jornadas Científicas do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Maputo: 21 a 23 de setembro.
- Abacar, M., Aliante, G., & Nahia, I. A. A. (2020). Fontes de estresse ocupacional e estratégias de enfrentamento em professores moçambicanos do ensino básico. *Saúde e Pesquisa*, 13(1), 41-52. <https://doi.org/10.17765/2176-9206.2020v13n1p41-52>
- Abacar, M., & Amade, F. T. (2018). Trabalho, prazer e colapso do professor: Stress ocupacional e estratégias de gestão e profissionais do ensino primário público em Moçambique. In J. N. Bastos & M. Abacar (Orgs.), *Educação em Moçambique: Políticas, concepções e práticas* (pp. 271-284). Maputo: Educar-UP.
- Abacar, M., & Revenda, S. B. X. (2018). *Fontes de stress ocupacional em professores do 1º ciclo do ensino básico, cidade de Nampula*. Trabalho apresentado no II Fórum Nacional de Educação. Maputo, 27 e 28 de setembro.
- Abacar, M., Roazzi, A., & Bueno, J. M. H. (2017). Stress ocupacional: percepções dos professores. *Revista Amazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq/EDUA*, XIX (1), 430-472. <https://www.researchgate.net/publication/326579051>
- Aliante, G., & Abacar, M. (2018). Fontes de stress ocupacional em professores do ensino básico e médio em Moçambique, Brasil e Portugal: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, 4(33), 95-110. <https://doi.org/10.20873/2526-1487V4N2P465>
- Aliante, G., & Abacar, M. (2020). Estresse ocupacional em formadores de professores do ensino básico: Estudo com profissionais do Instituto de Formação de Professores Primários de Nampula-Moçambique. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 15(1), 1-13. Recuperado de http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/3698
- Aliante, G., Abacar, M., & Pereira, A. M. (2020). Estresse ocupacional em professores de educação inclusiva. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 11(1), 162-181. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/36767/27297>
- Almeida, H., Brito-Costa, S., Alberty, A., Gomes, A., Lima, P., & Castro, F. V. (2016). Modelos de stress ocupacional: sistematização, análise e descrição. *INFAD - Revista de Psicologia*, 1(2), 435-454. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.309>
- Araújo, B. L.S., Gomes, D.V., Pires, V.S., Moraes Filho, I. M., & Costa, A. L. S. (2015). Estresse Ocupacional em Docentes de uma Instituição de Ensino Superior da região metropolitana de Goiânia. *Revista de Divulgação Científica Sena Aires*, 4(2), 96-104. Recuperado de <http://revistafacsa.senaaires.com.br/index.php/revisa/article/view/243>
- Carlotto, M.S., Câmara, S.G., Diehl, L., Ely, K., Freitas, I. M., & Schneider, G. A. (2018). Estressores ocupacionais e estratégias de enfrentamento. *Rev. Subjetividades*, 18(1), 92-105. <http://dx.doi.org/10.5020/23590777.rs.v18i1.6462>
- Câmara, S. G., Carlotto, M. S., & Bedin, L. M. (2019). Evidências de Validade da Versão Reduzida do *Coping Orientation to Problems Experienced Inventory* (COPE) com Trabalhadores Brasileiros. *Psicogente* 22(41), 1-18. <https://doi.org/10.17081/psico.22.41.3301>
- Carver, C. S., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 679-704. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100352>
- Chaves, L. B., Souza, T. F., Silva, M. V. C., Oliveira, C. F., Lipp, M. E. N., & Pinto, M. L. (2016). *Stress* em universitários: análise sanguínea e qualidade de vida. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 12(1), 20-26. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20160004>
- Chissico, C., & Manchola-Castillo, C. (2018). Desafios e oportunidades do Comitê Nacional de Bioética para Saúde (CNBS) e dos Comitês Institucionais de Bioética (CIBS) de Moçambique na avaliação ética das pesquisas com seres humanos. *Revista Brasileira de Bioética* -14, 31. <https://doi.org/10.26512/rbb.v14i2sup.24231>
- Contaifer, T. R. C., Bachion, M. M., Yoshida, T., & Souza, J. T. (2003). Estresse em professores universitários da área de saúde. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 24(2), 215-25. <https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4475>

