

Psicologia em Pesquisa

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>

Mapeamento e construção coletiva de estratégias de intervenção em estresse entre docentes

Mapping and collective construction of stress intervention strategies among teachers

Mapeo y construcción colectiva de estrategias de intervención del estrés entre docentes

Virginia Carvalho¹; Larissa Almeida Oliveira²

¹ Universidade Federal de Alfenas. *E-mail:* viriniadcarvalho@gmail.com *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-7929-0466>

² Universidade Federal de Alfenas. *E-mail:* larissa.almeida@sou.unifal-mg.edu.br *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-8122-0336>

*Informações do Artigo:**Virginia Carvalho*virginiadcarvalho@gmail.com*Recebido em: 21/11/2021**Aceito em: 27/08/2022***RESUMO**

O estresse entre docentes tem se mostrado problema crescente. O objetivo do trabalho foi realizar um mapeamento, visando à construção coletiva de soluções interventivas em estresse ocupacional, em nível organizacional, junto a docentes em escola pública. Reuniões de grupo focal permitiram o levantamento das percepções dos participantes sobre estratégias direcionadas aos estressores diagnosticados. Os resultados da análise de conteúdo evidenciaram o relacionamento com alunos e familiares como ponto crítico, seguido de outros fatores intrínsecos ao trabalho, sobre os quais emergiram reflexões e contribuições no sentido de minimização. Duas ações foram desenhadas e aprimoradas pela totalidade dos participantes.

PALAVRAS-CHAVE:

Intervenção; Estresse ocupacional; Escola pública.

ABSTRACT

Stress among teachers has been an increasing problem. The goal of the study was to carry out a mapping, aiming at the collective construction of interventional solutions in occupational stress, at the organizational level, along with teachers in public school. Focus group meetings allowed the survey of the participants' perceptions about strategies addressed to diagnosed stressors. The content analysis' results showed the relationship with students and family members as a critical point, followed by other factors intrinsic to work, on which reflections and contributions emerged towards minimization. Two actions were designed and improved by all the participants.

KEYWORDS:

Intervention; Occupational stress; Public school.

RESUMEN

El estrés entre los profesores ha sido un problema creciente. El objetivo del trabajo fue realizar un mapeo, apuntando a la construcción colectiva de soluciones intervencionistas en estrés ocupacional, a nivel organizacional, con docentes en escuela pública. Las reuniones de los grupos focales permitieron sondear las percepciones de los participantes sobre las estrategias dirigidas a los estresores diagnosticados. Los resultados del análisis de contenido mostraron la relación con los estudiantes y familiares como punto crítico, seguido de otros factores intrínsecos al trabajo, sobre los que surgieron reflexiones y aportes para minimización. Dos acciones fueron elaboradas y mejoradas por los participantes.

PALABRAS CLAVE:

Intervención; Estrés ocupacional; Escuela pública.

O estresse ocupacional consiste em uma questão de saúde mundial, considerando-se as consequências indesejadas para o bem-estar físico e mental dos trabalhadores, as quais têm crescido significativamente nos últimos anos (Ornek & Exina, 2020). Configura-se, assim, como um problema societal (Jex & Crossley, 2005) e não apenas individual ou organizacional, não obstante as evidências de que tende a afetar a qualidade do desempenho e a satisfação com o trabalho (Cooper et al., 2001; Klein et al., 2020; O'Brien & Beehr, 2015). Como indicam alguns pesquisadores (e.g. Akerstrom et al., 2021; Johnson et al., 2005), tal problema tem se mostrado mais recorrente em determinados segmentos organizacionais e

categorias profissionais, como é o caso da docência (Biolim et al., 2019), especialmente aquela exercida na educação básica em escolas públicas (Kourmoussi & Alexopoulos, 2016; Pereira et al., 2019).

A despeito do fato de que esses profissionais desempenham um papel de relevada significância social, sabe-se que as demandas a que se encontram submetidos são muitas vezes superiores à sua capacidade de resposta, desvelando uma realidade que permeia o cenário internacional (e.g. Abacar et al., 2020; Gutierrez, 2017; Kourmoussi & Alexopoulos, 2016; Roozeboom et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Zurlo et al., 2007) e emerge de forma ainda mais problemática no Brasil, dada a precariedade das condições de trabalho em que atuam no país (Araújo et al., 2019; Assunção & Oliveira, 2009; Biolim et al., 2019; Carlotto et al., 2018). Desse modo, os professores da educação básica brasileira se encontram expostos a uma série de estressores que lhes ocasionam adoecimento psíquico, conforme atestam as pesquisas desenvolvidas na área (e.g. Albuquerque et al., 2018; Assunção & Oliveira, 2009; Valle et al., 2011; Weber et al. 2015).

Dado que a falta de investimentos em busca da prevenção de riscos psicossociais aumenta a probabilidade de adoecimento dos trabalhadores, por torná-los expostos continuamente ao ambiente estressor, é possível perceber a centralidade que assume a demanda por processos de intervenção na realidade em questão (Roozeboom et al., 2020; Schelvis et al., 2013). Entretanto, entre as experiências de intervenção em estresse, seja nacional ou internacionalmente, têm predominado, de modo geral, aquelas direcionadas ao nível individual, utilizando técnicas que focalizam o trabalhador, ao invés dos fatores contextuais que ocasionam o estresse (Giga et al., 2003; Gomes & Puentes-Palacios, 2018; Li et al., 2017). Tal é também a realidade no setor educacional, em que a maior parte das ações de intervenção costuma ter por objetivo a elevação da capacidade individual dos professores em lidar com os estressores no local de trabalho (Roozeboom et al., 2020; Schelvis et al.,

2013).

