

STRESS OCUPACIONAL DOCENTE: UMA AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS QUE O PROFESSOR FAZ USO PARA ENFRENTAR O STRESS DO COTIDIANO PROFISSIONAL

Antonia Dalva França Carvalho (UFPI/UFC)

GT 16 – Psicologia e Educação

Este estudo é decorrente de uma investigação ampla sobre o stress ocupacional de professores em Teresina-Piauí. O objetivo foi verificar quais estratégias o professor usa para enfrentar os *stress* decorrente de sua profissão, tomando como referência a Escala COPE (adaptação de Savoia, Santana e Mejias (1996), do “Inventário de Estratégias de Coping” ou *Ways of Coping Questionnaire* de Folkman e Lazarus, 1985), já validado por Roazzi (1999).

A idéia posta em prática foi a de interpretar as habilidades que o professor utiliza para enfrentar o stress ocupacional no âmbito da prática docente, levando em consideração suas condições de trabalho como também suas expectativas em relação à sua profissão. A proposição é, em conhecendo esta realidade, compreender o desempenho atual destes profissionais, coadjuvantes do processo de ensino e aprendizagem, que, na escola e na sociedade, exercem a importante função de mediadores no processo de interação entre os conhecimentos do aluno e saber universal.

A proposta final foi, além de oferecer um instrumento validado para a realidade piauiense que possa subsidiar futuras pesquisas, fornecer o próprio diagnóstico que vislumbra o enfrentamento do *stress* ocupacional do professor de Teresina-Piauí.

Embora nestas últimas décadas seja comum a utilização da palavra *stress*, por ser o significado da mesma de conhecimento popular, seu uso é anterior ao século XIV (Neufeld, 1988). Ela é empregada na Biologia, na Engenharia e na Psicologia. Originada do inglês, significa força ou tensão. O vocábulo foi criado pelos físicos para expressar a quebra de uma estrutura, quando submetida a um esforço maior que esta pudesse suportar, como por exemplo, as alterações que se produzem em uma tira de elástico quando submetida a pressão. Escrita em outros idiomas, sob *der stress* (alemão), *lo stress* (italiano), *el stress* (espanhol) e *stress* (portugual), já se aportuguesou como *estresse* e tem sido largamente usada como expressão de cansaço, fadiga ou tensão. No entanto, seu significado é bem mais complexo; p envolve um conjunto de sinais produzidos muito mais pela causa do que pelos sintomas, configurando-se em uma síndrome¹. Várias são as definições de *stress* encontradas na literatura. A definição mais simples é a de que o *stress* compreende um conjunto de reações geradas pelo organismo quando exposto a uma situação que exige esforço e adaptação do indivíduo.

O fisiólogo canadense Hans Selye foi o primeiro a propor um modelo processual do *stress* no final da década de 50, definindo-o como um fenômeno psicológico neutro, por se tratar de respostas não-específicas do organismo para qualquer demanda do ambiente denominado de *General Adaptation Syndrome* (GAS). Foi denominada de geral por ser produzido por agentes, como os hormônios, que têm efeito geral sobre grandes partes do corpo. Foi chamada de adaptação por estimular defesas, para manutenção do equilíbrio do corpo durante a reação. E, finalmente, foi denominada de síndrome, por suas reações individuais serem coordenadas e ser originada de fatores variados.

¹ Segundo Aurélio-Sec. XXI, significa um estado mórbido, doentio, caracterizado por um conjunto de sinais e sintomas, e que pode ser produzido por mais de uma causa.

Selye (1986) distinguiu quatro tipos fundamentais de *stress*: (1) o *superstress* (*iperstress*), (2) o *substress* (*ipostress*), (3) o *stress* positivo (*eustress*) e o (4) *stress* negativo (*destress*). O *eustress* pode ser definido como o *stress* positivo que antecede o *destress*. *Destress* corresponde ao *stress* negativo, caracterizado pelo baixo nível de desempenho e excesso de tensão que poderá levar à morte, quando não tratado devidamente. O objetivo de cada indivíduo deveria consistir em buscar um equilíbrio entre as forças, igualmente destrutivas de *ipostress* e *iperstress*, bem como na busca de mais *eustress*, minimizando ao máximo o *destress*.

Desse modo, o *stress* não deve ser visto necessariamente como um estado negativo. Como sublinhado por Lipp (1996), *eustress* é o esforço saudável que garante a sobrevivência. Compreende a fase em que a exigência de adaptação resulta em bem-estar e satisfação, mesmo que sejam muitos os esforços empreendidos. Neste caso, o indivíduo é invadido por um sentimento de recompensa interior agradável, tal como o nascimento de um filho e da conquista de um emprego desejado. Como eventos novos, estes fatos causam ansiedade e tensão, exigindo do indivíduo esforço para adaptar-se a eles, embora proporcionem satisfação. Os eventos ou estímulos potenciais do ambiente que provocam o *stress* são chamados de *stressors* (estressores) e podem ser externos ou internos. Os estressores externos são aqueles que independem da vontade da pessoa, afetando o organismo. Podem ser citados, como exemplo, a demissão no trabalho e acidentes desagradáveis. Os estressores internos, por sua vez, são determinados pela própria pessoa, decorrentes de sua história de vida, de sua personalidade, de seus medos, de seus desejos e de suas angústias.

De acordo com Selye (*op. cit.*), GAS² é a resposta generalizada do corpo a qualquer situação de perigo, que pode ser caracterizada em três fases bem identificadas do *stress*. A primeira delas é denominada de fase da reação do alarme ou alerta. É o momento em que o estressor, ou agente produtor de *stress* é percebido e o corpo mobiliza suas energias para defender-se do estímulo *estressante*. O sistema nervoso simpático fica ativado para combater os ataques externos, lutando ou fugindo. Entre os sintomas mais comuns na fase do alerta destacam-se: respiração ofegante (hiperventilação), taquicardia, boca seca, nó no estômago, mãos e pés frios, aperto nas mandíbulas e ranger dos dentes, insônia e aumento da pressão arterial. Esta fase, comum na rotina do cotidiano, pode ser superada em poucos instantes. O indivíduo apenas precisa saber lidar com ela a seu favor, enfrentando a situação de forma positiva e ativa, não permitindo que ocorra a segunda fase.

