

Ano 10, Vol XIX, Número 1, Jan-Jun, 2017, Pág. 430-472.

## ESTRESSE OCUPACIONAL: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

### OCCUPATIONAL STRESS: TEACHERS' PERCEPTIONS

Mussa Abacar

Antonio Roazzi

José Maurício Haas Bueno

#### Resumo

O objetivo deste foi investigar, através de técnica de classificação livre, a organização estrutural da representação social do conceito de “estresse” e como a variável nacionalidade está associada a essa organização estrutural, bem como obter entendimento sobre as fontes e consequências de estresse no trabalho docente, a partir da concepção dos professores moçambicanos e brasileiros do ensino básico. Setenta e dois professores do ensino básico participaram do estudo, sendo 36 moçambicanos e 36 brasileiros. Os dados foram coletados através da técnica de associação livre, com base em um roteiro de entrevista semiestruturada com perguntas abertas. Os resultados indicam que o ambiente laboral dos professores é marcado por múltiplos contextos de estresse, que afetam a saúde e o bem-estar dos profissionais e sua organização de trabalho, e que, tornando-se crônicos, podem conduzir o aparecimento da síndrome de *burnout*.

Palavras-chave: Estresse, Classificação livre, Qualidade de vida, Engajamento, Bem-estar, Teoria das Facetas.

#### Abstract

The purpose of this study was to investigate through free sorting method, the structural organization of the social representation of the concept of "stress" and how nationality is associated with this structural organization, as well as obtain an understanding of the sources and stress consequences at work based on the conception of Mozambican and Brazilian teachers of basic education. Seventy-two elementary school teachers participated in the study, 36 Mozambicans and 36 Brazilians. Data were collected through the technique of free association, based on a semi-structured interview with open questions. The results indicate that the teachers' work environment is marked by multiple stress contexts that affect the health and well-being of professionals and their work organization, and that, by becoming chronic, can lead to the onset of burnout syndrome.



Key words: Stress, Free sorting, Quality of life, Engagement, Well-being, Facet Theory.

## Introdução

A educação pública em Moçambique e no Brasil atravessa uma crise, marcada pela baixa qualidade de ensino, sendo que estudiosos e Governos dos dois países acreditam que a baixa qualidade do ensino fundamental no Brasil e em moçambique denominada por ensino primário ou ensino básico está ligada à fatores como: deficiência na formação do professor, crescimento acelerado de efetivos escolares que estão desfasados da construção de infraestruturas escolares e da contratação de professores em quantidade e qualidade para o sistema, o que leva a elevadas proporções alunos-professor e aluno-turma (Ministério de Educação da República de Moçambique, 2015). Além do mais, os professores moçambicanos têm manifestado insatisfação com o exercício da sua profissão motivada falta de valorização da profissão. Um excerto aquando da greve dos médicos em 2013, por exemplo, dizia: “*Médico*: Vocês, professores, que também ganham mal, por que não fazem greve como nós? *Professor*: Ora, nós estamos em greve há anos. Então não vêes que os alunos com 12º ano de escolaridade não sabem ler nem escrever?” (CIP, 2015).

Recentemente, o Banco Mundial apontou as seguintes deficiências do professor moçambicano: o fraco domínio das técnicas e dos conteúdos de ensino, ausência frequente às aulas, e quando estão na sala de aula ocupam o mínimo tempo possível na lecionação dos conteúdos programáticos (MediaFAX, 2015, 25 de Abril). Relativamente a formação, é de notar que atualmente funcionam no Sistema Nacional de Educação (SNE) dois modelos de formação de professores primários (10<sup>a</sup> +1 ano e 10<sup>a</sup> +3 anos), ou seja, 10<sup>a</sup> classe de formação geral mais um ou dois anos de formação profissional respetivamente, sendo este último modelo a título experimental. Os dois

modelos de formação de professores funcionam em paralelo, até a adoção de um modelo definitivo.

Vários constrangimentos são enfrentados pelos professores moçambicanos no seu dia a dia, destacando-se: *formação profissional nula ou inadequada; atrasos na integração nas carreiras profissionais e na alteração de categoria* (o professor moçambicano precisa de 38 anos para chegar ao topo da carreira e, paradoxalmente, só trabalha 35 anos e chega a reforma, falta de nomeações, progressões, promoções e mudança de carreira); *precariedade das condições de deslocação, de habitação* (aquando da sua afetação ou transferência para uma escola, o professor não recebe ajudas de custo, não tem dinheiro para o transporte, chega sozinho a uma escola onde, na maior parte dos casos, não recebe habitação) e de *trabalho* (aulas ministradas debaixo das árvores e com alunos sentados no chão, a escassez de material didático, turmas numerosas com 50 alunos em média e, escolas superlotadas); *baixos salários, salários pagos com atrasos sistemáticos, falta de benefícios materiais e financeiros* (e.g., horas a mais não remuneradas ou indevidamente remuneradas, irregularidade na assistência médica medicamentosa mesmo o professor sendo descontado para o efeito, dificuldades no pagamento de subsídio funerário em caso de morte, mesmo legalmente estabelecidos); *falta de apoio profissional* (acompanhamento, monitoria, motivação e avaliação da qualidade do seu trabalho) e *desvalorização docente* (CIP, 2015; ONP, 2009).

O Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique tem funcionado com *inputs* insuficientes, com proporção aluno/professor elevada, professores insuficientemente preparados para a docência e instalações pouco adequadas para o funcionamento, o que contribui para a desistência e a reprovação dos alunos e,

consequentemente, baixos índices de conclusão do ensino primário e secundário (Ministério da Educação de Moçambique, 2015). 30% do efetivo de professores, ou seja, 36.000 dos 120.000 profissionais existentes no país até junho de 2015, não tinha formação psicopedagógica (CIP, 2015). Independentemente do seu vínculo institucional (efetivo ou contratado), o professor do ensino básico em deve perfazer 24 horas semanais.

Assim como em Moçambique, o ensino fundamental brasileiro tem recebido críticas relacionadas à baixa qualidade de ensino, frequentemente associada à deficiência do professor e a subvalorização da profissão docente. Carissimi e Trojan (2011), realizaram um estudo sobre a valorização profissional docente no Brasil, a partir de dados de pesquisas realizadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e de estudos de Morduchowicz e Duro (2007) e Carnoy, Gove e Marshall (2003), tendo concluído que: os professores brasileiros apresentam uma intensa carga de trabalho, uma vez que a sua jornada, de 40 horas, em média, ultrapassa a média dos países latino-americanos, de 37 horas; têm maior quantidade de alunos por sala de aula, chegando a 32 alunos por sala de aula; apresenta menores índices de contratação permanente, sendo que um pouco mais de 25% dos docentes são contratados temporariamente; e entre os países da OCDE e alguns países da América Latina (Colômbia, Costa Rica, Chile, México, Argentina e Venezuela), o Brasil ocupa, a posição dos que pior pagam seus professores, levando em consideração a relação do valor do dólar em Poder de Paridade de Compra. O professor brasileiro também é cercado por outras dificuldades, como: problema de indisciplina escolar dos seus alunos, desvalorização docente e violência no recinto escolar e na sala de aula (violência verbal ou assédio moral).

Dentre os profissionais de nível superior, a categoria docente no Brasil é a pior remunerada, recebendo quase 35% menos do que os demais profissionais (SINTEP, 2015). Situação idêntica ocorre com os professores moçambicanos. Ao nível da África Austral, Moçambique é um dos países que paga salários mais baixos aos seus funcionários (Correio da Manhã, 2013, 19 de Dezembro) e, em comparação com outras áreas profissionais, a classe docente é muito afetada por essa situação.

Maior parte dos docentes do ensino fundamental brasileiro possui nível superior (graduação) ou formação em nível de especialização (Carissimi & Trojan, 2011), contrariamente aos professores moçambicanos que maioritariamente possuem a formação de nível básico ou médio. Pode-se inferir que embora com diferenças significativas na qualificação profissional dos professores, em ambos países, são escassos os estímulos para que a carreira de professorado seja atrativa, devido às condições de trabalho e aos baixos salários, o que propicia o abandono da profissão.

As situações acima descritas podem propiciar a ocorrência de doenças profissionais, sendo para os professores, o estresse a doença mais evidente. A palavra estresse conquistou grande popularidade nos últimos anos, e inúmeros significados se agregam a ela, tornando-se assim uma expressão polissêmica. Nesse contexto, parece importante entender as diversas maneiras em que o termo estresse é usado. Ele pode ser empregue tanto com significado positivo (eustress) como negativo (distress). Selye (1976), propôs o *eustress* como sendo *euphoria + stress*, daí *eustress* que significa o estresse saudável, o resultado positivo e construtivo de eventos estressores à resposta ao estresse; e o *distress* refere a resposta ao estresse traduzida em resultados patológicos, ou seja, as alterações fisiológicas, psicológicas e comportamentais no funcionamento saudável do indivíduo. É assim que, não sendo sempre negativo, o estresse não pode,

nem deve ser totalmente evitado. Todo ser humano tem ou sente estresse no dia a dia em um nível moderado e indispensável para o organismo permanecer em alerta e ativo, para uma vida criativa e eficaz (Srivastav, 2010), mas na sua vertente paralisante pode trazer problemas e comprometer o bem-estar e desempenho do indivíduo.