Considerando-se, particularmente, o cenário brasileiro, observa-se que são ainda relativamente escassas as iniciativas de desenho e implementação de ações de intervenção em estresse nas organizações de modo geral (Silva & Silva, 2015). Isso é especialmente verdadeiro para o contexto de trabalho nas escolas (Araújo et al., 2019). Entre as poucas experiências desenvolvidas nesses espaços, tendem a predominar, a exemplo do que ocorre internacionalmente, as ações voltadas ao nível individual, as quais reforçam, conforme Araújo et al. (2019, “os marcos mais tradicionais da assistência voltada ao corpo doente, com pouco ou nenhum foco no ambiente adoecedor”(p.10).

Algumas evidências têm apontado, todavia, que os efeitos de intervenções em nível organizacional tendem a ser mais efetivos e duradouros (Akerstrom et al., 2021; Giga et al., 2003; Schelvis et al., 2013) e apresentam maior potencial para mudanças estruturais (Roozeboom et al., 2020), ao focalizar os problemas em sua fonte (Schelvis et al., 2013). É reconhecida, entretanto, a maior complexidade envolvida em termos de planejamento e implementação, além de custos por vezes mais elevados (Li et al., 2017). Cumpre mencionar, ainda, os defensores da noção de que “a efetividade de intervenções para manejo de estresse ocupacional parece intimamente associada ao tipo de ambiente organizacional em que são implementadas”; de modo que “não haveria um tipo de intervenção *a priori* mais indicado” (Murta et al., 2005, p. 168).

Desse modo, a compreensão das características do contexto laboral em foco emerge como condição fundamental para o sucesso das ações de intervenção, dado que os estressores operantes irão variar muito entre as organizações. Cooper (2006) já apontava, referindo-se especificamente às intervenções direcionadas ao nível organizacional, a importância de se considerar o ambiente no momento de eleger a ação requerida, a qual deve ser guiada por diagnóstico prévio das fontes de tensão geradoras do estresse ocupacional. A participação e o

envolvimento dos trabalhadores no referido diagnóstico, e especialmente no processo de desenho e implementação das ações, também têm sido apontados como fundamentais para a concretização dos objetivos da intervenção (Grawitch et al., 2015; Nielsen et al., 2010; Roozeboom et al., 2020), dado que são eles a possuir “a melhor perspectiva de como tratar de determinados problemas ou demandas no trabalho” (Day et al., 2015, p. 226).

A esse respeito, Roozeboom et al. (2020) salientam que a utilização de táticas participativas na identificação dos estressores e na busca por soluções costuma aumentar a prontidão para a mudança e o comprometimento na implementação das medidas. Além disso, constitui-se como elemento ativo da intervenção, desde que proporcione recursos sociais aos trabalhadores. Essa noção é também defendida por outros autores que destacam a relevância do apoio social na redução de tensões e como mecanismo de prevenção das vivências de estresse nas organizações (Gomes & Puentes-Palacios, 2018; O'Brien & Beehr, 2015; Roozeboom et al., 2020; Semmer et al., 2015).

Assim, pautado nessas considerações e ancorado em resultados de estudo anterior que empreendeu um diagnóstico de estressores em uma escola pública da rede estadual, situada na região Sul de Minas Gerais, o presente trabalho se norteou pelo objetivo de realizar o mapeamento e a construção coletiva de soluções interventivas em estresse ocupacional, em nível organizacional, junto à referida instituição. Considerando todo o exposto, buscou-se conduzir o processo de modo a estabelecer um espaço de expressão da subjetividade dos professores, valorizando seus conhecimentos, experiências e expectativas na proposição de um desenho de intervenção em estresse naquele contexto. Assim como Klein et al. (2020), entendemos que contar com a perspectiva daqueles que estão vivenciando o estresse ocupacional e visualizam possíveis soluções para atenuá-lo pode contribuir na definição de estratégias organizacionais que visem a promover a sua gestão.

Método

Tendo em vista o objetivo geral do trabalho em sua proposta de mapeamento e construção de estratégias interventivas em estresse ocupacional a partir do diálogo entre os envolvidos, delinearam-se os procedimentos para a condução da pesquisa, de abordagem predominantemente qualitativa. Tal opção considerou sua adequação aos propósitos do estudo, haja vista que a pesquisa qualitativa “parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (Flick, 2009, p. 16).

Participaram da pesquisa 40 servidores docentes lotados em uma escola pública da rede estadual situada na região Sul de Minas Gerais. A faixa etária desses docentes variou entre 33 e 55 anos (média de 41,38 anos), e a maioria eram mulheres (62,5%). O nível de instrução predominante foi a pós-graduação (62,5%), e o tempo de serviço como docente esteve entre 10 e 25 anos (média de 14,63 anos), sendo que a maioria possuía contrato temporário com a escola (60%), de modo que apenas 16 participantes se encontravam na situação de vínculo efetivo com a instituição.

Com a finalidade de obtenção de informações sobre o perfil dos indivíduos, aplicou-se um breve formulário sociodemográfico junto aos participantes. O mapeamento e a construção coletiva de soluções interventivas em estresse ocupacional, em nível organizacional, junto aos sujeitos, foram realizados por meio da técnica de grupo focal, utilizando-se um roteiro de questões elaborado com base em estudo anterior junto à instituição. Tal roteiro focalizou três elementos que resumiam os principais estressores ocupacionais indicados no referido estudo, os quais apresentavam possibilidades de intervenção em nível de gestão local e que envolviam o relacionamento com o público (alunos e seus familiares), os fatores intrínsecos ao trabalho e o papel na organização.

Com o intuito de ouvir as percepções e sugestões gerais de todos os participantes, em um primeiro momento, foi realizada uma reunião envolvendo o gestor e os docentes da escola para apresentar e discutir os resultados de pesquisa anterior em que haviam sido caracterizados os estressores ocupacionais na instituição. Nessa ocasião, o formulário sociodemográfico foi também aplicado aos respondentes. Em segundo momento, deu-se início aos procedimentos, definidos por meio de negociação com o gestor da escola e os docentes, para o agendamento da reunião de grupo focal para mapear e construir soluções interventivas em estresse ocupacional.