Na segunda fase, de resistência, o corpo continua combatendo o perigo ou ataque externo, usando todos os recursos disponíveis. Devido aos esforços concentrados no combate aos estímulos ameaçadores, outras funções físicas e psicológicas são provavelmente negligenciadas. Com o decorrer do tempo esta resistência acaba sobrecarregando os recursos do corpo e o organismo tende a esgotar as reservas de energias adaptativas – as forças – para combater o agente *estressante*. Os sintomas mais comuns nessa fase são: apatia, desânimo, cansaço constante, insônia, depressão, dúvidas quanto a si próprio, diminuição do desejo sexual, dificuldade de memória, mudanças de humor, irritabilidade, problemas estomacais, doenças cardiovasculares, problemas de pele e diminuição da produtividade no trabalho.

A terceira fase é alcançada quando a ameaça permanece. Esta fase é denominada de exaustão ou esgotamento. Nesta última fase há um retorno à fase do alerta, mas se o estressor permanecer intenso os recursos são esvaziados e o corpo torna-se frágil e susceptível a doenças e danos; a pressão do estímulo é percebida de forma tão pesada, a tal ponto de não mais permitir uma adaptação adequada. É comum o indivíduo, nessa fase, pensar e falar

² Selye utiliza a sigla GAS (General Adaptation Syndrome) para se referir ao *stress*, a qual traduzida significa síndrome de adaptação comum, universal.

somente no estressor, bem como o aparecimento de doenças como hipertensão arterial, úlceras, depressão avançada, medo e ansiedade. O organismo fica debilitado. É a fase culminante do *stress* equivalente ao *destress*. Não é tão simples de ser revertida sem a ajuda de um profissional da saúde. Lipp (1994) afirma que o tratamento requer, no mínimo seis meses. Nesta última fase, os sintomas identificados são muito similares aos do *burnout*³, de tal forma que o *burnout* pode ser visto como o último passo em uma progressão de tentativas sem sucesso de enfrentar uma série de condições negativas *estressantes*.

Lazarus & Folkman (1984) definem uma pessoa com *stress* quando esta percebe necessitar de mais recursos do que ela própria dispõe para enfrentar uma situação *estressante*. Neste caso, é a percepção que vai determinar o grau do *stress*.

Por ser considerarmos o ser humano como biopsicossocial, cujas dimensões estão interligadas durante o processo de reação do organismo, definimos o *stress* humano como o julgamento dos desafios originados da interação da pessoa com o meio, dos recursos que esta dispõe para enfrentá-los, bem como das suas respostas psicológicas e biológicas diante desses.

Dois processos são fundamentais na definição de *stress*: *apreciação* e *coping*. A *apreciação* refere-se à avaliação contínua da pessoa acerca da situação vivida e dos recursos disponíveis para ela lidar com a mesma. A avaliação inicial da ameaça é definida como apreciação primária e a avaliação da disponibilidade de recursos, como apreciação secundária. Dependendo da apreciação primária a situação é entendida ou não como uma ameaça, um desafio ou uma perda. A partir de então, a pessoa pode decidir sobre o que fazer a respeito, observando os recursos de que dispõe, tais como: os recursos materiais e o suporte social. Estes dois tipos de apreciação são geralmente interligados e ocorrem provavelmente de forma cíclica, daí porque o processo de apreciação pode ser considerado como contínuo.

Coping, o segundo processo, refere-se aos esforços cognitivos e comportamentais do indivíduo para lidar com uma situação *estressante* (Bishop, 1994). *Coping* é processo de execução da reação (Carver, Scheier & Weintraub, 1989). Portanto, é um mecanismo que depende da apreciação da situação. Quando uma pessoa, por exemplo, perde o emprego ou nele é promovida, ela experimenta uma série de reações. Temos, portanto, dois exemplos de estressores: no primeiro caso, um estressor ruim ou negativo e, no segundo, um estressor bom ou positivo. Em ambos os casos, a pessoa faz uma avaliação e esforça-se para enfrentar o *stressor*. Estes esforços são interpretados pelo organismo que por sua vez prepara-se para lutar ou fugir, desencadeando o processo de *stress*.

O que foi discutido anteriormente são definições de *stress* que podem ser utilizadas de modo geral. Na área de ensino, Dunham (1984) identificou três abordagens de *stress*. A primeira delas, baseada no modelo de engenharia, define o *stress* como uma carga ou necessidade que é colocada sobre a pessoa, dando mais ênfase às causas do que aos sintomas. A segunda, elaborada sob a ótica médica, compreende que as respostas ao *stress* (sejam elas físicas ou psicológicas), poderiam ser um foco da preocupação. Neste caso, os professores são vistos como indivíduos reagindo a situações, e não atores. A terceira abordagem focaliza a atenção para as pressões e reações juntamente com os recursos que os professores utilizam (Johnstone, 1989). Esta última abordagem foi utilizada como referencial neste estudo por considerarmos o *stress* como fundamentado tanto na interação como na situação.

Muitos estudiosos, como Kyriacou (1987), definem o *stress* do professor como a experiência de emoções desagradáveis e negativas, a exemplo da tensão, frustração, ansiedade, raiva e depressão. Essas emoções geralmente são acompanhadas de alterações bioquímicas e fisiológicas potencialmente patogênicas, resultantes da atividade docente. As

³ *Burnout* refere-se a uma reação de *stress* crônico, uma condição de mal-estar psicológico, indisposição que decorre de uma situação de trabalho vivenciada como *estressante*. Tal síndrome pode ser facilmente observada quando as expectativas individuais numa determinada situação de trabalho são frustradas.

mesmas são mediadas pela percepção do professor de que as exigências profissionais constituem uma ameaça ao seu bem-estar e a sua auto-estima.