Preocupado em estudar não só as circunstâncias exteriores indutoras do estresse, mas também a reação do indivíduo face às exigências exteriores, em seu modelo trifásico, Selye (1976) denominou essas reações de SGA (*Síndrome Geral de Adaptação*), tendo definido essa síndrome como um conjunto de respostas não especificadas do organismo a qualquer estímulo ou exigência externa feita sobre ele. É designada *Síndrome*, porque estão implícitos um conjunto de sinais e sintomas de causas diversas; *Geral*, porque os agentes indutores produzem um efeito global ou geral sobre o organismo, e de *Adaptação*, na medida em que estimula defesas que ajudam a restabelecer o equilíbrio do organismo ou das desordens biológicas provocadas.

A SGA compõe-se de três fases, nas quais a forma de enfrentamento e a sintomatologia de estresse varia: a primeira, reação de alarme ou de alerta, corresponde à altura em que o equilíbrio do organismo do indivíduo é colocado em causa (resposta aos estímulos para os quais o organismo não está adaptado) e tem lugar quando a pessoa se torna consciente da presença de um agente causador de estresse. É a fase que se inicia quando a pessoa se defronta com um estressor (Junior & Lipp, 2008). A segunda, fase de resistência, ocorre no caso da fase de alerta ou de adaptação persistir, mediante a substituição da reação do alarme. Junior e Lipp (2008) explicam que o organismo se utiliza das reservas de energia adaptativa, na tentativa de se reequilibrar. Conforme explicitam esses autores, se a reserva de energia adaptativa for suficiente, a pessoa se recupera e sai do processo de estresse e, ao contrário, se o estressor exigir mais esforço

de adaptação do que é possível para o indivíduo, então o organismo se enfraquece e torna-se vulnerável a doenças. Já a fase de exaustão ou de esgotamento representa o estágio em que o indivíduo esgota a energia necessária levando à diminuição na resistência ao agente indutor de estresse (Junior & Lipp, 2008; Koteswari, 2006), ao progressivo esgotamento físico e mental, à doença e, finalmente, entra em colapso (Koteswari, 2006).

Para além do modelo trifásico de estresse que enfatiza o estresse enquanto resposta, o estresse pode ser entendido como estímulo, como interação e como transação (Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2007). Na concepção do estresse como estímulo, o estresse é definido como uma força exercida sobre o indivíduo, que resulta numa reação do organismo (Cunha et al., 2007). Já a visão interacionista focaliza o estresse como um processo de interação entre o estímulo e a resposta, mediante variáveis moderadoras da relação estressor-deformação (Cunha et al., 2007), o que significa que diferentes indivíduos, quando se confrontam com a mesma situação, podem reagir de formas diferentes (Koteswari, 2006; Lazarus & Folkman, 1984).

A abordagem transacional ou sócio-cognitiva de estresse, liderada por Lazarus e Folkman (1984), relaciona-se com mecanismos de avaliação cognitiva e de *coping*. Esses autores enfatizam a importância das avaliações de ameaça, dano e desafio que o sujeito faz da situação (percepção de estresse) e de seus próprios recursos (recursos pessoais, recursos sociais) e a influência das tentativas individuais para modificar a situação de estresse (*coping*). Desse modo, os resultados do esforço de uma transação entre o indivíduo e o meio ambiente incluem as percepções individuais, expectativas, interpretações e as respostas de *coping*. Uma visão mais ampla das diferentes questões



abordadas no estudo do estresse no trabalho é o Modelo holístico de estresse, de Nelson e Simmons (2003), que pode ser observado na Figura 1.

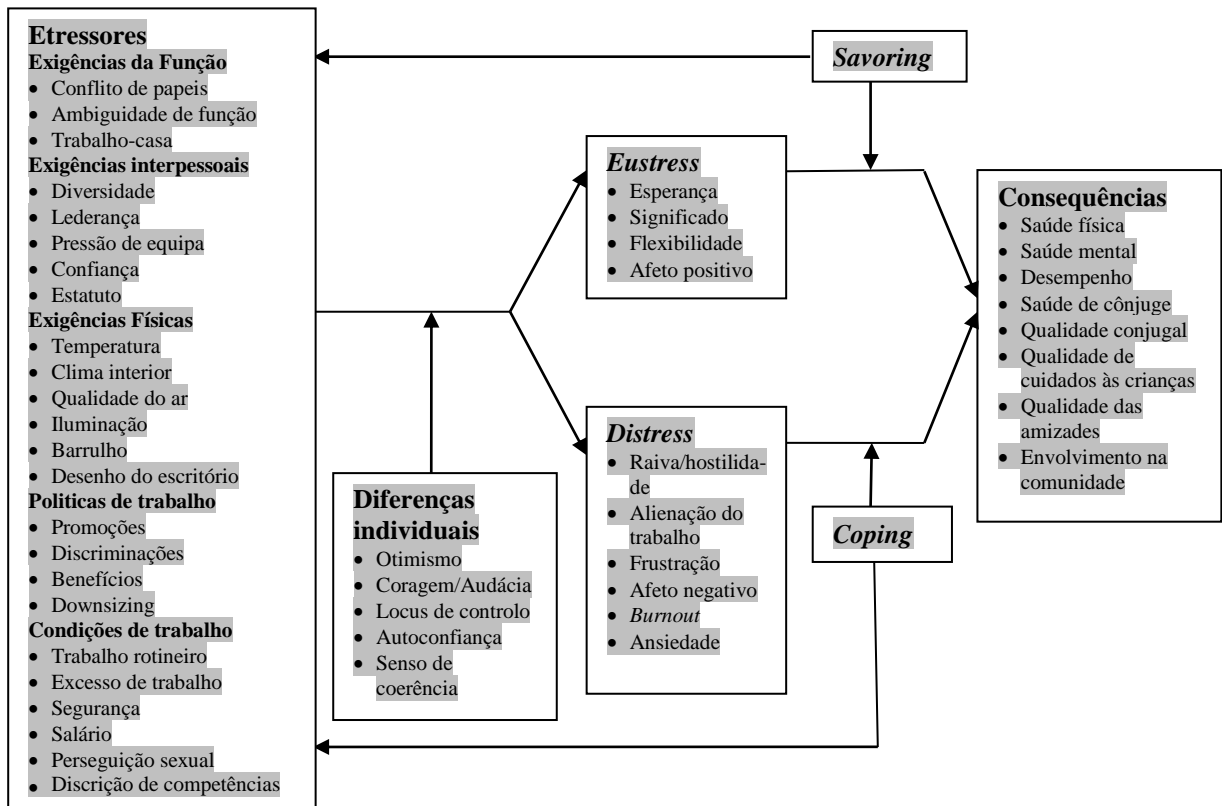


Figura 1. Modelo Holístico de Estresse (Nelson & Simmons, 2003) - traduzido para o português por Carvalho, 2009).

O pressuposto subjacente a este modelo é o de que o *eustress* constitui uma resposta que é separada e distinta da do *distress*, mas ambos constituem a resposta completa ao estresse, como se se tratasse de duas faces da mesma moeda. Apoiando-se na perspectiva transaccional de estresse defendida por Lazarus e Folkman (1984), os autores explicam que a atribuição de uma valência negativa ou positiva aos estressores depende da avaliação cognitiva que o sujeito faz da situação. Desse modo, os fatores promotores de estresse raramente são percebidos como puramente positivos ou negativos.

De acordo com os autores do modelo, se um indivíduo avalia a situação como ameaçadora ou prejudicial, ele experiencia um certo grau de desconforto (*distress*), o

estresse negativo. Inversamente, se um indivíduo avalia uma situação como positiva ou promotora do seu bem-estar, ele experiencia *eustress*, o estresse positivo. Como fatores de estresse no trabalho, Nelson e Simmons (2003) consideram as exigências da função, exigências interpessoais, exigências físicas de trabalho, políticas de trabalho e condições de trabalho.

Reforçando a necessidade da inclusão do *eustress* no estudo da saúde e do bem-estar, Nelson e Simmons (2003, 2005) apontam a esperança, o sentido de coerência (significado e flexibilidade) e o afeto positivo, como estados psicológicos positivos que podem constituir indicadores das respostas de *eustress*. Contudo, Nelson e Simmons (2003, 2005) alertam que esses estados não devem ser considerados únicos ou mesmo os melhores, uma vez que existem outros estados psicológicos positivos que podem ser potenciais indicadores de *eustress* (e.g., o comprometimento e o perdão). Por outro lado, como indicadores do *distress* devem ser considerados os estados psicológicos negativos, como a raiva e hostilidade, a alienação do trabalho, a frustração, o afeto negativo, a ansiedade e o *burnout*.

Nelson e Simmons (2003) consideram no seu modelo que as características ou diferenças individuais influenciam na promoção de *eustress* e/ou *distress*, através do seu papel na construção de avaliações positivas ou negativas das exigências. Tais características incluem o otimismo, a persistência (coragem/audácia), o *locus* de controle, a autoconfiança e o senso de coerência.

Outro aspecto inovador do modelo integrador de estresse é o conceito de *savoring*, que é visto como paralelo ao conceito de *coping* para a resposta de *eustress*. Como sugerem Nelson e Simmons (2003), as pessoas diferem na preferência por respostas positivas ao estresse, bem como na forma como nelas se envolvem e as

apreciam, com resultados também diferentes ao nível da saúde e do bem-estar. Ainda assim, os autores não operacionalizam o conceito de *savoring* nem apresentam estudos empíricos que deem apoio ao construto.