A aplicação da técnica de grupo focal, que tem como objetivo produzir dados qualitativos sobre uma discussão focalizada em uma reunião de sujeitos em pequenos grupos (Krueger & Casey, 2000) foi desenvolvida junto a um total de nove participantes, selecionados de acordo com a disponibilidade e o interesse em fazer parte do grupo. Todos os participantes receberam informações sobre os objetivos da pesquisa, e ao grupo selecionado foram oferecidas instruções gerais para a participação na reunião, que foi gravada com o consentimento de todos. Foi assegurada a preservação da identidade dos respondentes durante a análise, discussão e divulgação dos resultados, sendo a eles requisitado que assinassem um termo de consentimento livre e esclarecido.

A dinâmica adotada para a condução da reunião pautou-se na apresentação inicial dos estressores em discussão, com o objetivo de se pensar conjuntamente as estratégias que poderiam ser adotadas pela escola para lidar com aquelas questões. Com o auxílio do roteiro previamente estruturado, os presentes foram convidados a se manifestarem, a partir do esclarecimento inicial de que não havia colocações certas ou erradas e que eles deveriam se sentir à vontade para se posicionar em conformidade com a maneira pela qual percebiam a situação que estava sendo discutida.

Seguindo as orientações para o desenvolvimento das reuniões de grupo focal apresentadas por Krueger e Casey (2000), além dos participantes e do facilitador, contamos com a presença de uma auxiliar que se incumbiu de acompanhar a discussão tomando notas a respeito do posicionamento geral do grupo frente à discussão. As informações levantadas por meio das gravações foram transcritas. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, sob o parecer de número 2.594.902.

O material levantado foi submetido a uma das principais técnicas da análise de conteúdo, a análise categorial temática, que funciona por operações de desmembramentos do texto em alguns temas principais – categorias – assim como em subtemas – subcategorias (Bardin, 2018). Vale ressaltar que a análise de conteúdo se divide em diferentes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise o objetivo é tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais; ou seja, é um momento de organização. Essa primeira fase consistiu na leitura “flutuante” das informações transcritas, a qual permitiu conhecer o texto e perceber impressões e orientações (Bardin, 2018).

Na exploração do material, iniciou-se o processo de categorização. Nessa fase, as categorias e subcategorias foram estabelecidas *a posteriori*, ou seja, à medida que as transcrições foram analisadas. Segundo Bardin (2018), as categorias são classes que reúnem um grupo de unidades de registro sob um título genérico, sendo esse agrupamento realizado devido às características comuns dessas unidades. Por fim, na fase de tratamento dos resultados, que envolveu a inferência e a interpretação, as frequências das categorias e subcategorias foram calculadas, dando significado aos resultados e permitindo perceber aquelas que se mostraram mais relevantes.

Após o processo de análise do material levantado, foram delineadas duas ações, as quais foram posteriormente submetidas ao grupo para apreciação, em nova reunião realizada na escola. Ajustes foram realizados em conformidade com as sugestões dos participantes, e a proposta delineada foi então apresentada ao gestor e à totalidade dos docentes da instituição, ocasião na qual emergiram, ainda, novas pequenas propostas que foram incorporadas, culminando no desenho final das ações de intervenção.

Resultados

Os resultados são apresentados em duas seções, devido à dinâmica que se estabeleceu na reunião de grupo focal. A reação inicial dos participantes se direcionou no sentido de reforço da percepção dos estressores ocupacionais e do relato de como se sentiam por eles afetados, de modo que se percebeu necessário conceder espaço aos membros do grupo para que expressassem o mal-estar que lhes causavam aqueles elementos relativos ao seu trabalho, ali colocados em pauta. Considerando-se que a própria atividade de diagnóstico e reflexão sobre a realidade de trabalho consiste em elemento ativo da intervenção (Roozeboom et al, 2020), entendemos que a escuta fazia parte do processo de transformação social das condições de trabalho. Tal decisão se mostrou adequada, tendo em vista que, após esse processo, iniciaram-se as discussões que abordaram, efetivamente, as possíveis soluções interventivas para a realidade em questão e que, ao final da reunião, vários deles agradeceram a oportunidade.

Refletindo sobre os Estressores Ocupacionais

No processo de análise das informações relacionadas aos estressores revisitados na reunião de grupo focal, foram utilizadas as mesmas categorias e subcategorias empregadas no estudo anteriormente realizado para identificar os estressores ocupacionais na instituição pesquisada. Entretanto, como a discussão se circunscreveu a uma parte dos estressores analisados previamente, são tratadas aqui apenas três daquelas categorias, a saber,

relacionamentos com o público, fatores intrínsecos ao trabalho e papel na organização. Ao término do processo de análise, com base na frequência das categorias, foi possível identificar aquelas que se mostraram mais recorrentes na discussão entre os professores durante a reunião. Com vistas à preservação da identidade dos participantes, eles foram designados nos excertos de texto por nomes fictícios.

A categoria relacionamentos com o público, que concerne ao trato cotidiano com a população atendida pela instituição, ou seja, os alunos e seus pais e/ou responsáveis, foi a que emergiu de forma mais marcante. As subcategorias que descreveram os estressores mais frequentes se referiram, por ordem de relevância, ao baixo suporte por parte dos pais e responsáveis e às dificuldades no relacionamento com os alunos. No que tange à primeira, a ausência de sustentação dos familiares em relação aos alunos foi relatada tanto em termos de acompanhamento escolar quanto de assistência geral. Assim, o professor, além de não poder contar com o apoio dos pais no processo ensino-aprendizagem de seus filhos, ainda precisa arcar com responsabilidades que são igualmente dos pais dos alunos. Isso acaba se refletindo, inclusive, em questões relativas ao relacionamento com os alunos e ao próprio papel na organização, como se verá mais adiante. Observou-se, portanto, que se tratava de um ponto central a ser trabalhado. A ausência desses pais e responsáveis no processo educativo e a sua forma de se relacionar com os professores e com a escola foi uma questão muito retomada na reunião. Abaixo é reproduzido um trecho da discussão:

A família não está presente. Eu não vejo a família. É como se fosse aquela família: toma que o filho é teu. Já entreguei. Já entreguei. Faz muito tempo que estou na área da educação. Mudou muito. Os paradigmas hoje são outros. Quer dizer, onde realmente está o papel da família nesse sentido? Eu me pergunto. Eu também sou pedagogo. Então. EU ME PERGUNTO... Será que realmente a família QUER participar, está interessada em participar? (Marcílio).