Isto significa que, no ensino, o *stress* pode ser dispendioso, tanto em termos humano como econômico. O efeito do alto nível de *stress* na profissão docente pode causar um aumento de licenças por doenças, redução da carga de trabalho para meio-expediente, deslocamentos para outras unidades de ensino (Amiel, 1984) e doenças nervosas (Breuse, 1981). Esteve (1989) verificou que no ano letivo de 1985-6 em Málaga 12.5% (doze e meio por cento) dos 7321 (sete mil, trezentos e vinte e um) professores solicitaram licenças por doenças com uma média de 34 (trinta e quatro) dias. No contexto educacional brasileiro, é muito provável que este mal-estar possa estar causando ainda a saída de muitos bons profissionais para outro tipo de atividades, enquanto outros recorrem a uma aposentadoria precoce. Com uma grande quantidade de professores, aposentando-se a cada ano e outra grande quantidade afastando-se da profissão por problemas médicos ou por outras razões, há um custo humano e econômico bastante significativo. Além disso, as ausências do professor e o baixo nível de satisfação como resultado do *stress* resultarão de modo invariável em um enfraquecimento da qualidade de ensino em sala de aula. Conseqüentemente, os estudantes podem acabar sofrendo situações negativas, agravando mais ainda o quadro melancólico que se desenha da educação nesse país.

Apesar de a importância decorrente da amplitude e aprofundamento da questão, o estudo de Kyriacou (*op. cit.*) vem recebendo algumas críticas. Dentre elas, uma aponta para o fato de que a maioria destes estudos está fundamentada, principalmente, em auto-avaliações do nível de *stress*, sem ter o suporte de outros tipos de dados (Cox, 1977). A explicação de Cox é de que é a autopercepção do professor que define a sua condição de *estressado*. Isto porque *stress* é uma reação individual. Os indivíduos percebem situações de ameaça em potencial de acordo com suas próprias necessidades, expectativas e recursos. Daí porque existem diferenças individuais tanto na origem quanto no grau de *stress* vivenciado, como assinala próprio Kyriacou (1989). Reinhold (1984), investigando sobre o *stress* ocupacional do professor, verificou que o baixo salário não se constituía em grande fonte de *stress*. Hoje provavelmente seria diferente, considerando o achatamento cada vez maior do salário do professor. Então, o *stress* não só é uma reação individual, mas também contextual. Isso significa que a diferença cultural pode diversificar as fontes de *stress*, o que corroborou a relevância deste estudo no contexto teresinense.

Nesta perspectiva, estabelecemos como área de trabalho e investigação as escolas públicas (municipal e estadual) e particulares da zona urbana de Teresina, nos diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A amostra então foi composta de 817 (oitocentos e dezessete) professores, os quais foram distribuídos por tipo de escola (municipal, estadual e particular), considerando o sexo, o nível de ensino no qual o professor trabalha, o tempo de serviço, a renda familiar e a idade, que constituem as variáveis sociodemográficas. O material de pesquisa consistiu em um questionário amplo, no qual estavam inclusas a Escala COPE, interesse deste artigo.

A Escala COPE é um inventário de estratégias multidimensionais, composto por 46 (quarenta e seis) itens, que visa avaliar as diferentes formas de como as pessoas respondem ao *stress*. Esta escala é composta de oito dimensões conceitualmente distintas: (1) confronto; (2) afastamento; (3) autocontrole; (4) suporte social; (5) aceitação de responsabilidade; (6) fuga-esquiva; (7) resolução de problemas e (8) reavaliação positiva), conforme sinaliza a tabela 2. Cada item é julgado em uma escala tipo Likert de quatro pontos: 1. Não usei esta estratégia, 2. Usei um pouco, 3. Usei bastante e 4. Usei em grande quantidade. Portanto, quanto maior for o

escore, mais alta será a frequência com a qual o sujeito utiliza aquele estilo específico de *coping*.⁴

A dimensão ou fator de confronto consiste em uma resposta aos estressores de uma forma de demonstração de sentimentos de insatisfação frente ao problema, extravasando emoções (Ver Tabela 24).

A dimensão de afastamento consiste em distanciar-se psicologicamente da situação *estressante*, evitando pensar nela, por exemplo, como forma de esquecê-la. Em outras palavras, é a tendência em considerar sem importância as situações que causam conflitos.

A dimensão autocontrole é a estratégia em que há o controle das emoções frente aos estímulos *estressantes*. Ao utilizar esta estratégia a pessoa age como se não se emotivasse, aparentando frieza e indiferença, isto é, detém o controle de suas emoções, evitando externá-las, mesmo estando ressentida com o evento e vivenciando interiormente todas as emoções características de uma situação conflituosa.

A dimensão suporte social tem dois sentidos: o PRIMEIRO seria procurar apoio social por motivos de assistência, busca de informações (por exemplo, os itens: “conversei com outras pessoas sobre o problema, procurando mais dados sobre a situação” e “ falei com alguém que poderia fazer alguma coisa concreta sobre o problema”); o SEGUNDO procurá-lo por razões emocionais, como forma de conseguir apoio moral, simpatia e compreensão das pessoas (itens como: “falei com alguém sobre como estava me sentindo” e “aceitei a simpatia e compreensão das pessoas”). Portanto, são distintos conceitualmente, o primeiro focalizado para problemas e o último para as emoções (Carver et al., 1981).

Sob este aspecto, a aceitação de responsabilidades é uma dimensão da Escala COPE em que a pessoa aceita a realidade de uma situação *estressante* e parece estar engajada em tentar lidar com a mesma, porque entende ser a “culpada “ por desencadear tal situação. Neste sentido, enfrentando sentimentos de autocritica e repreensão.

A estratégia de fuga-esquiva é manifesta pelo descompromisso mental com a situação *estressante*, interferindo no descompromisso comportamental, ou seja, o indivíduo fantasia sobre a situação, mas não toma nenhuma atitude para modificá-la.

A resolução de problemas consiste na descoberta de estratégias, a partir de um planejamento adequado para lidar com o problema. Em outras palavras, é uma estratégia racional e sistematizada para enfrentar os estressores.

A dimensão reavaliação positiva é um *coping* dirigido para o controle das emoções que estão relacionadas à tristeza (Carver et al., *op.cit*), como forma de reinterpretar, crescimento e mudança pessoal a partir da situação conflituosa.

Tabela 1. Escala COPE

1	2	3	4
Não usei esta estratégia	Usei um pouco	Usei bastante	Usei em grande quantidade

01	C.	Descontei minha raiva em outra pessoa.	
02	C.	Mostrei a raiva que sentia para as pessoas que causaram o problema.	
03	C.	Procurei fugir das pessoas em geral.	
04	C.	Enfrentei como um grande desafio, fiz algo muito arriscado.	

⁴ *Coping* é um termo inglês que se refere à habilidade de enfrentar ou lidar com situações de *stress*.