Enquanto o *coping* consiste nos esforços cognitivos e comportamentais realizados pelo indivíduo para lidar, fazer face, reduzir ou tolerar exigências específicas, internas ou externas, que ameaçam ou superam os seus recursos (Lazarus & Folkman, 1984), o *savoring* refere-se ao processo através do qual os indivíduos promovem ou ampliam a experiência de *eustress* (Nelson & Simmons, 2003). Esses autores sublinharam que devido à resposta ao estresse ser complexa, muitos estressores, senão todos, produzem um conjunto de respostas negativas e positivas para qualquer indivíduo, e essas respostas podem estar associadas a diferentes indicadores, podendo produzir efeitos adversos nas variáveis de resultado (consequências individuais e organizacionais).

A profissão docente é frequentemente considerada extremamente exigente, e numerosos estudos têm demonstrado que o ensino é altamente estressante (e.g., Kyriacou & Chien, 2004; Prakke, Peet & Wolf, 2007). Kipps-Vaughan (2013) assevera que estudos apontam 20 a 25% dos professores experienciam, frequentemente, elevados níveis de estresse. O estresse ocupacional do professor representa as experiências desagradáveis de um professor traduzidas em emoções negativas como a raiva, frustração, ansiedade, depressão e nervosismo, resultante de algum aspecto de seu trabalho (Kyriacou, 2001).

Kyriacou (2001) resumizou dez fatores de estresse dos professores que têm sido identificados em diversos estudos a nível internacional: o ensino de alunos com fraca motivação, a manutenção da disciplina, as pressões de tempo e a carga de trabalho, lidar

com a mudança, a avaliação pelos outros, as relações com os colegas, a autoestima e o *status*, a administração e gestão, o conflito e a ambiguidade de papéis e, as inadequadas condições de trabalho. O estresse do professor pode ter efeitos negativos não só sobre os professores, mas também sobre os seus alunos e o ambiente de aprendizagem.

Professores estressados tendem a ter o seu estado de saúde degradado, reduzida autoconfiança e autoestima, deterioração das relações interpessoais (Howard & Johnson, 2004), insegurança, perda de satisfação com o ensino, impulsividade, rigidez e sentimentos de raiva e culpa (Prakke et al., 2007), o que compromete as práticas pedagógicas e eficácia profissional. Kipps-Vaughan (2013) enfatiza que o estresse do professor também está relacionado ao absenteísmo, rotatividade e reforma antecipada, que afetam negativamente o clima da escola e leva a resultados indesejáveis dos alunos, quer em nível acadêmico quer em nível comportamental. Além disso, o estresse tem impacto negativo na retenção e recrutamento dos professores (Gold et al., 2010). Mais ainda, o estresse do professor pode levar à exaustão emocional, à despersonalização, ao distanciamento dos seus alunos e a fracos sentimentos de realização profissional (Lambert, MCarthy, O'Donnell & Wang, 2009).

Baseando-se no referencial teórico apresentado, e tendo conhecimento de que os construtos “estresse” e “*burnout*” têm sido investigados na perspectiva ética (visão do *eu* em direção ao *outro*), visão externa, a partir das categorias dos observadores e investigadores que estão olhando de fora, em uma postura transcultural, comparativa e descritiva, investigou-se, neste trabalho, a palavra “estresse” a partir de uma perspectiva êmica (visão interna, dos observados que estão olhando de dentro, com base nos seus referenciais, em uma postura particular, única e analítica), ou seja, com base nas percepções dos próprios professores.

Convêm assinalar aqui que, ao invés da palavra estímulo “*burnout*”, optou-se pela palavra “estresse”, pelo fato de a primeira ser pouco familiar ou quase desconhecida pela maioria das pessoas. Ainda assim, vale salientar que, como Vandenberghe e Huberman (1999) recomendam, uma das principais prioridades na abordagem do construto “*burnout*” é o estudo das variáveis de processo relacionadas com os fatores de estresse e as consequências do fenômeno.

É assim que, neste estudo, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos, investigou-se as situações geradoras de *eustress* e de *distress*, as expressões associadas ao estresse e as consequências da doença. Para dar conta disso, foram formuladas duas questões de pesquisa: 1) *De que forma os professores moçambicanos e brasileiros estabelecem a organização estrutural da representação social do conceito de “estresse”, e como a variável nacionalidade está associada a essa organização estrutural?* e 2) *Qual a percepção dos professores em relação às causas e consequências do estresse no trabalho docente?* Portanto, o objetivo deste estudo é investigar, através de técnica de classificação livre, a organização estrutural da representação social do conceito de “estresse” e como a variável nacionalidade está associada a essa organização estrutural, bem como obter entendimento sobre as fontes e consequências de estresse no trabalho docente, a partir da concepção dos professores moçambicanos e brasileiros do ensino básico. Considerar-se-á, nas próximas seções deste artigo, o termo estresse sinónimo de *distress* (estresse negativo).

## Método

### *Participantes*

Foi investigada uma amostra de 72 professores do ensino fundamental, composta por 36 moçambicanos e igual número de brasileiros. A média de idades dos moçambicanos foi de 32,14 (DP=7.1) e a dos brasileiros foi de 44,31 (DP=9.3). A amostra moçambicana foi formada predominantemente por professores do sexo masculino (55,6%) e a brasileira maioritariamente por professores do sexo feminino (77,8%). Entre os moçambicanos, 63,9% eram solteiros e 36,1% eram casados e, entre os brasileiros 33,3% eram solteiros, 52,8% eram casados e, 13,9% eram divorciados ou viúvos. 83,3 % dos participantes moçambicanos possuía ensino médio completo e 100% dos brasileiros tinha ensino superior completo.

### *Instrumento*

Os dados foram coletados através da técnica de associação livre (Roazzi, 1995), com base em um roteiro de entrevista semi-estruturada contendo quatro perguntas abertas. A associação livre consiste em uma técnica que possibilita aos participantes, estimulados por uma palavra ou expressão indutora, falarem espontaneamente e livremente, alcançando assim uma livre associação de ideais. Sua efetivação consiste no pronunciamento do termo indutor e na solicitação junto ao entrevistado de palavras imediatamente imaginadas e relacionadas ao referido termo.

Inicialmente, cada professor foi convidado a descrever o que lhe vem em mente quando pensa no seu trabalho (aspectos negativos e positivos). A fase seguinte consistiu em solicitar para expressar de forma livre e instantânea as palavras que lhe ocorresse, mediante a evocação da expressão “estresse”, de acordo com a seguinte instrução: “Diga, o mais rápido possível, todas as palavras que passam pela sua cabeça quando

você pensa “estresse”. Posteriormente, foi solicitado a descrever situações geradoras de estresse de acordo com a instrução: Descreva, pelo menos três situações que lhe provocam estresse no seu trabalho (da mais geradora a menos geradora). Numa fase final, o professor foi convidado a fazer um relato livre, de forma resumida, sobre as consequências do estresse provocado pelo seu trabalho.

### ***Procedimento***

Todos os participantes deram seu consentimento livre e informado relativo à sua adesão no estudo. De forma individual, responderam a um questionário sociodemográfico e um protocolo de entrevista descrito anteriormente. O projeto foi submetido e obteve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, parecer nº 639.064; e da Direção de Educação da Província moçambicana de Nampula, referência nº 572/900/DPEC-NPL/SG/992/2014.

Considerando o universo semântico, as palavras e frases proferidas pelos sujeitos estudados, foram organizadas em vista dos significados a elas atribuídos, possibilitando agrupamentos segundo as semelhanças ou similitudes encontradas. Cabe então ressaltar o postulado de Laville e Dionne (1999, p. 214), o qual alerta que “depois de organizado o material é preciso empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais...”. Após a análise de conteúdo, as informações foram digitadas em planilhas do software de estatística SPSS. Em cada variável verbalizada (subcategoria analisada) pelo sujeito foi atribuída a pontuação 1 (um) e aquelas em que não fez qualquer menção



foi valorada 0 (zero). Finalmente, os dados foram submetidos às análises estatísticas e multidimensionais.

Por último, os dados foram submetidos as análises estatísticas e multidimensional não métrica, Análise da Estrutura de Similaridade (SSA, em inglês, “*Similarity Structure Analysis*” ou “*Smallest Space Analysis*”; Guttman, 1965; Roazzi, 1995; Roazzi & Dias 2001; Roazzi, Souza & Bilsky, 2015), na qual os itens são representados em um espaço euclidiano como pontos. Ela possibilita a visualização da informação, explorando as similaridades ou dissimilaridades dos dados. Nessa análise as variáveis ou itens (pontos) menos correlacionadas tendem a ser transferidas para regiões distantes e sua maior proximidade indica maior correlação entre eles.

### ***Análise de dados***

Os resultados da técnica de associação livre foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 1977; Laville & Dionne, 1999), um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção dessas mensagens (Bardin, 1977). A análise de conteúdo apoia-se na técnica de categorização, que consiste na classificação de elementos que formam um conjunto, através da diferenciação e reagrupamento de acordo com a analogia e critérios previamente definidos (Bardin, 1977), os objetivos e interesses da pesquisa (Barros & Lehfeld, 1986).