Na realidade, a educação deixou de ser prioridade pra família, né? A escola hoje não é mais uma prioridade pra família (Joana),

Ao ponto do pai chegar AQUI, não saber o nome do filho completo, que sala que ele estuda, quem que é a professora e que ano! (Sílvia)

Além da falta de apoio dos familiares do aluno no contexto escolar, a relação entre professores e alunos também foi retomada na discussão como um dos grandes estressores ocupacionais. Compreendida pela subcategoria denominada dificuldades de relacionamento com os alunos, tratou de questões como indisciplina, falta de educação, desrespeito dos alunos em relação aos professores e em relação à escola de modo geral. Em muitos casos, tais comportamentos encontram-se relacionados ao próprio descaso dos pais, como foi possível aqui observar.

Acabamos de sair de uma reunião de um sexto ano. Sexto ano terrível, que tem alunos terríveis e que nós estamos no primeiro bimestre e já achando que vai todo mundo reprovar, porque do jeito que tá, se continuar, não dá. (Sílvia).

Aqueles pais daqueles alunos que são os reprovados ou os que são os que estão chegando de outras cidades que... que tem o comportamento péssimo e que tá tornando a sala... uma sala muito difícil de você ministrar a aula (...) Por indisciplina. Eles não vêm! Eles não vieram. (Janaína).

Em contraposição às dificuldades no relacionamento com o público, é importante mencionar que o relacionamento existente entre colegas de trabalho na instituição funciona como um fator de proteção contra o estresse, uma vez que um aspecto muito positivo da instituição estudada, conforme a fala dos professores, é que eles, independentemente do turno em que trabalham, estão sempre dispostos a auxiliar, apoiar e defender o outro.

[...] nós somos uma equipe mesmo, porque um ajuda o outro, toma a dor do outro. Eu acho isso muito bonito. A gente não vê isso em outras escolas, em outros trabalhos. A

gente não vê isso. A gente vê que um se preocupa. Nós nos unimos, um ajuda o outro. Você tá entendendo? Isso eu acho bonito, isso eu acho muito positivo aqui na escola. A gente abraça a causa do outro. Somos uma irmandade (Laura).

E defende com unhas e dentes. Nesse ponto eu acho muito. Esse trabalho de equipe, essa coisa humana. A gente tem muito isso aqui. Esse é um ponto muito positivo da escola, graças a Deus (Marcílio).

Sério. Ajuda bastante filha (risos). Porque oh! A gente passa sufoco. A gente tem que desabafar. Nossa! O que a gente pode fazer? (Sílvia)

No que concerne à categoria de estressores aqui denominada como fatores intrínsecos ao trabalho, segunda em ordem de relevância em conformidade com sua frequência na discussão, teve como principal subcategoria o enfrentamento de realidades adversas no trabalho docente em escola pública. Tal subcategoria descreve as circunstâncias às quais o professor está exposto em seu trabalho e é requisitado a conviver com elas, como testemunhar agressão aos alunos, recebê-los em sala sem banho, vítimas de violência e abandono, as quais se caracterizam como situações recorrentes no seu cotidiano e muito difíceis de lidar, conforme os relatos. A dificuldade reside em testemunhar aquela realidade, sofrer por ela e nada poder fazer para transformá-la, conforme se pode apreender nos trechos abaixo reproduzidos.

Ela mandou chamar o menino... Ela xingou o menino de um monte de palavrão na minha frente... Ela chacoalhou o menino e no fim ela jogou o menino naquele sofá. Virou pra mim e falou assim: “SE VIRA COM ELE”. Eu falei: “PÁRA TUDO”. Chama o Conselho Tutelar, chama a polícia. Isso aí é abandono de incapaz (Marcílio). Mas assim. São situações TÃO GRITANTES que eu já passei na minha vida aqui na escola. De total abandono. [...] Os meninos, assim, têm um contato um pouco maior comigo, às vezes. Então, assim. Às vezes eu me sinto mal, porque eu fico conhecendo

coisas de vida pessoal e de histórico (Sílvia).

Na sala de aula, você vê garotas de nono ano, primeiro, segundo, terceiro, GRÁVIDAS.

Toda vez que eu recebo alguém, eu falo: “o que é que você fez da sua vida?”(Laura).

Porque tem muito menino que vem sem almoço. Vem sem almoço, sem café, sem janta.

Então ele vem... Só alimenta aqui. Só alimenta aqui. Aí, sabe? (...) Porque tem criança que vem para cá de camiseta regata, bermuda e chinelo [no inverno] (Sílvia).

Porque não TEM, e não tem mesmo (Mariana).

E aí você olha aqui nela tá branco, em volta do lábio. Você tá entendendo? Isso me parte o coração, porque acaba comigo, acaba com minha aula, acaba com minha autoestima, acaba com tudo. Aí você pega. dá vontade de você pegar, colocar no colo (Sílvia).

Por fim, concernente à categoria papel na organização, destacou-se a subcategoria sobrecarga de papéis, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, que se manifestou em narrativas acerca da escassez de tempo e recursos suficientes para cumprir todas as demandas do papel de professor e por exigências que por vezes extrapolam a qualificação requerida para o exercício da profissão, por exemplo, a necessidade de “atuar como um psicólogo” (Sílvia). Em virtude da realidade social em que se encontra a escola e das várias atribuições a eles conferidas, os docentes, muitas vezes, se veem numa situação em que precisam cumprir vários papéis, o que os desgasta, produzindo uma sobrecarga.