05	C.	Tentei encontrar a pessoa responsável para mudar suas idéias.
06	C.	De alguma forma extravasei meus sentimentos.
07	AF.	Não deixei me impressionar, me recusava a pensar muito sobre esta situação.
08	AF.	Fiz como se nada tivesse acontecido.
09	AF.	Minimizei a situação, recusando-me a preocupar-me seriamente com ela.
10	AF.	Procurei esquecer a situação desagradável.
11	AF.	Fiz alguma coisa que acreditava não dar resultados, mas ao menos eu estava fazendo alguma coisa.
12	AF.	Dormi mais do que o normal.
13	AF.	Tentei não fazer nada que fosse irreversível.
14	AUT.	Procurei encontrar o lado bom da situação.
15	AUT.	Procurei guardar em mim mesmo(a) os meus sentimentos.
16	AUT.	Não deixei que os outros soubessem da verdadeira situação.
17	AUT.	Procurei não deixar que os sentimentos interferissem muito nas outras coisas que eu estava fazendo
18	AUT.	Procurei não fazer nada apressadamente ou seguir o meu primeiro impulso.
19	SS.	Procurei um amigo para pedir conselhos.
20	SS.	Falei com alguém sobre como estava me sentindo.
21	SS.	Conversei com outra(s) pessoa(s) sobre o problema, procurando mais dados sobre a situação.
22	SS.	Falei com alguém que poderia fazer alguma coisa concreta sobre o problema.
23	SS.	Aceitei a simpatia e a compreensão das pessoas.
24	SS.	Procurei ajuda profissional.
25	AR.	Prometi a mim mesmo que as coisas serão diferentes na próxima vez.
26	AR.	Critiquei-me, repreendi-me.
27	AR.	Encontrei algumas soluções diferentes para o problema.
28	AR.	Compreendi que o problema fora provocado por mim.
29	AR.	Busquei nas experiências passadas uma situação similar.
30	AR.	Desculpei-me ou fiz algo para repor os danos.
31	AR.	Analisei mentalmente o que fazer e o que dizer.
32	FE.	Desejei que a situação acabasse ou que de alguma forma desaparecesse.
33	FE.	Tinha fantasias de como as coisas iriam acontecer, como se encaminhariam.
34	RPR.	Eu sabia o que poderia ser feito, portanto dobrei meus esforços para fazer o que fosse necessário.
35	RPR.	Fiz um plano de ação e o segui.
36	RPR.	Recusei voltar atrás e batalhei pelo que eu seria.
37	RPR.	Concentrei-me no que deveria ser feito em seguida, no próximo passo.
38	RP	Redescobri o que é importante na vida.
39	RP	Mudei alguma coisa em mim, modifiquei-me de alguma forma.
40	RP	Rezei.
41	RP	Saí da experiência melhor do que esperava.
42	RP	Modifiquei aspectos da situação para que tudo desse certo no final.
43	RP	Inspirou-me a fazer algo criativo.
44	RP	Encontrei novas crenças.
45	RP	Pensei em uma pessoa que admiro e em como ela resolveria a situação e a tomei como modelo.

Finalizada a coleta de dados, em primeiro lugar, foram repetidas as análises estatísticas efetuadas pelos autores das escalas, visando averiguar tanto a validade como a confiabilidade (*Reability*). Para obtenção de dados mais confiáveis, foi feita a validação para a escala usada neste estudo (COPE), inclusive a já adaptada e validada no Brasil, visto que diferenças regionais poderiam estar interferindo. Utilizamos, também o pacote do SPSS (*Statistical Package Socials Sciences*) para fazer as análises estatísticas convenientes com os propósitos da pesquisa. Por conseguinte, para verificar as estruturas subjacentes às dimensões encontradas nos apoamos, ainda, nas *Multimensional Scalogram Analysis* (MAS), ou seja, nas análises multidimensionais.

De acordo com os resultados da análise fatorial e confiabilidade dispostos na Tabela 2, dos 30 itens encontrados por Roazzi (*op. cit*) expostos na Tabela 1, é possível observar que a escala *COPE* é formada ao todo por oito dimensões ou fatores conceitualmente distintos: Confronto (5 itens), Afastamento (4 itens), Autocontrole (3 itens), Suporte Social (4 itens), Aceitação de Responsabilidade (3 itens), Fuga-Esquiva (2 itens), Resolução de Problemas (3 itens), Reavaliação Positiva (6 itens). Estas dimensões, embora focalizando as emoções medem formas distintas de *coping*, isto é, avalia os sentimentos experimentados na execução de cada *coping* e o resultado da utilização da estratégia.

Das oito estratégias encontradas na pesquisa, supracitadas e conceitualizadas, apenas uma, a fuga-esquiva foi considerada como *coping* menos útil, por consistir em sentimentos de falta de compromisso mental e, conseqüentemente, descompromisso comportamental, impedindo o indivíduo de enfrentar os *stressors*. Nesta mesma linha, estaria a dimensão de afastamento, todavia, Maslach (1981) a considera com uma estratégia positiva, desde que não seja acentuada, pois o desligamento excessivo pode se configurar em *burnout*.

Tabela 2. Resultado da análise fatorial e confiabilidade dos 30 itens ($\alpha = .83$) da escala *COPE*

	Itens e Fatores	α se item retirado	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
Confronto ($\alpha = .66$)										
01c	Descontei minha raiva em outra pessoa	.830	.72							
02c	Mostrei a raiva que sentia para as pessoas que causaram o problema	.827	.61							
03c	Procurei fugir das pessoas em geral	.829	.50							
04c	Enfrentei como um grande desafio, fiz algo muito arriscado	.825	.40							
06c	De alguma forma extravasei meus sentimentos	.825	.44							
Afastamento ($\alpha = .64$)										
07af	Não me deixei impressionar, me recusava a pensar muito sobre esta	.825		.57						
08af	Fiz como se nada tivesse acontecido	.827		.58						