O esforço do analista (investigador) na análise de conteúdo é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente,

desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira. Em função dos procedimentos que norteiam a análise de conteúdo, o uso dessa técnica foi marcado por três fases fundamentais propostas por Bardin (1977): pré-análise (identificada como uma fase de organização, que envolve a leitura “flutuante” do material); exploração do material (que envolve a codificação, classificação e a categorização) e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação. Por último, os dados foram submetidos as análises estatísticas.

### **Resultados**

Inicialmente as respostas dos sujeitos foram submetidas a análise de conteúdo. No final do processo de análise de conteúdo, foi obtido um sistema de oito categorias sendo cinco principais e três espúrias ou livres. As categorias principais emergentes foram aspectos positivos do trabalho, aspectos negativos do trabalho, fontes de estresse, sintomas de estresse e consequências de estresse, sucessivamente com seis, nove, vinte, catorze e dezessete subcategorias (ver Tabelas 1, 2, 3, 4 e 5). As três categorias livres (constrangimentos de saúde sem relação com o estresse, expectativa docente e outros) foram descartadas, não tendo, por isso, sido objeto de análise, por não responderem às questões de investigação formuladas. Posteriormente, as subcategorias das restantes cinco categorias principais foram submetidos ao tratamento estatístico. Para verificar o agrupamento das variáveis secundárias (nível de similaridade) em função da nacionalidade, foi achado o coeficiente de similaridade de Jaccard para cada variável (subcategoria).

As análises estatísticas dos dados, com base no cálculo de porcentagem das subcategorias (categorias secundárias) nas respectivas categorias principais, apontam diferentes resultados. Em cada categoria principal constam os índices de similaridade de

Jaccard de todas as subcategorias examinadas (categorias secundárias). A apresentação e discussão dos resultados serão organizadas em torno das questões de investigação, que, na sua forma mais refinada, constituem as cinco categorias principais. Para melhor compreender o contexto no qual pode surgir o estresse ocupacional, procurou-se, inicialmente, explorar os aspectos positivos e negativos associados ao trabalho na ótica dos professores.

A Tabela 1 apresenta uma síntese dos aspectos positivos do trabalho referenciados pelos professores nas duas amostras. De uma forma geral, em ambos os países as fontes de motivação no trabalho se distribuem entre formar alunos, gosto pelo trabalho, aprendizagem dos alunos, desenvolvimento na carreira e relacionamento interpessoal. E também ambos os países compactuam a percepção de que o salário não é um aspecto motivador/positivo para o exercício do trabalho docente.

Tabela 1.

Aspectos positivos do trabalho docente em professores de Moçambique (N=36) e do Brasil (N=36) - Porcentagens e Coeficientes de Jaccard.

Aspectos <b>positivos</b> do trabalho docente	Moçambique		Brasil	
	%	Jaccard	%	Jaccard
Salário (Salari.P)	06	0,70	06	0,70
Formar alunos (FormarAl)	22	0,59	22	0,82
Gosto pelo trabalho (GostoTra)	22	0,70	22	0,70
Desenvolvimento na carreira (Des.Prof)	25	0,78	14	0,63
Relacionamento interpessoal (RelaP.In)	19	0,74	14	0,66
Aprendizagem dos alunos (ApreP.A)	22	0,70	22	0,70

Foi realizada a análise multidimensional (SSA) dos aspectos positivos do trabalho tendo como variável externa os dois grupos de professores, cujos resultados são apresentados na Figura 2. Sendo as variáveis dicotômicas, foi computado o coeficiente

ou índice de similaridade de Jaccard para produzir a projeção. Esse procedimento foi seguido para as análises ulteriores SSA.

Na Tabela 1 é apresentado o coeficiente de Jaccard da variável externa (Moçambique ou Brasil) com cada um dos aspectos positivos considerando a estrutura geral produzida pelo SSA. Observa-se que embora dispersos, os aspectos positivos do trabalho dos professores distribuem-se em torno da região dos moçambicanos, com a exceção de dois itens - formar alunos e aprendizagem dos alunos. É de destacar o desenvolvimento na carreira com porcentagem e coeficiente de similaridade Jaccard mais elevados em comparação com as demais variáveis na mesma amostra moçambicana (Tabela 1). De modo geral, todos aspectos positivos do trabalho se localizam mais distantes da região dos brasileiros.

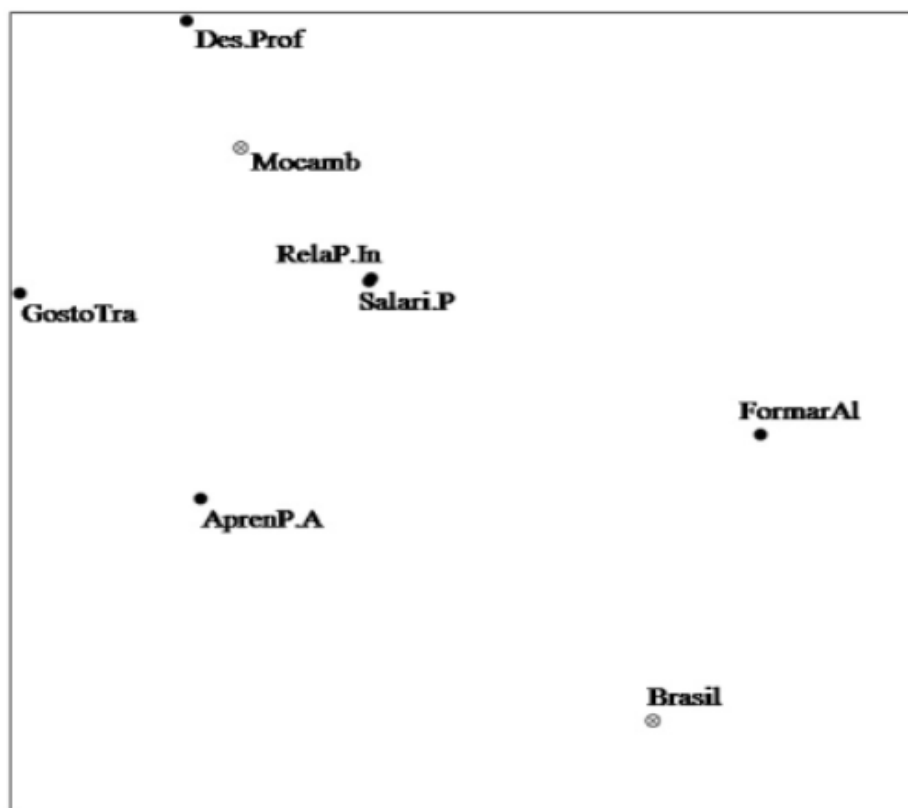


Figura 2.

SSA dos aspectos positivos do trabalho docente usando o Coeficiente de Jaccard tendo como variáveis externas as variáveis Brasil e Moçambique (Projeção bidimensional, Coeficiente de Alienação .00466)

A análise dos aspectos negativos do trabalho dos professores (Tabela 2) revela diferentes resultados. Enquanto os moçambicanos destacam como fatores negativos o salário e as condições de trabalho, os brasileiros se distribuem entre salário, condições de trabalho, comportamento dos alunos e aprendizagem dos alunos. Repare que os brasileiros apontaram a aprendizagem dos alunos como aspecto positivo (Tabela 1) e também como aspecto negativo (Tabela 2). Esse aspecto, portanto, parece funcionar como a história do copo com água pela metade, em alguns o veem como metade cheio e outros como metade vazio. Há consenso entre os professores dos dois países de que salário e condições de trabalho são aspectos negativos do trabalho docente.

Tabela 2.

Aspectos negativos do trabalho em professores de Moçambique (N=36) e do Brasil (N=36) - Porcentagens e Coeficientes de Jaccard

Aspectos negativos do trabalho docente	Moçambique		Brasil	
	%	Jaccard	%	Jaccard
Salário (Salario.)	42	0,82	25	0,59
Benefícios (Benficio)	11	0,76	03	0,64
Condições de trabalho (Cond.Tra)	25	0,70	25	0,70
Desvalorização docente (Desval.D)	08	0,64	17	0,76
Desenvolvimento na carreira (DesN.Car)	11	0,76	03	0,64
Comportamento dos alunos (Comp.Alu)	06	0,57	25	0,84
Relacionamento interpessoal (RelaN.In)	06	0,70	06	0,70
Desgaste emocional (Desg.Emo)	14	0,74	08	0,66
Aprendizagem dos alunos (ApreNAl)	19	0,68	22	0,72

A projeção SSA referente aos aspectos negativos do trabalho dos professores (Figura 3), evidencia o salário e as condições de trabalho como as variáveis mais próximas da região dos moçambicanos, cujos coeficientes de Jaccard são

sucessivamente de 0,82 e 0,70 (Tabela 2). *Excetuando* a aprendizagem dos alunos, as restantes variáveis tendem se agrupar em torno da região dos brasileiros.