[...] Porque nós professores, babás graduadas, que coloca todo mundo aqui e você literalmente se vira com todas as questões. TODAS as questões: de aprendizado social, problemas familiares. (Laura).

Aí um dia eu chamei a atenção de um pai, peguei e falei assim: “Não é que eu sou bravo na minha sala. Eu faço a minha parte, porque o senhor enquanto pai tem que dar um suporte. É cobrar em casa também”. [...] Como quem diz “eu ponho na sala ali

porque eu sei que ele vai dar conta do recado”. Eu tô TIRANDO a minha obrigação de pai e mãe e tô jogando pro professor. Menina, é muito triste isso! (Marcílio).

E eles vêm falar comigo, assim, como se eu fosse uma psicóloga, sabe? Como se eu fosse uma psicóloga. Então assim eles vêm tentando buscar uma palavrinha ali (Sílvia).

Após retomarem as reflexões sobre os aspectos acima apresentados, que a eles se apresentavam como desgastantes e desafiadores em sua realidade laboral cotidiana, os docentes começaram, paulatinamente, a inserir no debate algumas sugestões de ações que poderiam ser empreendidas no sentido de intervir na situação, acenando com possibilidades para se desenhar estratégias de intervenção no contexto da escola. Portanto, na continuidade da apresentação dos resultados, passa a ser focado o mapeamento realizado, com vistas à construção de estratégias de intervenção em nível organizacional na instituição.

Mapeando e Construindo Soluções Interventivas

A análise das informações levantadas no mapeamento de sugestões para o desenho das ações interventivas foi desenvolvida a partir da criação de categorias e subcategorias *a posteriori*, em conformidade com a natureza das informações que foram emergindo no desenvolver da discussão. As categorias mais relevantes, em termos de frequência, constituíram-se em termos de ações direcionadas à reaproximação entre família e escola (no intuito de se restabelecer o diálogo com pais e responsáveis) e ações direcionadas à promoção de maior envolvimento dos alunos. Além dessas, foram também apresentadas propostas relacionadas à categoria denominada infraestrutura escolar, a qual compreendeu desde as sugestões de ações de melhoria da ambiência física da escola até a obtenção de suporte profissional voluntário.

As sugestões concernentes à reaproximação entre família e escola visaram a incentivar a participação dos familiares no âmbito escolar e na vida dos alunos, apresentando como principais subcategorias conscientização/educação das famílias e conscientização dos

pais quanto à importância dos filhos e sua educação. No que tange à primeira, os professores sugeriram práticas de educação e conscientização dos pais e responsáveis, abrangendo assuntos como o papel da escola na sociedade, a relação entre a escola e a comunidade, a participação na instituição escolar, entre outros temas que pudessem ser úteis no cotidiano dos familiares de alunos, inclusive a oferta de educação regular aos pais, dada a condição de semianalfabetismo de muitos deles.

Criar talvez um formulário, uma coisa simples, que é da linguagem da população local, fazer uma visita e culminar numa vinda deles à escola (Janaína).

Um projeto que envolva lixo, gente. Eles jogam tanto lixo no chão (Carla).

Eu acho que um dos meios que o colégio poderia fazer é algo chamado como Escola de pais. É você não trabalhar com os alunos, você trabalhar com as famílias. É trabalhar com o pai, com a mãe, com a vó, com o avô ou responsável daquele indivíduo que tá ali naquela escola, naquele colégio (Sílvia).

Ver uma forma que participa da escola. Eles organizando a escola, pensando assim “essa escola é minha, eu poderia estar cuidando dela” (Laura).

Mas, às vezes, até oferecer... Por exemplo, até um caso que eu vejo da minha aluna, a mãe dela é semianalfabeta. Aí ela ajuda a fazer o dever, copiando. [...] Entendeu?...

Mas, assim, é tipo, às vezes, se abrir a escola também. Às vezes tem alguém que faz programa de alfabetização pra adulto, que faz uma oficina aqui (Mariana).

No que tange à segunda subcategoria, que tratou da conscientização dos pais quanto à importância dos filhos e sua educação, os docentes indicaram a necessidade de despertar os pais, primeiramente, para importância dos filhos em suas vidas, para que depois pudessem perceber o relevante papel da educação para eles, de forma que buscassem participar mais ativamente de sua vida escolar.

[...] Falar sobre a importância da relação pai e mãe, do carinho, do afeto, sabe? Falar principalmente dessa fase de sexto ano, em que a criança começa a desafiar, sabe? (Sílvia).

Pra atrair esses pais, o primeiro passo é mostrar pra eles a importância que o filho deles tem pra eles (Laura).

Então, eu acho assim. Eles têm muito pouco, às vezes. Pouco. Pouco conteúdo, sabe? Os pais. Não digo as crianças, não. Têm pouca formação. Às vezes, não teve muita possibilidade na vida de estudar. Falar sobre a importância da relação pai e mãe, do carinho, do afeto, sabe? (Sílvia).

Já a segunda categoria de maior relevância, que tratou das ações direcionadas à promoção de maior envolvimento dos estudantes, descreveu sugestões e alternativas apontadas pelos docentes com o intuito de despertar o interesse do aluno pelo contexto escolar, prevenindo posturas apáticas graças a atividades dinâmicas, criativas e inovadoras. Nesse sentido, de acordo com as sugestões dos professores, a subcategoria de maior destaque corresponderia às ações que envolvessem a arte, por meio da música, da dança, do desenho, do teatro ou do cinema. Salientaram também a importância de incentivar os alunos a dar continuidade aos estudos.

Você sabe uma coisa que é boa? [...] É a música (Sílvia).