09af	Minimizei a situação, me recusando a preocupar-me seriamente com ela	.826	.61		
10af	Procurei esquecer a situação desagradável	.825	.47		
Autocontrole ($\alpha = .53$)					
14aut	Procurei encontrar o lado bom da situação	.824	.33		
15aut	Procurei guardar para mim mesmo(a) os meus sentimentos	.827	.74		
16aut	Não deixei que os outros soubessem da verdadeira situação	.829	.46		
Suporte Social ($\alpha = .78$)					
20ss	Falei com alguém sobre como estava me sentindo	.824	.60		
21ss	Conversei com outra(s) pessoa(s) s/ o problema, procurando + dados s/ a	.821	.82		
22ss	Falei com alguém que poderia fazer alguma coisa concreta sobre o	.820	.71		
23ss	Aceitei a simpatia e a compreensão das pessoas	.822	.50		
Aceitação de Responsabilidades ($\alpha = .66$)					
25ar	Prometi a mim mesmo que as coisas serão diferentes na próxima vez	.821	.57		
26ar	Critiquei-me, repreendi-me	.821	.68		
27ar	Encontrei algumas soluções diferentes para o problema	.820	.46		
Fuga-esquiva ($\alpha = .60$)					
32fe	Desejei que a situação acabasse ou que de alguma forma desaparecesse	.821	.48		
33fe	Tinha fantasias de como as coisas iriam acontecer, como se	.821	.74		
Resol. de problemas ($\alpha = .83$)					
34rpr	Sabia o que poder. ser feito, port. dobrei meus esforços p/ fazer o q/	.819		.35	
35rpr	Fiz um plano de ação e o segui	.821		.84	
36rpr	Recusei recuar e batalhei pelo que eu queria	.822		.38	
Reavaliação Positiva ($\alpha = .78$)					
38rp	Redescobri o que é importante na vida	.819		.61	
39rp	Mudei alguma coisa em mim, me modifiquei de alguma forma	.820		.59	
40rp	Rezei	.822		.54	
41rp	Saí da experiência melhor do que esperava	.820		.60	
42rp	Modifiquei aspectos da situação para que tudo desse certo no final	.821		.57	
46rp	Mudei, ou cresci como pessoa de uma maneira positiva	.822		.63	

Em seguida analisaremos as diferenças entre as características sociodemográficas nas oito dimensões ou fatores da Escala COPE, e, assim, verificar quais destas estratégias ou *copings* são mais utilizadas pelos sujeitos. Devido restrições de espaço, tomamos como modelo a variável Tipo de Escola conforme tabela abaixo para exemplificar as análises efetuadas com as demais variáveis sociodemográficas (nível de ensino, renda familiar, nível de escolarização, sexo, tempo de serviço e idade). Estas terão suas análises descritas, sem demonstração de tabelas.

Tabela 2. Médias, Desvios-Padrão, Análise de Variância a uma via e Duncan Post-Hoc teste por cada dimensão da escala COPE de acordo com Tipo de Escola

Dimensões	1. Municipal		2. Estadual		3. Particular		Total		Anova		Post-Hoc (Duncan)		
	Me	DP	ME	DP	Me	DP	Me	DP	F	P	1x2	1x3	2x3
Confronto	1.85	.48	1.74	.51	2.00	.56	1.83	.52	15.38	.000	*	**	**
Afastamento	2.12	.67	2.26	.65	2.25	.60	2.22	.65	4.02	.018	*	*	
Autocontrole	2.49	.76	2.62	.73	2.49	.62	2.55	.72	3.11	.047			
Suporte Social	2.51	.72	2.45	.73	2.55	.74	2.49	.73	1.40	.245			
Ac. de Respon	2.57	.72	2.43	.72	2.60	.67	2.51	.72	4.61	.010	*		*
Fuga-Esquiva	2.83	.81	2.57	.84	2.72	.80	2.68	.83	8.25	.003	**		*
Res. De Probl.	2.72	.72	2.63	.71	2.62	.64	2.65	.70	1.64	.194			
Reav. Posit.	2.96	.57	2.93	.64	2.85	.56	2.92	.60	1.70	.182			

* Teste Duncan com nível de significância igual a .05

** Teste Duncan com nível de significância igual a .01

A análise estatística a uma via e o Test Post Hoc (Duncan) demonstrou diferenças significativas para algumas das dimensões que compõem a Escala COPE, quando relacionadas às variáveis sociodemográficas. Isto significa que as estratégias com as quais os professores deste estudo reagem aos *estressores* são semelhantes. As diferenças que foram observadas serão estas discutidas agora.

Ao analisar os sujeitos por tipo de escola (estadual, municipal e particular), foram percebidas diferenças na dimensão de confronto. Esta dimensão caracteriza-se pela exteriorização dos sentimentos, apresentados quando se está exposto a um estímulo *estressante*, ou seja, pela reação de enfrentamento. Itens típicos desta dimensão são, por exemplo: “descontei minha raiva em outra pessoa”, “mostrei a raiva que sentia” e “enfrentei como um grande desafio”. As diferenças verificadas estão relacionadas aos professores da escola particular, cuja média é superior à das outras escolas. Isso quer dizer que os professores da escola particular são os que mais se utilizam a estratégia de confronto frente às situações *estressantes*. Quanto à dimensão afastamento, verificamos que os professores das escolas estaduais tendem a fingir que nada desagradável tenha acontecido, recusando-se a pensar no conflito ou enfrentá-lo. Esta dimensão é composta por itens do tipo: “não me deixei impressionar” e “procurei esquecer a situação”. Maslach (1976) considera o afastamento uma das formas positivas da pessoa enfrentar os *estressores*, no entanto chama a atenção para o fato de que o excesso de afastamento pode configurar-se em *burnout*.

Para a dimensão de aceitação de responsabilidade, novamente as diferenças foram verificadas entre os professores da escola estadual em relação aos professores da escola municipal e particular. Esta dimensão caracteriza-se por sentimentos de autocrítica e repreensão devido à análise da situação *estressante*. Observamos, afinal, que são os

professores da escola estadual os que tendem a reagir ao conflito, aceitando a responsabilidade pelos problemas surgidos no âmbito escolar.

Também na dimensão de fuga-esquiva, os professores da escola estadual apresentaram maior índice de sua utilização. Quer dizer, tendem a reagir aos estímulos *estressantes* de forma fantasiosa, desejando que o evento desapareça, sem tomar nenhuma atitude. Este dado é preocupante, tendo em vista que a dinâmica escolar é intercalada por eventos *estressantes* como atesta a literatura já citada, os quais necessariamente, deverão ser resolvidos para que o bem-estar do profissional seja reestabelecido e haja continuidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Não foram observadas diferenças para as dimensões de autocontrole (quando a pessoa controla seus sentimentos advindos do evento *estressante*), de suporte social (quando procura apoio entre amigos para encontrar soluções para a situação *estressante*), de resolução de problemas (quando a pessoa não dispense esforços para resolver o conflito) e de reavaliação positiva (quando a pessoa consegue observar o lado positivo da situação *estressante*, tomando-a como exemplo para modificar suas atitudes).