Figura 3. SSA dos aspectos **negativos** do trabalho docente usando o Coeficiente de Jaccard tendo como variáveis externas as variáveis Brasil e Moçambique (Projeção 3-D 1x2, Coeficiente de Alienação .00853)

Na Tabela 3 são apresentadas as palavras associadas ao estresse pelos participantes de ambos os países. Nas duas amostras, o cansaço é disparada a palavra mais associada ao estresse, ao lado do desânimo. A essas palavras, os moçambicanos acrescentam o mal-estar, a tensão e a frustração e os brasileiros acrescentem a dor de cabeça, a impaciência e a irritabilidade ou desinteresse. As variáveis desânimo e o cansaço revelaram maior proximidade, sucessivamente, no grupo de professores



moçambicanos e no grupo dos brasileiros, cujos coeficientes de similaridade de Jaccard foram 0,76 e 0,78.

Tabela 3.

Palavras associadas ao estresse em professores de Moçambique (N=36) e do Brasil (N=36) - Porcentagens e Coeficientes de Jaccard

Expressões associadas à palavra “estresse”	Moçambique		Brasil	
	%	Jaccard	%	Jaccard
Cansaço	39	0,63	50	0,78
Mal-estar (MalEstar)	25	0,84	06	0,57
Dor de Cabeça (DordeCab)	08	0,61	22	0,80
Tensão (Tensao)	22	0,74	17	0,66
Tristeza	11	0,66	17	0,74
Morte	19	0,84	00	0,57
Nervosismo (Nervosis)	19	0,74	14	0,66
Desgaste	17	0,78	06	0,63
Desânimo (Desanim)	38	0,76	28	0,61
Isolamento (Isolamen)	14	0,74	08	0,66
Frustração (Frustrac)	28	0,86	06	0,55
Esgotamento (Esgotam)	19	0,80	06	0,61
Angústia (Angustia)	03	0,63	14	0,78
Raiva	00	0,63	11	0,76
Mau humor (MauHumo)	06	0,68	08	0,72
Impaciência (Impacien)	08	0,61	22	0,80
Ansiedade (Ansiedad)	06	0,72	03	0,68
Fadiga	19	0,76	11	0,64
Irritabilidade ou desinteresse (Irritab.)	08	0,55	31	0,86
Fraqueza	06	0,68	08	0,72

Conforme ilustra a Figura 4, a projeção SSA das palavras associadas ao estresse revelou maior proximidade do desânimo no grupo de professores moçambicanos e do cansaço no grupo dos brasileiros, cujos coeficientes de similaridade de Jaccard foram respectivamente de 0,76 e 0,78 (Tabela 3). As restantes variáveis mostraram um desvio significativo nessa projeção, tendo aparecido como itens distantes da região dos professores moçambicanos assim como da dos brasileiros.



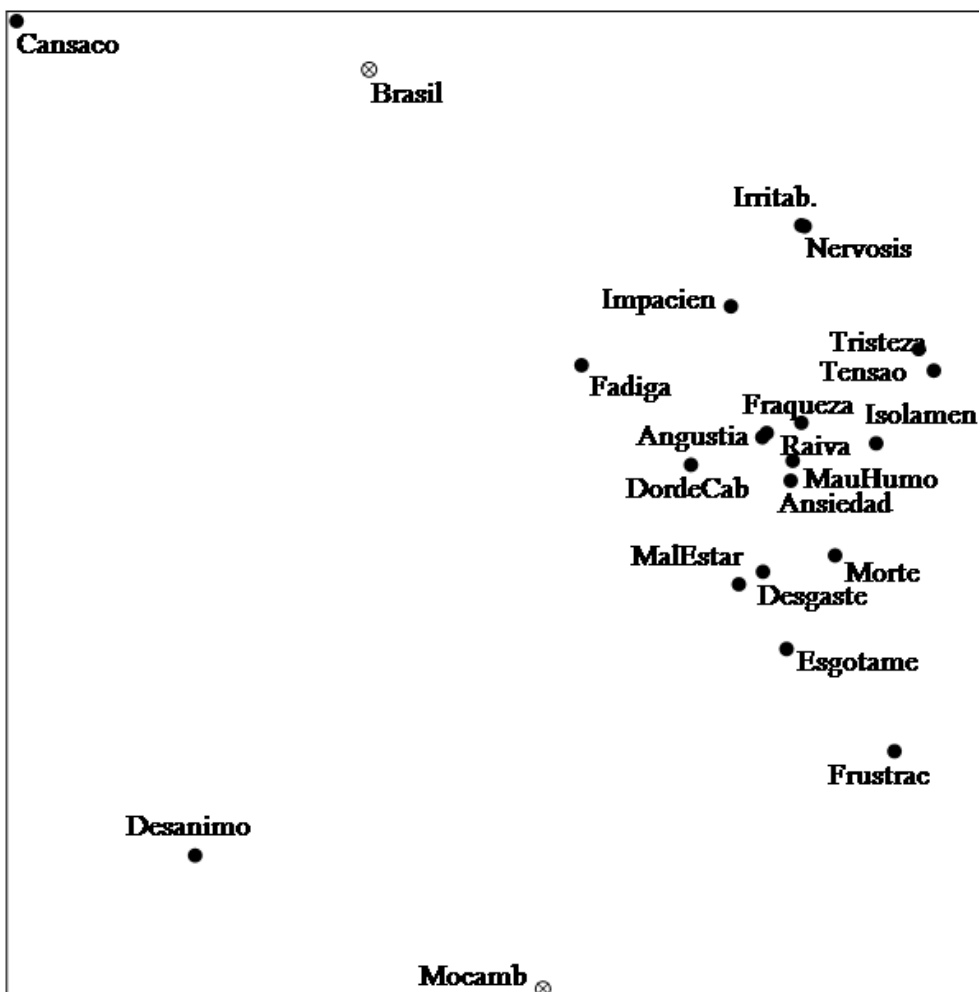


Figura 4.  
 SSA das palavras associadas ao estresse usando o Coeficiente de Jaccard tendo como variáveis externas as variáveis Brasil e Moçambique (Projeção 3-D 1x2, Coeficiente de Alienação .09920)

A apreciação geral das porcentagens referentes às situações ou fontes de estresse permite observar que os professores brasileiros e moçambicanos mostraram semelhanças e diferenças em relação às fontes de estresse. Entre as semelhanças estão o salário, as condições de trabalho e a aprendizagem dos alunos como fatores mais estressantes. No entanto, os moçambicanos destacaram ainda os benefícios, o relacionamento interpessoal e o desenvolvimento de carreira, enquanto os brasileiros apontaram maciçamente o comportamento dos alunos, a desvalorização docente, a sobrecarga de trabalho e a participação de pais e encarregados de educação como fontes

de estresse. Importa referir que o desenvolvimento da carreira apenas foi mencionado pelos participantes moçambicanos.

Tabela 4.

Fontes de estresse no trabalho dos professores de Moçambique (N=36) e do Brasil (N=36) - Porcentagens e Coeficientes de Jaccard

Fontes de estresse no trabalho dos professores	Moçambique		Brasil	
	%	Jaccard	%	Jaccard
Salário (Salario)	53	0,8	33	0,6
Benefícios (Benefici)	22	0,8	06	0,6
Desvalorização docente (DevalDo)	19	0,6	39	0,8
Condições de trabalho (CondicTr)	44	0,7	39	0,7
Relacionamento interpessoal (RelacInt)	25	0,8	06	0,6
Sobrecarga de trabalho (Sobrecar)	17	0,6	25	0,8
Tomada de decisão (Toma.dec)	08	0,7	03	0,7
Currículo (Curricul)	14	0,7	11	0,7
Turmas numerosas (TurmasNu)	11	0,7	06	0,7
Violência escolar (Violenci)	00	0,6	17	0,8
Comportamento dos alunos (Comport2)	03	0,3	64	0,11
Aprendizagem dos alunos (DifiDesi)	25	0,6	36	0,8
Participação de pais e encarregados de educação (ParticiPa)	06	0,6	22	0,8
Desenvolvimento de carreira (Des.Carr)	31	0,9	00	0,5

Na projeção SSA das fontes de estresse (Figura 5), vê-se, maior proximidade da variável condições de trabalho na amostra moçambicana que apresentou a percentagem mais alta entre as fontes de estresse (44%; Jaccard 0,7). Na parte inferior da região dos professores brasileiros destaca-se a proximidade das variáveis violência, sobrecarga de trabalho e comportamento dos alunos. Em comparação com as demais variáveis examinadas, nesse último grupo de professores o comportamento dos alunos foi a variável que revelou índice maior coeficiente de similaridade de Jaccard e elevado valor percentual (0,11; 64%), conforme a Tabela 4.