[...] Eles têm uma alma artística: pra música, pra dança, pra cantar (Marcílio).

Desenho. Você não tem noção! (Laura)

O que fala que é arte, eles gostam... Teatro. (Carlos).

Pode fazer sarau, um festival. (Mariana)

[...] eu trabalho com eles com paródias, sabe? Sai cada coisa maravilhosa. Pra eles memorizarem as fórmulas, eles cantam, eles fazem paródia. Eu estou terminando de explicar as equações do segundo grau, aí eles explicam a matéria em forma de paródia

(Laura).

(...) Os meninos do ensino médio. Isso, aqui no colégio. Quando eles são menores eu sempre pergunto assim: “você têm algum desejo, vontade de fazer uma faculdade?” Alguns, são muito poucos, aqueles que deslumbram a vontade de sair daqui, de formar um terceiro ano e se engajar numa graduação, você tá entendendo? Eu acho que tinha que fazer alguma coisa pra. sabe? Buscar o desejo de querer crescer (Sílvia).

Em relação à categoria infraestrutura escolar, que abrangeu sugestões de ações direcionadas à melhoria das instalações físicas e a obtenção de apoio por parte de profissionais especializados no acompanhamento ao aluno (principalmente psicólogos) foram focalizadas de forma mais breve na discussão. Assim, no que concerne à subcategoria ambiência física de trabalho, que se referiu ao ambiente interno e externo da escola, foram levantadas alternativas de ações para a revitalização da área externa, as quais objetivariam melhorar visualmente o ambiente da instituição, sendo realizadas em conjunto com a comunidade, conforme ilustram as falas abaixo reproduzidas.

Eu estou fazendo um projeto para o diretor para mudar a parte externa da escola, em termos de visual. E a ideia é fazer com os alunos e a comunidade, os pais, os familiares que façam essa mudança. Lógico que todos os professores vão mediar, né? Mas aí a gente tá trabalhando no projeto ainda, porque eu tenho pouco tempo (Carlos).

O muro, todas as escadas e local da escola. Por exemplo, é colocar coisas que os alunos também precisam aprender, né? E não conseguem. Algumas palavras (Janaína).

Tabuada. Exato! (Laura).

Palavras de incentivo também, né? (Sílvia)

Exato. É fazer tudo isso. Esse é o projeto. Essa é a ideia. Deixar a escola visualmente melhor (Laura).

Além dos trechos apresentados, foram também levantadas sugestões no sentido de se

aproveitar uma parte do terreno da escola e construir uma horta, bem como de se realizar uma revitalização dos jardins da instituição.

Por fim, a subcategoria suporte profissional voluntário surgiu apenas em um momento da discussão e foi mencionada numa única passagem, sem que houvesse adesão ou continuidade do assunto. O aspecto levantado dizia respeito à assistência psicossocial, que corresponderia à possibilidade de se tentar trazer profissionais capacitados a prestar, em caráter voluntário, esse tipo de auxílio para os alunos.

Agora uma coisa interessante: a questão da psicologia. Nós temos um conhecimento, nós não somos psicólogos. A gente conversa, a gente interage, mas o psicólogo dentro da instituição educacional, ele é fundamental. Um projeto que envolve alguma pessoa que tenha conhecimento nessa área é muito importante pra gente (Sílvia).

Ainda, foi mencionada a importância da construção de ações emancipadoras, a partir do desenvolvimento de práticas que não criassem a dependência da escola, mas sim que a tornasse capaz de dar continuidade às ações em andamento. Assim, a organização do material alimentou a elaboração das estratégias de intervenção que se consubstanciaram em dois projetos inter-relacionados a partir da articulação das sugestões levantadas. As ações descritas nesses projetos foram discutidas com os participantes do grupo focal e aprimoradas com base em suas apreciações, sendo posteriormente submetidas aos outros participantes (demais docentes e gestor da instituição), que também trouxeram suas contribuições.

Na conclusão do processo de construção, uma das propostas esteve direcionada à realização de eventos periódicos de arte e educação, conjugados de forma lúdica com a participação das famílias em exposições artísticas dos alunos e em rodas de discussão e práticas de conscientização quanto ao papel dos atores envolvidos no processo educativo. Essas ações teriam como meta o fortalecimento de vínculos entre a escola e a comunidade e o fomento de uma gestão escolar mais democrática e participativa, que contasse com a presença

das famílias na escola. A outra proposta se voltou às questões de revitalização coletiva do espaço da escola, a ser desenvolvida com a cooperação de pais e alunos, com vistas à melhoria na ambiência de trabalho e à criação de alternativas para enriquecer a prática educativa.

Discussão

Com o objetivo de realizar o mapeamento e a construção coletiva de soluções interventivas em estresse ocupacional, em nível organizacional, junto a uma instituição pública de educação básica, atuante na região sul de Minas Gerais, a presente pesquisa buscou focalizar a perspectiva sobre o tema dos trabalhadores envolvidos, em uma proposta similar àquela desenvolvida por Klein et al. (2020) junto a profissionais de saúde. Esses autores levantaram possíveis táticas a serem utilizadas para a minimização dos estressores no ambiente laboral. Nessa vertente, a experiência de dar voz aos docentes possibilitou tanto acessar o seu conhecimento sobre a realidade em questão, viabilizando o desenho de uma proposta interventiva ancorada em elementos daquele contexto específico, quanto despertar um debate que oportunizou um espaço de fala em que os participantes puderam expressar e compartilhar suas visões acerca dos obstáculos com que se defrontam na prática educativa.