Em relação ao nível de ensino que o professor trabalha *versus* as dimensões da Escala COPE, foram verificadas diferenças significativas relativas apenas às duas primeiras dimensões, a de confronto e a de afastamento. Em ambas as dimensões, foram os professores que trabalham no Ensino Médio a apresentarem maiores índices em relação aos professores da Educação Infantil e aos do Ensino Médio.

Quanto a variável renda familiar apenas na dimensão de confronto foram observadas diferenças. Conclui-se, portanto que quanto maior a renda maior o uso da estratégia de enfrentamento ao *stressor*.

Do mesmo modo, na análise da variável nível de escolarização, foram verificadas diferenças entre os grupos apenas na dimensão fuga-esquiva, inferindo-se que quanto maior o nível de escolarização do professor maior é a sua reação de fuga-esquiva.

Em relação à variável sexo, encontramos diferenças na dimensão de autocontrole e de suporte social. Na PRIMEIRA, os professores do sexo masculino apresentaram maior índice. Isso é fácil de ser interpretado tendo em vista que a nossa cultura, de uma forma ou de outra não permite que o sexo masculino exteriorize seus sentimentos. O contrário pode ser visto como sinal de fraqueza. Na SEGUNDA, foram os professores do sexo feminino que atingiram maior índice. Geralmente, são as mulheres que procuram desabafar os problemas surgidos no ambiente do trabalho. Esta é uma estratégia positiva, pois o apoio social é visto como fundamental na redução do *stress* (Dunham , 1980; Kyriacou, 1981).

E, por fim, quanto à variável tempo de serviço, algumas diferenças merecem ser discutidas. Na dimensão de confronto, examinamos que foram os professores com tempo de serviço maior do que 14 anos (mais experientes) a utilizarem em menor escala a estratégia do confronto aos estímulos *estressantes*, enfrentando-os. Verificamos, também, que os professores com até 5 anos de serviço (menos experientes) e aqueles cujo tempo varia de 6 a 14 (com experiência intermediária) anos usam essa estratégia de maneira similar.

Também são os mais experientes que menos se apóiam na dimensão de suporte social em relação aos outros dois grupos. De igual modo, na dimensão aceitação de responsabilidades, os mais experientes apresentaram maior índice; isto quer dizer que, são os que menos se criticam pela situação *estressante*, ou seja, que a origem do problema está no *locus externo*.

Quanto à dimensão ou estratégia de fuga-esquiva, foram os professores menos experientes e com experiência intermediária que apresentaram maior índice em relação aos professores mais experientes. Isto pode ser interpretado sob a perspectiva da própria experiência no trabalho, pelas vivências que o decorrer dos anos possibilita. É possível que os

professores com menor experiência e experiência intermediária percebam os conflitos como uma sobrecarga, a ponto de fantasiarem sobre eles, negando-os.

O exame da variável idade *versus* as dimensões da Escala COPE, de modo geral não identificou diferenças significativas na maioria das dimensões da Escala. Entretanto, as diferenças observadas possibilitaram a interpretação de que quanto maior a idade maior a reação de confronto com a qual os professores reagem aos *stressores*. Do mesmo modo, quanto maior a idade menor o índice de aceitação de responsabilidades. E, ainda, quanto maior a idade menor a reação de fuga.

A seguir, teceremos algumas considerações sobre a diferença entre as estratégias que os professores de Teresina utilizam para enfrentar o *stress* ocupacional, em relação às variáveis sociodemográficas, bem como apontaremos aquelas mais utilizadas, de modo geral, pelos sujeitos desta pesquisa.

A análise de variância a uma via e do Test Post-Hoc (Duncan), examinamos as diferenças entre as variáveis sociodemográficas desta investigação e as diferentes dimensões da escala COPE, ou seja, as estratégias.

Assim, verificamos que os professores da escola particular lançam mão da estratégia do confronto e da aceitação de responsabilidades, enquanto os professores da escola municipal e estadual o fazem através do afastamento e da fuga-esquiva. Tais resultados podem auxiliar a elucidar melhor a baixa qualidade da educação ministrada nas escolas públicas (estadual e municipal). Se as estratégias que os professores usam para enfrentar os problemas de sua ocupação demonstram fuga da realidade, certamente não tomam nenhuma atitude para modificar a situação. Significando que, cada vez mais, o quadro da educação irá se deteriorar. De modo similar, os professores que trabalham no Ensino Médio são os que mais utilizam a estratégia de confronto e de afastamento, em igual intensidade. Da mesma forma, verificou-se que quanto maior o nível de formação do professor maior o uso da estratégia de confronto, mas também da estratégia de afastamento.

Quanto à variável sexo, os professores do sexo masculino utilizam o autocontrole para lidar com o *stress*, e os do sexo feminino o suporte social.

Quanto à variável tempo de serviço, os professores menos experientes (até 5 anos de tempo de serviço), bem como os com experiência intermediária (6 a 14 anos de tempo de serviço) lidam com os *stressores* igualmente através das estratégias de confronto, suporte social e fuga esquiva, os quais apresentaram um nível mais elevado do que professores mais experientes. O mesmo pode ser observado em relação à idade, professores na faixa etária de 19 a 28 anos e na faixa de 29 a 39 lidando com os *stressores* através da estratégia de confronto.

Em síntese, as estratégias mais utilizadas pelos sujeitos desta investigação foram: a estratégia de *confronto* (professores da escola particular, do Ensino Médio, com renda familiar maior que 7 salários mínimos, os mais experientes e com experiência intermediária e os mais jovens); a estratégia de *afastamento* (utilizada por professores municipais e estaduais e do Ensino Médio); a estratégia de *aceitação de responsabilidades* (professores das escolas estadual e municipal, menos experientes e com experiência intermediária e os mais jovens); a estratégia de *fuga-esquiva* (professores da escola estadual e municipal, professores mais experientes e com idade variando de 19 a 39 anos.); a estratégia de *suporte social* (professores do sexo feminino); e a estratégia de *autocontrole* (professores do sexo masculino).