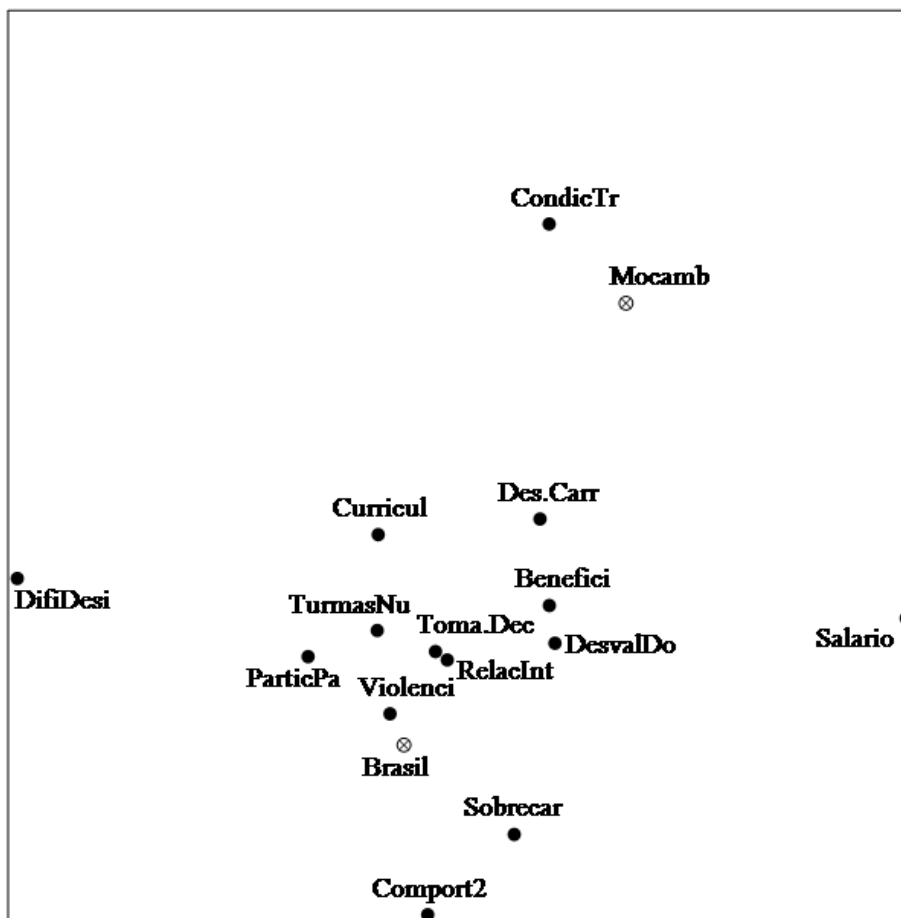


Figura 5.  
 SSA das fontes de estresse no trabalho dos professores usando o Coeficiente de Jaccard tendo como variáveis externas as variáveis Brasil e Moçambique (Projeção 3-D 1x2, Coeficiente de Alienação .08590)

Constam, na Tabela 5, as consequências de estresse do trabalho para os professores moçambicanos e brasileiros. As principais consequências do estresse destacadas pelos professores de ambos os países foram a perda de interesse no trabalho e o esgotamento físico e mental. Este último foi apontado por mais da metade dos brasileiros. A esses fatores, apenas os professores moçambicanos acrescentaram o franco desempenho docente e o baixo rendimento acadêmico.

Tabela 5.

Consequências do estresse nos professores de Moçambique (N=36) e do Brasil (N=36) -

Porcentagens e Coeficientes de Jaccard

Consequências do estresse nos professores	Moçambique		Brasil	
	%	Jaccard	%	Jaccard
Incumprimento de objetivos (Incumpri)	19	0,78	08	0,63
Frac desempenho docente (FracDese)	36	0,90	08	0,51
Intenção de abandono da profissão (IntenAb)	08	0,70	08	0,70
Absentismo (Absentis)	17	0,78	06	0,63
Mau relacionamento no trabalho (MauRelac)	22	0,84	03	0,57
Baixo rendimento acadêmico (BaixoRen)	36	0,96	00	0,45
Perda de interesse no trabalho (PerdInte)	33	0,68	36	0,72
<i>Spillover</i> negativo trabalho-família ( <i>Spillove</i> )	11	0,70	11	0,70
Perturbações de sono (PertSono)	06	0,68	08	0,72
Perda de memória (PertMemo)	06	0,74	00	0,66
Dificuldades de concentração(DifConce)	08	0,76	00	0,64
Perturbações sexuais (PertSexu)	06	0,74	00	0,66
Insatisfação profissional (InsaProf)	06	0,68	08	0,72
Esgotamento físico e me mental (EsgoFisi)	39	0,61	53	0,80
Depressão (Depressa)	00	0,63	11	0,78
Dor muscular (DorMuscu)	00	0,66	06	0,74
Falta de preparação das aulas (FaltaPre)	08	0,76	00	0,64

A distribuição dos pontos referentes as consequências de estresse na projeção SSA (Figura 6) evidencia maior proximidade do fraco desempenho docente nas duas amostras de professores (moçambicana e brasileira). Ainda assim, um valor elevado do coeficiente de similaridade de Jaccard (0,90) dessa variável foi encontrado apenas no grupo dos moçambicanos (Tabela 5). Porém, de forma surpreendente, para os brasileiros pode-se ainda encontrar o mau relacionamento no trabalho e o baixo rendimento acadêmico, ainda que não tenham revelado coeficientes de similaridade de Jaccard satisfatórios.

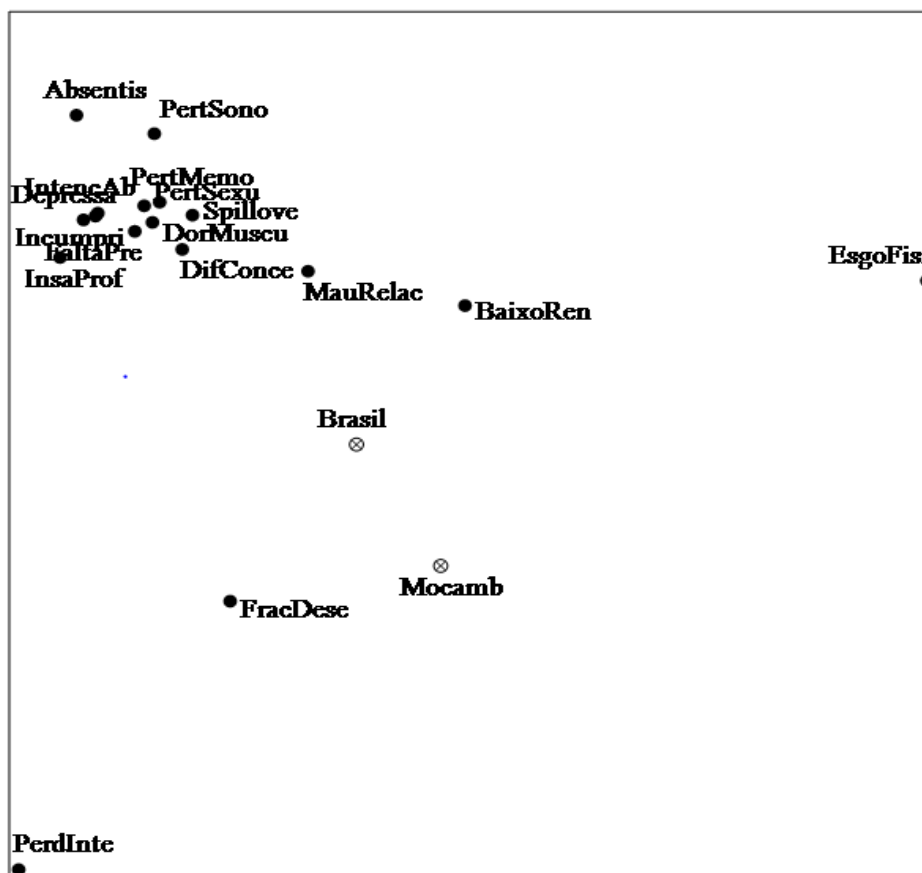


Figura 6.  
 SSA das conseqüências do estresse nos professores usando o Coeficiente de Jaccard tendo como variáveis externas as variáveis Brasil e Moçambique (Projeção 3-D 1x2, Coeficiente de Alienação .06432)

## Discussão

A discussão dos resultados empíricos é feita em separado no interior das cinco categorias principais identificadas. A seguir, é apresentada, sucessivamente, a discussão dos resultados sobre os aspectos positivos do trabalho docente, aspectos negativos do trabalho docente, as palavras associadas ao estresse, situações ou fontes de estresse dos professores e conseqüências de estresse nos professores.

### Aspectos positivos do trabalho docente

O trabalho, apesar de todas as suas contrariedades e constrangimentos, influencia diversos aspectos da vida das pessoas (e.g., desejos, estilos de vida,

conquistas, conhecimento, *status* e percepções), pois contribui na satisfação das necessidades, estabilidade, oportunidade de crescimento, reconhecimento e autoestima (Ronchi, 2012). É assim que, apesar dos professores moçambicanos e brasileiros vivenciarem situações de estresse no seu trabalho, os achados revelam que eles também experienciam aspectos positivos que constituem fontes de satisfação e bem-estar, derivados de determinadas fatores de trabalho, nomeadamente formar alunos, gosto pelo trabalho, aprendizagem dos alunos, desenvolvimento profissional e relacionamento interpessoal.

Estudos sobre o ambiente de trabalho mostram que um ambiente de trabalho com condições favoráveis tem efeitos positivos na lealdade à organização e satisfação do trabalhador, o que pode propiciar melhor saúde, vitalidade, produtividade e bem-estar (Cenkseven-Önder & Sari, 2009). Embora não tenha sido possível estabelecer ligações precisas dos resultados encontrados com outros estudos, evidências científicas têm mostrado, por exemplo, que o gosto pelo trabalho, traduzido no afeto positivo, i.e., um estado caracterizado por prazer (entusiasmo, energia, agilidade mental e determinação) (Watson, Clark & Tellegen, 1988), constitui um fator de *eustress* (o estresse positivo), melhor saúde e de espontaneidade organizacional, que se manifesta em ajudar os colegas de trabalho, proteger a organização, fazer sugestões construtivas, desenvolver suas próprias capacidades dentro da organização e inculcar benevolência (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). Foram achadas correlações invertidas entre afeto positivo e exaustão emocional (Papastylianou, Kaila & Polychronopoulos, 2009) assim como o *burnout* (Augusto-Landa, Lopéz-Zafra, Berrios-Martos & Pulido-Martos, 2012).