Os resultados trouxeram, inicialmente, algumas reflexões sobre os estressores por parte dos docentes, especialmente no que tange à ênfase por eles colocada nas questões de relacionamentos com o público, corroborando o que tem sido apontado em pesquisas anteriores quanto às fontes de tensão que tem se mostrado próprias da docência na educação básica, seja nacional ou internacionalmente (e.g. Abacar et al., 2020; Gutierrez, 2017; Pereira et al., 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Valle et al., 2011; Weber et al., 2015; Zurlo et al., 2007). Mais especificamente, os resultados relativos ao baixo suporte de pais e responsáveis refletem uma situação que já havia sido relatada tanto por Valle et al. (2011), entre docentes atuantes em Minas Gerais, quanto nas pesquisas de Gutierrez (2017) e Zurlo et al. (2007),

entre professores bolivianos e italianos, respectivamente.

Do mesmo modo, as dificuldades na relação entre professores e alunos, no tocante aos problemas com indisciplina e desrespeito, já havia sido indicada por Birolim et al. (2019) e Weber et al. (2015) no Brasil, e por Abacar et al. (2020) e Skaalvik e Skaalvik (2017) em escolas de Moçambique e da Noruega, tendo sido também abordada em estudo comparativo de Klassen et al. (2013) entre quatro países (Canadá, Inglaterra, Hong Kong e Tailândia). A respeito desse estressor, cumpre também resgatar os resultados da pesquisa *Teaching and Learning International Survey – TALIS* (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). Nela, o Brasil se destacou (comparativamente aos países da OCDE) com a maior taxa de relato de atos regulares de intimidação e *bullying* por parte de alunos, o que indica que o referido estressor assume contornos especialmente problemáticos no contexto nacional. Tais dados, somados ao expressivo incômodo relatado pelos docentes participantes da pesquisa, vieram fortalecer a pertinência de se pensar estratégias de intervenção direcionadas ao referido estressor na instituição estudada.

Ainda, no que concerne às relações laborais entre colegas de trabalho, as discussões do grupo caminharam no sentido de tangenciar a questão do suporte social recebido de seus pares na instituição, dando a conhecê-lo como um aspecto positivo daquele contexto. De fato, como indica a literatura, a boa qualidade das relações entre colegas no trabalho, além de evitar uma fonte de estresse, ainda apresenta a possibilidade de contribuir para mitigar os efeitos de outros estressores ocupacionais, sendo reconhecida como uma espécie de fator de proteção (Gomes & Puentes-Palacios, 2018; Semmer et al., 2015). A concordância unânime dos participantes em relação à percepção da presença de tal suporte na instituição sinalizou a existência de um potencial que poderia impulsionar a iniciativa de construção coletiva de soluções, facilitando a instauração de um processo mais participativo, conforme recomendado por autores como Nielsen et al. (2010) e Roozeboom et al. (2020), entre outros.

Na continuidade do processo de compartilhamento de impressões sobre os estressores vivenciados, as menções ao enfrentamento de realidades adversas no trabalho docente, subcategoria que se destacou dentre os fatores intrínsecos ao trabalho, trataram de um tipo de estressor que, embora se saiba parte do cotidiano de trabalho de muitos docentes que atuam na educação básica pública no Brasil, tem sido pouco relatado nas pesquisas. Emergiu de forma inexpressiva em estudo de Valle et al. (2011), como um dos itens que designavam fatores potenciais de estresse relacionados às atividades do trabalho, sob a denominação “dificuldades em lidar com os problemas sociofamiliares dos alunos” (Valle et al., 2011, p. 241). Configura-se também como um estressor para o qual são escassas as possibilidades de intervenção, caracterizando, conforme O'Brien e Beehr (2015, p. 198) aspectos que “não podem ser evitados” por serem parte do trabalho.

Quanto aos resultados relativos à sobrecarga de papéis, presentes na categoria papel na organização, a qual diz respeito a uma abordagem clássica no estudo de estressores ocupacionais, elucidaram a falta de tempo, capacitação e/ou meios para a execução de certos papéis que são requeridos, alguns extrapolando o que se deve esperar do trabalhador, o que, de acordo com autores como Cooper et al. (2001) e Semmer et al. (2015), descreve processos de sobrecarga quantitativa e qualitativa. Sua relação com diversos tipos de reações, principalmente de natureza psicológica, tem sido apontada na literatura (e.g. Cooper et al., 2001; Jex & Britt, 2008) como indicativo de risco para o adoecimento do trabalhador. Da forma como aqui se manifestou, isto é, exprimindo exigências atinentes a outros papéis, como os de psicólogos, veio a corroborar achado de Carlotto et al. (2018) em estudo também desenvolvido junto a docentes da educação básica.

Ademais, cumpre ponderar que a referida situação, na qual os professores se veem defrontados pela exigência de um grande número de papéis, incluindo alguns que não lhes

são próprios, pode ser compreendida a partir de outro conceito que emergiu mais recentemente na literatura, qual seja o de tarefas ilegítimas, que descrevem as atividades que os trabalhadores não consideram adequado que lhes sejam imputadas, por não fazerem parte do conteúdo do seu papel (Semmer et al., 2015). Constituem-se, desse modo, como um estressor, tanto por si mesmas quanto por sua ilegitimidade, o que vem representar uma espécie de desrespeito à identidade profissional (Semmer et al., 2015). Esse achado fica claro nas passagens reproduzidas na apresentação dos resultados, em que os docentes relataram a ilegitimidade percebida quando usaram a expressão “como se eu fosse uma psicóloga”, sinalizando a inadequação de situações em que se esperam deles o cumprimento do papel de outros profissionais, que deveriam atuar no suporte ao trabalho docente (psicólogos e assistentes sociais, por exemplo).