É digno de nota a verificação de ser exatamente o grupo de professores com o tempo de serviço intermediário (de 6 a 14 anos), os quais são mais atingidos pela sintomatologia do *burnout* a utilizarem em maior escala o *coping* fuga-esquiva. De modo que sendo este *coping* considerado como menos útil, pode esclarecer ou comprovar que os professores deste estudo com experiência de trabalho intermediária são, de fato, os que mais vivenciam o mal-estar ocupacional docente, expresso pelo *stress* e *burnout*.

As duas outras estratégias que compõem a escala não foram utilizadas pelos sujeitos deste estudo, quais sejam: resolução de problemas, caracterizada pela atitude racional de enfrentamento na resolução de problemas e a reavaliação positiva que consiste na análise do problema numa perspectiva de mudança, de transformação.

A segunda foi verificar quais as habilidades que os professores utilizam para enfrentar ou lidar com situações *estressantes* (*coping*). Na verdade, são as estratégias das quais estes fazem uso em função de defender-se do estímulo *estressante*. Das oito estratégias da escala COPE, já validada por Roazzi (1999), cinco foram mais utilizadas pelos professores deste estudo: o confronto (enfrentamento da situação), o afastamento (tendência a considerar sem importância o estímulo *estressante*) a aceitação de responsabilidades (autocrítica e repreensão), a fuga-esquiva (fantasia sobre possíveis soluções sem, no entanto, tomar atitudes) e suporte social (busca de apoio afetivo, desabafo do problema). A conclusão que se pode tirar disto é a de que mesmo os professores, vivenciando níveis de *burnout* em pelo menos uma de suas dimensões, ainda buscam formas de minimizá-los.

Observamos também que há diferença entre as estratégias utilizadas e as características individuais do professor. Os professores das escolas municipais e estaduais utilizam três estratégias: afastamento, aceitação de responsabilidades e fuga esquiva, enquanto os professores da escola particular fazem uso apenas do confronto. Foi também verificado que a estratégia de fuga-esquiva é a mais utilizada pelos professores de Teresina. A segunda estratégia mais utilizada é a de aceitação de responsabilidades. Pela conceitualização destas estratégias, podemos inferir que, de modo geral, os professores deste estudo, apesar de se auto-responsabilizarem pelas situações *estressantes*, criticando-se e repreendendo-se, não tomam nenhuma atitude para modificá-la, reforçando a teoria de que percebem que a solução está do *locus* externo. Por outro lado, uma outra estratégia, o suporte social, é utilizada pelos professores do sexo feminino (a maioria dos sujeitos deste estudo), a qual constitui uma forma relevante de enfrentamento dos eventos *estressantes*.

Se o trabalho deve ser visto como fonte de equilíbrio individual, é possível que isto não esteja acontecendo com os professores de Teresina; o que quer dizer que os desajustamentos ou inadequações ao trabalho, implícitos nos resultados, podem provocar a estagnação da carreira, na vida profissional em um nível socioprofissional do professor; e, em um nível macro, reduzir ainda mais a qualidade do ensino, ministrado nas escolas teresinenses.

Vale ressaltar que o *stress* excessivo quando diagnosticado pode ser reduzido através de treinamentos de controle. Além disso, o professor, estando ciente das conseqüências danosas do *stress*, poderá adquirir, através de treinamentos autógenos, meios de minimizá-lo. E isto poderia ser feito através de treinamentos em serviços, no interior da própria escola por profissionais da área.

Portanto, esta pesquisa, através de um prisma diferente, lança um novo olhar à categoria professor, na tentativa de compreendê-lo com base na visão de “ser” biopsicossocial, suscetível ao *stress* de sua profissão. E este novo olhar precisa ser considerado não só pelas autoridades educacionais, mas também pela sociedade como um todo, a fim de garantir bem-estar a este profissional, como também melhor qualidade de vida, o que surtiria efeito cascata na qualidade do ensino, de modo geral, em todas as instâncias, seja de ordem pública ou particular.

É certo que esse mal-estar docente decorrente do *stress* ocupacional seja conseqüente do mal-estar que a sociedade enfrenta neste final de século, onde os mecanismos reguladores da esfera social e econômica são fatores do sofrimento que regulam o mercado de trabalho, sobretudo o mercado escolar. De qualquer modo, esperamos que, com este estudo, estejamos contribuindo teoricamente para melhor compreender melhor o mal-estar ocupacional docente dos professores de Teresina, em pelo menos as questões referentes aos

fatores que interferem indiretamente no desempenho do professor em sala de aula, como o *stress* e o *burnout*.

Acreditamos que a maior contribuição deste estudo esteja atrelada ao conhecimento das estratégias que os professores de Teresina usam para combater o *stress*. E isso é relevante, a partir do momento em que poderão ser canalizados esforços intra-escolares, para, por exemplo, criar suporte (como grupos de apoio) aos docentes na resolução de conflitos ocupacionais.

Por fim, outra implicação da presente investigação é acrescentar às análises feitas sobre o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva do professor sob o aspecto da dimensão humana. Talvez seja esta visão de professor como vítima, ao invés de vilão, que reage de uma maneira psicológica negativa às suas condições concretas de trabalho (provavelmente como garantia de sobrevivência) que venha preencher mais uma lacuna no sentido de resgatar este profissional alheio e indiferente, à primeira vista, aos problemas educacionais. Não obstante, um olhar mais acurado e mais humano, o percebe internalizando um sofrimento que, inexoravelmente, o enclausura dia após dia, devido à volubilidade entre a ética, o desejo de realizar e as condições do realizável.