Um aspecto interessante de se acrescentar é que os aspectos apontados como positivos são aqueles predominantemente relacionados com a ideia de contribuir para o desenvolvimento das pessoas, como formar alunos, colaborar com sua aprendizagem, numa tarefa que envolve relacionamento interpessoal e proporciona desenvolvimento de carreira. Aspectos mais relacionados com as condições oferecidas para a realização desse trabalho ficaram para os aspectos negativos que serão discutidos a seguir.

### **Aspectos negativos do trabalho docente**

O trabalho desenvolvido em contextos organizacionais nem sempre possibilita crescimento, reconhecimento e independência profissional, pois, muitas vezes, causa problemas de insatisfação, desinteresse, irritação ou mesmo exaustão (Dejours, 1992). As respostas dadas pelos professores revelam que, essencialmente, fatores estruturais (i.e., salário e condições de trabalho) e relacionais (i.e., aprendizagem dos alunos e comportamento dos alunos), como fontes de insatisfação e de mal-estar.

Uma sensação persistente de desânimo tem o potencial de minar a energia ou reduzir a participação do trabalhador nas atividades de trabalho (Leiter et al., 2013) e pressões significativas e constrangimentos enfrentados no ambiente de trabalho podem causar a síndrome de *burnout* (Genoud, Brodard & Reicherts, 2009). Assim, a persistência dos fatores acima referenciados pode causar a síndrome de *burnout* nos dois grupos de professores. Para elucidar, os fatores acima descritos como aspectos negativos do trabalho dos professores também emergiram como fontes de estresse profissional.

### **Palavras associadas ao estresse**

As expressões que os professores associam mais ao estresse são compatíveis com algumas manifestações da doença esperadas teórica e empiricamente. Elas podem

ser agrupas em sintomas físicos (mal-estar, cansaço, tensão e dor de cabeça) e psicológicos (desânimo, frustração, irritabilidade ou desinteresse, impaciência) de estresse. O facto de não terem sido pontuadas consequências comportamentais pode ser justificado pela desejabilidade social (propensão por parte de participantes de pesquisas psicológicas a responderem de forma tendenciosa a perguntas apresentadas). Assim, por se tratar de questões muito pessoais e íntimas pode ter havido pudor nos entrevistados em as referir.

As expressões proferidas pelos sujeitos foram descritas por Deaconu e Rașcă (2008) como alguns sinais da fase de exaustão de estresse. Mas, contraditoriamente, Koteswari (2006) refere-se à irritabilidade, ansiedade, insónia, esquecimento e impossibilidade para se concentrar como sinais da fase de alarme ou de emergência do estresse. A doença física, sintomas psicológicos na forma de uma incapacidade para se concentrar, maior irritabilidade ou, em casos graves, a desorientação e uma perda de contato com a realidade (Feldman, 2007) são sinais da fase de exaustão de estresse. Outros sinais desta fase descritos por Koteswari (2006) incluem tristeza crónica, depressão, fadiga física e mental crônica, dores de cabeça crônicas, problemas estomacais, isolamento e pensamentos autodestrutivos.

### **Fontes de estresse no trabalho dos professores**

O salário, os benefícios, as condições de trabalho, o comportamento dos alunos, a aprendizagem dos alunos, desvalorização docente, sobrecarga de trabalho, relações interpessoais, participação dos pais e encarregados de educação e, o desenvolvimento de carreira, salientados como situações que conduzem ao estresse dos professores estudados, são frequentemente referenciados na literatura. Vale salientar que as fontes de estresse e a importância a elas atribuídas pelos participantes variaram entre os dois



grupos estudados. Por exemplo, enquanto os professores brasileiros não percebem o desenvolvimento na carreira como situação estressante, os moçambicanos apontam-no como fonte primária de estresse. Além do mais, os professores moçambicanos verbalizaram mais fontes de estresse em relação os seus colegas brasileiros. Essas situações podem ser justificadas pela diferença dos contextos educacionais dos participantes. Assimeng-Boahene (2003) indicou as classes numerosas, o fraco apoio administrativo, preparação inadequada, falta de matérias instrucionais, sobrecarga de trabalho, atividades extracurriculares, política profissional inadequada, poucas oportunidades de desenvolvimento profissional como sendo os fatores que levam os professores, em África, a se sentirem impotentes e frustrados, o que provavelmente pode favorecer elevados níveis do *burnout*.

Os fatores encontrados neste estudo são frequentemente referenciados como fontes de estresse (e.g., Abacar, 2011; Kyriacou, 2001) e de *burnout* (Yong & Yue, 2007) do professor. Estudos demonstram os recursos de trabalho (objetos, condições, características pessoais e energia) serem particularmente relevantes mesmo em situações altamente exigentes (e.g., Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007), e que mudanças adversas na síndrome de *burnout* são influenciadas por recursos organizacionais pobres (Leiter et al., 2013). Bakker e Costa (2014) verificaram, empiricamente, a existência de correlação inversa entre *burnout* e recursos de trabalho, e, numa investigação anterior, Bakker (2011) presumiu os recursos de trabalho e recursos pessoais, isoladamente ou combinados, previram o engajamento no trabalho.

Um fato interessante é que a aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento de carreira, o relacionamento interpessoal e o salário aparecem simultaneamente como aspectos positivos, como aspectos negativos e como fontes de estresse na fala dos

sujeitos dos dois países. Embora consistente com os argumentos de outros pesquisadores (e.g. Nelson & Simmons, 2003), que mostraram que poucos fatores indutores de estresse são percebidos como puramente negativos ou positivos, este achado parece mais notável quando se considera as diferentes influências de cada fator. E uma vez que o *eustress* está relacionado com a saúde e bem-estar e impulsiona as pessoas para um melhor desempenho no trabalho (Brough & O’Driscoll, 2005), esses fatores também podem constituir fontes de *eustress*, visto que, segundo os relatos dos professores, proporcionam-lhes bem-estar e aumentam o seu comprometimento no trabalho.

Se, por um lado, a aprendizagem dos alunos é ineficiente, o professor encontra bloqueio no desenvolvimento da sua carreira, e existe inadequado relacionamento interpessoal no seu contexto de trabalho, pode gerar frustração, estresse e mal-estar do profissional, e, por outro lado, o sucesso dos alunos na aprendizagem, bom desenvolvimento na carreira e boas relações interpessoais no ambiente de trabalho do professor, pode constituir fonte de satisfação e bem-estar. Os resultados encontrados são parcialmente consistentes com os de uma pesquisa anterior com professores moçambicanos do ensino básico (Abacar, 2011). Nesse estudo, ficou evidente que a formação profissional, o salário e benefícios, o relacionamento social do professor com os alunos e com os colegas, a aprendizagem dos alunos e a auto-aprendizagem permanente do professor podem constituir fontes de *eustress* dos professores. Em seu estudo, Geving (2007) identificou que a falta de esforço dos alunos na sala de aula foi mais fortemente associada com o estresse professor. Igualmente, Kyriacou e Kunc (2007) observaram, em três anos consecutivos, que o fator positivo mais frequentemente citado pelos professores foi o prazer gerado pelo sucesso dos alunos.

## Consequências de estresse nos professores

De acordo com os resultados, o estresse dos professores foi associado, essencialmente, com algumas consequências, nomeadamente o esgotamento físico e mental, fraco desempenho docente, baixo rendimento acadêmico e perda de interesse pelo trabalho. Ao nível individual, o processo de estresse causa consequências diferenciadas, que podem ser agrupadas em fisiológicas, psicológicas e comportamentais (Quick et al., 1997). As consequências de estresse relatadas pelos participantes deste estudo foram encontradas em outras pesquisas anteriores em amostras de professores nos dois países.

A partir de uma amostra com professores brasileiros, Junior e Lipp (2008), por exemplo, verificaram que os principais sintomas presentes foram a sensação de desgaste físico constante, cansaço constante, tensão muscular, problemas com a memória, irritabilidade excessiva, cansaço excessivo, angústia/ansiedade diária, pensar constantemente num só assunto e irritabilidade sem causa aparente. Compatível com esses achados, Martins (2007) revelou como sintomatologia predominante os sintomas psicológicos (irritabilidade excessiva, pensar constantemente num assunto e sensibilidade emotiva excessiva) e físicos (cansaço constante, a sensação de desgaste físico constante e as falhas de memória) em professores brasileiros das primeiras séries do ensino fundamental. Por sua vez, em seu estudo com professores moçambicanos do ensino básico ou fundamental (Abacar, 2011) identificou consequências fisiológicas (dores de cabeça, a sensação de cansaço ou desgaste físico, a tensão e fraqueza no corpo) e psicológicas (nervosismo, incapacidade de trabalhar manifestada no abandono do serviço, os problemas de memória manifestados pela falta de concentração, o pensar constantemente no mesmo assunto e a tristeza).