- Faiad, C., Souza, V., Matsunaga, L. H., Rodrigues, C. M. L., & Rosa, H. R. (2018). Propriedades psicométricas do ISSL no contexto da segurança pública. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(3), 54-72. <http://dx.doi.org/10.5433/2236-6407.2018v9n3suplp54>
- Folkman, S., & Lazarus, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.
- Hair, J. F. Jr, Black, C. W., Babin, B. J., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados* (6a ed.). Bookman.
- Goulart Júnior, E., & Lipp, M. E. N. (2008). Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas Estaduais. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 847-857. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000400023>
- Gunnar, M., & Quevedo, K. (2007). The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 145-73. 10.1146/annurev.psych.58.110405.085605
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lazarus, R. (1996). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- Lazarus, S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.
- Ligabue, R. (2017). *Prevalência de alterações de sono e estresse em docentes do ensino superior de uma instituição de ensino privada de Porto Alegre / RS*. (Dissertação de mestrado), Centro Universitário La Salle, Canoas.
- Limongi-França, A. C., & Rodrigues, A. L. (2009). *Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática*, (4a ed.). Atlas.
- Lipp, M. E. N. (2016). O stress do professor frente ao mau comportamento do aluno. In D. C. Fava (Ed.), *A Prática da Psicologia na Escola* (pp. 351-372). Belo Horizonte, MG: Editora Artesã.
- Lipp, M. E. N., Costa, K. R. S. N., & Nunes, V. O. (2017). Estresse, qualidade de vida e estressores ocupacionais de policiais: Sintomas mais frequentes. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 17(1), 46-53. <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2017.1.12490>
- Martins, M. G. T. (2007). Sintomas de stress em professores brasileiros. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 109-128. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n10/n10a09.pdf>
- Marras, J. P., & Veloso, H. M. (2012). *Estresse ocupacional*. Elsevier
- Mazon, V., Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2008). Síndrome de *Burnout* e estratégias de enfrentamento em professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60(1), 55-65. Recuperado de <http://www.psicologia.ufrj.br/abp/>
- Melo L. P., Carlotto M. S., Rodriguez S. Y. S., & Diehl L. (2016). Estratégias de enfrentamento (*coping*) em trabalhadores: Revisão sistemática da literatura nacional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 68(3), 125-144. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000300010
- Moretti, F. A., & Hübner, M. M. C. (2017). O estresse e a maquina de moer alunos no ensino superior: Vamos repensar a nossa Política Educacional? *Revista Psicopedagogia*, 34(105), 258-67. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000300003
- Moos, R. H. (2002). The mystery of Human Context and *Coping*: an unravelling of clues, *American Journal of Community Psychology*, 30(1), 67-88. 10.1023/a:1014372101550
- Moos, R. H. (2008). Conversation with Rudolf Moos. *Journal Interview – Society for the Study of Addiction*, 103, 13-23. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2007.02069.x>
- Oliveira, V. B. T. C. (2003). *Stress ocupacional em amostra de professores do ensino médio da rede particular da educação*. (Dissertação de mestrado), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.
- Peixoto, C. N. (2004). *Estratégias de enfrentamento de estressores ocupacionais em professores universitários*. (Dissertação de mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Pietrowski, D. L., Cardoso, N. O., & Bernardi, C. C. N. (2018). Estratégias de *coping* frente à síndrome de *burnout* entre os professores: uma revisão integrativa da literatura nacional. *Contextos Clínicos*, 11(3), 397-40. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v11n3/v11n3a11.pdf>
- Praag, H., Kloet, R., & Van Os, J. (2004). *Stress, the Brain and Depression*. Cambridge University Press.
- Rotman, F. (2011). *A prevenção do infarto para nervoso*. Record.
- Santos, M. P. G., & Silva, K. K. D. (2017). Níveis de estresse e qualidade de vida de professores do ensino superior. *Revista de Enfermagem da UFSM*, 7(4), 656-668. <https://doi.org/10.5902/2179769225906>
- Sanches, E. N., & Santos, J. D. F. (2013). Estresse em docentes universitários da saúde: situações geradoras, sintomas e estratégias de enfrentamento. *Psicologia Argumento*, 31(75), 615-626. 10.7213/psicol.argument.31.075.DS04
- Selye, H. (1980). *Selye's guide to stress research: Volume I*. Van Nostrand.
- Selye, H. (1993). History of stress concept. In L. Goldberg & S. Briznitz (Eds.), *Handbook of stress. Theoretical and clinical aspects*. The Free Press.
- Silva, R. M., Goulart, C. T., Guido, L. A. (2018). Evolução histórica do conceito de estresse. *Revista Científica de Sena Aires*, 7(2), 148-56. <http://revistafacesa.senaaires.com.br/index.php/revisa/article/viewFile/316/225>

Simonelli, L. (2020). Estresse ocupacional e alternativas de intervenção: um estudo bibliométrico. *Research, Society and Development*, 9(3), e67932401, 1-12. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i3.2401>

Souza, R. G., Santana, E. B., Pedra, R., Dias, D., Henrique, E., & Dantas, M. (2015). A relevância dos instrumentos de avaliação de ansiedade, *stress* e depressão. *Ciências Biológicas e de Saúde*, 3(1), 37-57. <https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernobiologicas/article/view/2493>

Souza, I. I. A. (2018). *Estratégias de coping e sua relação com o engajamento no trabalho: um estudo com professores universitários*, (Dissertação de mestrado), Universidade Federal de Bahia, Salvador.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using Multivariate Statistics* (6a ed.). Pearson Education.

Silva, R. M., Goulart, C. T., Guido, L. A. (2018). Evolução histórica do conceito de estresse. *Revista Científica Sena Aires*, 7(2), 148-56. <http://revistafacsa.senaaires.com.br/index.php/revisa/article/viewFile/316/225>

Valadão, M. B. (2016). *Estresse e estratégias de enfrentamento de docentes do nível superior*. (Dissertação de mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

Zambon, E. (2014). *Estratégias de prevenção ao estresse ocupacional de professores do ensino superior privado*. (Tese Doutorado), Faculdade de Educação, Porto Alegre.

Zille, L. P., & Cremonesi, A. M. (2016). Estresse no Trabalho: Estudo com professores da rede pública estadual de Minas Gerais. *Revista REUNA*, 18(44), 111-128. <https://revistas.una.br/reuna/article/view/586>