Referências

- ALMEIDA, V. C. *Stress organizacional*. Pessoal, 19, 7-14, 1986.
- ALVES, F.C. A (in)satisfação docente: estudo de opiniões dos professores do 3o ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 28 (1), 29-60, 1994.
- AMIEL, R. Santé mentale des enseignants. Em A. Abraham, (Ed.), *L'enseignant est une personne*. Paris: E.S.F, 1984.
- ARROBA Tanya & James Kim. *Pressão no trabalho*. São Paulo: Marron Books/McGraw, 1994.
- AURELIO - Sec Xxi. Dicionário eletrônico. CD Rom.
- BACCARO, Archimedes. *Vencendo o stress*. Petrópoles: Vozes, 1991.
- BARBETA, Pedro Alberto. *Estatísticas aplicadas às ciências sociais*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1994
- BERGAMINI, Cecília. W. *Motivação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.
- BORG, M.G. Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 1(11), 18-39, 1991.
- BREUSE, E. Formation des enseignants centrée sur la personne. Em Abraham, Ada (Ed.), *L'enseignant est une personne* (p.144-153). Paris: ESF, 1981.
- CARVALHO, Antonia, Dalva. *Mal-estar ocupacional docente: stress e burnout em professores*. Dissertação (Mestrado em educação). UFPI. Teresina. Junho, 2000.
- CARVER, C.S, SCHEIER, M.F.; & WEINTRAUB, J.K. Assessing coping strategies: a heoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283., 1989.
- CAVALCANTE, C. Combate ao estresse é o grande desafio do novo milênio, diz OIT. *Jornal do Brasil*, 17 de maio, p. 10. 1998.
- CEVOLI, A Luis. (1998). *Motivação: realimentação do ser humano*. São Paulo: Madra.
- CODO, Wanderley. *Indivíduo, trabalho e sofrimento: uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Vozes. 1993.
- CODO, Wanderley. *Educação, carinho e trabalho*. São Paulo: Vozes, 1999.
- COX, T. & GOTTS, G. The general well-being questionnaire: the manual. *Department of Psychology*. University of Nottingham. Nottingham, UK, 1987.

- COX, T., COX, S., FARNSWORTH, B.N., WALTON, C. & FERGUSON, E. *Teachers and Schools: A study of organisational Health and Stress*. UK: National Union of Teachers, 1989.
- ESTEVE, J. M. & FRACCHIA, A. F. B. Le Malaise des enseignants. *Education Tribune Libre*, 211, 49-71, 1988.
- ESTEVE, J. M. *El malestar docente*. Barcelona: Laia, 1989a.
- ESTEVE, J.M. Teacher burnout and teacher stress. Em M. Cole & S. Walker (Eds.), *Teaching and stress*. UK: Open University Press, 1989b.
- ESTRELA, M. T. Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia*, 20, 49-7, 1986.
- FOLKMAN, S. & Lazarus, R.S. An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Behavior*, 21, 219-239, 1980.
- FOLKMAN, S. & LAZARUS, R.S. If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (1), 150-170, 1985.
- FRANÇA, Ana Cristina & Avelino Luiz Rodrigues). *Stress e trabalho*. São Paulo: Atlas, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Vozes, 1994.
- Freire, Gilberto. *Médicos, doentes e contextos sociais: uma abordagem sociológica*. Rio de Janeiro: Globo, 1983.
- FONSECA, S.G. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas-SP: Papirus, 1997.
- JAMES, K & ARROBA, T. *Pressão no trabalho: um guia de sobrevivência para gerentes e executivos*. São Paulo: Makron Books, 1994.
- JESUS, S. N. et. All. Estudo dos fatores de mal-estar na profissão docente. *Psycologia*. 8. 51-60. Coimbra, 1992.
- KYRIACOU, C. & PRATT, J. Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *Journal of Educational Psychology*, 55, 61-64, 1985.
- KYRIACOU, C. & SUTCLIFFE, J. A model of a teacher stress. *Educational Studies*, 1 (4), 1-6, 1978a.
- KYRIACOU, C. & SUTCLIFFE, J. Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 2 (48), 159-167, 1978b.
- KYRIACOU, C. & SUTCLIFFE, J. Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 12(2), 86-96, 1979.
- KYRIACOU, C. *Teacher stress and burnout. First International meeting on psychological teacher education*. University of Minho, Braga, Portugal, 1986.
- KYRIACOU, C. Teacher stress and Burnout: *An international review. Educational Research*, 29, 146-152, 1987.
- LAUGHLIN, A. Teacher stress in an Australian setting: The role of biographical mediators. *Educational Studies*, 10(1), 7-22, 1984.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- LIPP, Marilda. (1997). *Pesquisas sobre stress no Brasil*. Campinas-SP: Papirus.
- LIPP, Marilda & Rocha, João C. *Stress, hipertensão arterial e qualidade de vida*. Campinas-SP: Papirus, 1994.
- MARTINS, R. de C., Seleguini, L. & Moura, M. Estresse ocupacional em professores de psicologia. *Anais do I Simpósio sobre estresse e suas implicações* (p.109). Campinas: PUCCAMP, 1996.
- MORACCO, J. MCFADDEN, H. The counsellor's role in reducing teacher stress. *Personnel and Guidance Journal*, 9 (60), 549-552, 1982.
- NÓVOA, Antonio. (org.) *Profissão: professor*. Portugal: Editora: Porto, 1991.
- OLIVEIRA, C de M B de. *O prestígio do professor e sua atuação profissional: fatores sociais de influência*. Dissertação de Mestrado. UFPI, 1995.

- OSIECKI, Ana C. Stress ocupacional em professores de licenciatura . *Revista Educação.V.* 24. nº 1, 1999.
- REINHOLD, H.H. *Stress ocupacional do professor I*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Campinas: PUCCAMP, Instituto de Psicologia, 1984.
- REINHOLD, H.H. Stress ocupacional do professor. Em M. Lipp (Ed.), *Pesquisa sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco* (p.169-193). Campinas: Papirus, 1991.
- RIFKEN, Jeremy. *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho*. São Paulo. Makron Books, 1995.
- ROAZZI, A. 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 1995.
- ROAZZI, Antonio. *Validação da escala COPE*. 1999. (no prelo).
- SAVÓIA, M. G., SANTANA, P. R. & MEJIAS, N.P. Adaptação do inventário de estratégias de Coping de Folkman e Lazarus para o Português. *Psicologia USP*, 7(1/2), 183-201. 1996.
- SELYE, Hans. O stress. Mimeo, 1986.
- SILVA JUNIOR, C. A. da. *A escola como local de trabalho*. São Paulo: Cortez, 1993.
- VEIGA, Ilma Passos . (Org.) *Caminhos da profissionalização do Magistério*. Campinas- SP: Papirus Editora, 1998.
- WITKIN, Lanoil, Georgia *A síndrome do stress feminino*. Rio de Janeiro: Imago, 1985.