Os achados deste estudo apontam que alguns fatores de trabalho podem ser percebidos simultaneamente como negativos ou positivos, o que está em consonância com Nelson e Simmons (2003). E mais, embora tenham sido encontrados resultados comuns nos participantes moçambicanos e brasileiros, o principal mérito deste estudo é evidenciar resultados que diferem entre os dois grupos, o que pode ser explicado pelas diferenças do contexto educacional dos profissionais.

Embora este estudo possa ter produzido resultados confiáveis, a replicação dos achados se mostra útil. Uma limitação óbvia pode ser a natureza transversal da pesquisa, o que sugere a realização de estudos longitudinais para estabelecer uma ligação mais precisa entre os fatores de trabalho e o estresse dos professores. Além disso, por se tratar de um constructo complexo e multidimensional, uma análise do estresse a luz das percepções dos professores pode não ser suficiente para explicar o fenómeno.

No futuro importa explorar os fatores de estresse na profissão docente e sua relação com variáveis sociodemográficas (e.g., idade, sexo, estado civil, tipo de vínculo de trabalho, nível de experiência, grau de escolaridade). Também investigações futuras baseadas em *design* quantitativos e com amostra considerável afiguram-se necessárias para ampliar o estudo do fenómeno de estresse ocupacional em professores do ensino fundamental nos países estudados, e sugerir formas de prevenção e intervenção.

## 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.
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., Berrios-Martos, M. P., & Pulido-Martos, M. (2012). *Behavioral Psychology-Psicologia Conductual*, 20(1), 151-168.

- Bakker, A. B. & Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research, 1*, 112-119.
- Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science, 20*(4), 265-269.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology, 99*, 274-284.
- Bardin, L. (1977). *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, A. J. P. & Lehfeld, N. A. de S. (1986). *Fundamentos de metodologia: Um guia para a iniciação científica*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Brough, P. & O'Driscoll, M. (2005). *Work-family conflict and stress*. In A. G. Antoniou & C. L. Cooper (Eds.), *Research companion to organizational health psychology*, (pp.346-365), USA: Edward Elgar Publishing.
- Carvalho, J. (2009). *Savoring: uma forma de promover o bem-estar? A relação entre as crenças, as estratégias de savoring e o bem-estar pessoal nos adolescentes: Um estudo exploratório*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Carissimi, A. C. V. & Trojan, R. M. (2011). A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. *Jornal de Políticas Educacionais, 10*, 57-69.
- Cenkseven-Önder, F. & Sari, M. (2009). The Quality of School Life and Burnout as Predictors of Subjective Well-Being among Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice, 9*(3), 1223-1236.

CIP (Centro de Integridade Pública de Moçambique). (2009). Professor moçambicano:

Ternamente lembrado, eternamente esquecido. Edição 37, Novembro, 2015.

Correio da Manhã (2013, 19 de Dezembro). Maputo

Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. (6ª ed.). Lisboa: Editora RH.

Deaconu, A. & Rașcă, L. (2008). Stress-a risk for organizational performance. *Management & Marketing Bucharest, 1*, 33-42.

Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho*. (5ª ed.). São Paulo: Cortez-Oboré.

Exame nacional 2015 da Educação para Todos (2015). *Relatório Sobre os Seis Objectivos da Educação para Todos Ministério da Educação-Moçambique*.

Feldman, R. S. (2007). *Introdução à psicologia*. (6ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.

Genoud, P.A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée, 59*, 37-45.

Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education, 23*, 624-640.

Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D. Tansey, G. & Hulland, C. (2010). MindfulnessBased Stress Reduction (MBSR) for Primary School Teachers. *Journal of Child and Family Studies, 19*,184-189.

Guttman, L. (1965). A faceted definition of intelligence. In *Studies in Psychology, Scripta Hierosolymitana*. Hebrew University, Jerusalem, 14.

- Howard, S. & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.
- Junior, E. G. & Lipp, M. E. N. (2008). Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 13(4), 847-857.
- Kipps-Vaughan, D. (2013). Supporting teachers [through stress management](#). *The Education Digest*, 79(1), 43-46.
- Koteswari, V. B. (2006). Beat stress with positive attitude. *Global Organization Development Summit (GODS)*, 18-21.
- Kyriacou, C. & Chien, P. (2004). Teacher stress in taiwanese primary schools. *Journal of Educational Enquiry*, 5(2), 86-104.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C. & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1246-1257.
- Lambert, R.G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C., (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46(10), 973-988.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora ARTMED.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.

- Leiter, M. P., Hakanen, J. J., Ahola, K., Toppinen-Tanner, S., Koskinen, A., & Väänänen, A. (2013). Organizational predictors and health consequences of changes in burnout: A 12-year cohort study. *Journal of Organizational Behavior*, *34*, 959-973.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, *131*(6), 803-855.
- Martins, M. das G. T. (2007). Sintomas de stress em professores brasileiros. *Revista Lusófona de educação*, *10*, 109-128.
- MediaFAX (2015, 25 de Abril), (pp. 1-5). Maputo.
- Ministério da Educação da República de Moçambique (2015). Relatório Sobre os Seis Objectivos da Educação para Todos, Relatório apresentado no Fórum Mundial sobre a Educação, Incheon, República da Coreia.
- Murphy, L. R. (2008). *Mental Capital and Wellbeing: Making the most of ourselves in the 21st century*. The Government Office for Science.
- Nelson, D. L. & Simmons, B. L. (2005). *Eustress and attitudes at work: a positive approach*. In A. G. Antoniou & C. L. Cooper (Eds.), *Research companion to organizational health psychology*, USA: Edward Elgar Publishing.
- Nelson, D. L., & Simmons, B. L. (2003). *Health psychology and work stress: A more positive approach*. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology*. (pp. 97-119). Washington DC, US: American Psychological Association.



ONP/SNPM (Organização Nacional dos Professores/Sindicato Nacional dos Professores de Moçambique). In MEC (Ministério da Educação e Cultura) (2009). *Agenda do Professor 2010*. Maputo.

Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education, 12*, 295-314.

Prakke, B., Peet, A. van, & Wolf, K. van der (2007). Challenging parents, teacher occupational stress and health in Dutch primary schools. *International Journal about Parents in Education, 1*(0), 36-44.

Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D. L. & Hurrell, J. J. Jr. (1997). *Stress in organizations*. In J. C. Quick, J. D. Quick, D. L. Nelson, & J. J. Jr. Hurrell (Eds.), *Preventive stress management in organizations* (pp. 1-19). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Roazzi, A. (1995). Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: Procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. *Cadernos de Psicologia, 1*, 1-27.

Roazzi, A., & Dias, M. G. B. B. (2001). Teoria das facetas e avaliação na pesquisa social transcultural: Explorações no estudo do juízo moral. In: Conselho Regional de Psicologia - 13a Região PB/RN. (Org.), *A diversidade da avaliação psicológica: Considerações teóricas e práticas* (pp. 157-190). João Pessoa: Idéia.  
<https://goo.gl/blOISb>

Roazzi, A., Souza, B. C., & Bilsky, W. (2015). *Facet Theory: Searching for Structure in Complex Social, Cultural and Psychological Phenomena*. Recife: Editora

Universitária da UFPE. DOI: 10.13140/RG.2.1.3267.0801 Link:  
<https://goo.gl/p48ywc>

Ronchi, C. C. (2012). *Sentido do Trabalho: Saúde e Qualidade de Vida*. Curitiba: Juruá Editora.

Selye, H. (1976). *Stress in health and disease*. Boston: Butterworths

SINTEP (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco). (2015). In <http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/component/content/article/89-destaque/4185-sintepe-disponibiliza-tabela-salarial->

Srivastav, A. K. (2010). Heterogeneity of role stress. *Research and Practice in Human Resource Management*, 18(1), 16-27.

Vandenberghe, R. & Huberman, A. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.

Yong, Z. & Yue, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education and Society*, 40(5), 78-85.

**Recebido: 20/5/2017. Aceito 20/6/2017.**

### **Sobre os autores e contato**

**Mussa Abacar** é Doutor em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco e docente do Departamento de Ciências de Educação e Psicologia da



Universidade Pedagógica de Moçambique - Delegação de Nampula. Caixa Postal: 544.

E-mail: [mussabacar@yahoo.com.br](mailto:mussabacar@yahoo.com.br)

**Antonio Roazzi** é Doutor (D. Phil.) em Psicologia do Desenvolvimento pela University of Oxford obtido em 1988 sob a orientação do Prof. Peter E. Bryant e Prof. Donald Broadbent. Possui também título de “Dottore” em Psicologia Aplicada pela Università degli Studi di Roma "La Sapienza". Fez pós-doutorado na University of London, University of Oxford, Instituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, ISTC, Roma, Itália, e Università degli Studi di Roma “La Sapienza”. Foi Presidente da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (2002-2004) e da Facet Theory Association (2011-2013). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Sociocognitivo. É pesquisador 1A do CNPq. E-mail: [roazzi@gmail.com](mailto:roazzi@gmail.com).

**José Maurício Haas Bueno** é Doutor pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco e professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco.

\*Endereço para correspondência: Departamento de Ciências de Educação e Psicologia, Universidade Pedagógica de Moçambique – Delegação de Nampula, Caixa Postal: 544  
Telefax: 26214638, Telefone: +258 26911055, Cell: +258845844551, Nampula. E-mail: [abacarmussa@yahoo.com.br](mailto:abacarmussa@yahoo.com.br).