Tendo em vista as dificuldades experienciadas junto aos alunos e seus familiares, tanto em termos da qualidade das relações quanto da sobrecarga gerada pelas expectativas que são colocadas no desempenho do papel do professor, torna-se compreensível que as categorias relacionadas às sugestões para ações interventivas em estresse de maior frequência nas falas do grupo tenham sido aquelas que envolveram alternativas de ações direcionadas à reaproximação entre família e escola e à promoção de maior envolvimento dos alunos. As discussões relativas à primeira delas evidenciaram a relevância que assume para os professores a possibilidade de estreitar vínculos com os familiares dos discentes, no sentido de obter o suporte necessário para o bom desenvolvimento do seu trabalho. Essa postura resulta da percepção de certa negligência dos pais e responsáveis, que em alguns casos decorre das dificuldades e desestrutura dos lares. Tais aspectos se configuram como obstáculos significativos à prática docente, conforme evidencia a literatura (e.g. Gutierrez, 2017; Rodrigues et al., 2017; Valle et al., 2011; Zurlo et al., 2007). No que concerne ao estreitamento com a instituição educacional, sinalizou possibilidades para favorecer a

aproximação dos discentes em relação às atividades escolares, ressignificando-as.

A fluência das sugestões referentes às duas categorias contribuiu para fortalecer a noção defendida por Day et al. (2015) de que são os trabalhadores os mais habilitados a vislumbrar perspectivas para tratar os aspectos desafiadores de seu trabalho. Os resultados possibilitaram desvelar que, para além da clareza quanto aos estressores que experienciam no cotidiano, o que já tem sido demonstrado nas pesquisas que apresentam suas narrativas (e.g. Abacar et al., 2020; Carlotto et al., 2018; Gutierrez, 2017; Rodrigues et al., 2017), os professores vislumbram alternativas e soluções para fazer frente a tais obstáculos. Essa última possibilidade, que tem sido praticamente inexplorada na literatura, como já apontaram Klein et al. (2020) ao estudar os profissionais de saúde, ouvindo suas impressões sobre estratégias para lidar com estressores, apresenta potencial para colocar os trabalhadores em uma situação de maior empoderamento, desde que as condições para tal lhes sejam oferecidas.

Tomando, por sua vez, a categoria infraestrutura escolar, cujas sugestões de estratégias interventivas se dirigiram em maior parte à subcategoria melhoria das instalações físicas, vale notar que foram menos frequentes nas falas do grupo e se voltaram a um tipo de estressor que tem sido também indicado com menor frequência nas pesquisas, comparativamente àqueles relativos às demais categorias aqui apresentadas. Pode-se, assim, entender que a presente pesquisa vem lançar luz sobre um aspecto que pode vir a ser mais explorado em pesquisas futuras sobre o tema, tanto no sentido de se compreender em que medida as condições de ambiência física podem contribuir para o bem-estar (ou mal-estar) dos docentes, quanto no sentido de se explorar alternativas de intervenção nesse quesito.

De maneira similar, na subcategoria suporte profissional voluntário, os apontamentos foram breves e tangenciaram a necessidade percebida de assistência psicossocial para os alunos como forma de apoio ao trabalho docente. Embora tal sugestão se refira a uma necessidade de melhoria na estrutura de pessoal da instituição (já que esta não conta com

psicólogo e/ou assistente social), cumpre observar sua relação com a questão da sobrecarga de papéis, uma vez que contar com uma equipe multidisciplinar capacitada a prestar assistência aos alunos significa diminuir a carga de se ter que desempenhar esse papel, de forma precária e simultaneamente ao de professor.

As implicações de todas as sugestões apresentadas em termos de potenciais mudanças em alguns aspectos do trabalho desses docentes foram reconhecidas pelos demais trabalhadores da instituição nas reuniões posteriores. Estas referendaram e aprimoraram o material compilado a partir do levantamento inicial, bem como endossaram as ações a partir dele propostas, contribuindo para a conclusão de um processo que se desenvolveu dentro dos preceitos de uma lógica participativa em desenhos de intervenção. Ações nesse sentido têm sido enfatizadas pela literatura, não somente por contemplar a experiência dos envolvidos, como também por se configurarem como uma das condições para o sucesso na implementação das iniciativas (Day et al., 2015; Grawitch et al., 2015; Nielsen et al., 2010; Roozeboom et al., 2020). Nesse sentido, vale mencionar que a pesquisa de Klein et al. (2020), a qual fez uso de medidas de autorrelato em seu levantamento de informações, indicou a relevância de estudos que favorecessem um diálogo mais direto com os participantes para a escuta de suas sugestões em termos de estratégias interventivas. A opção por uma abordagem qualitativa, portanto, constituiu-se em um dos pontos de contribuição do presente trabalho, uma vez que facilitou maior acesso às impressões dos participantes.

Ademais, deve-se destacar que, ao eleger um tema cujas iniciativas de pesquisa são ainda escassas no Brasil, e ao fazê-lo no contexto de uma escola pública, esta pesquisa contribuiu para a literatura em estresse ocupacional e saúde docente, ao buscar avançar da descrição de estressores para a discussão de soluções que caminham no sentido das práticas concretas. Entretanto, deve-se ter em mente que os resultados aqui apresentados focaram o caso de apenas uma escola, não podendo ser generalizados para as demais instituições de

educação básica pública, embora possam inspirar a experiência de construção de intervenções em nível organizacional em outros contextos educacionais. Por fim, cumpre salientar que estudos futuros que trabalhem a mesma temática em outras instituições serão relevantes para a discussão na área.

Referências

- Abacar, M., Aliante, G., & Nahia, I. (2020). Fontes de estresse ocupacional e estratégias de enfrentamento em professores moçambicanos do ensino básico. *Saúde e Pesquisa*, 13(1), 41-52. <http://dx.doi.org/10.17765/2176-9206.2020v13n1p41-52>
- Akerstrom, M., Corin, L., Severin, J., Jonsdottir, I. H., & Björk, L. (2021). Can working conditions and employees' mental health be improved via job stress interventions designed and implemented by line managers and human resources on an operational level? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1-16. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18041916>
- Albuquerque, G. S., Lira, L. N., Santos, I. Jr., Chiochetta, R., Perna, P., & Silva, M. J. (2018). Exploração e sofrimento mental de professores: um estudo na rede estadual de ensino do Paraná. *Trabalho, Educação e Saúde*, 16(3), 1287-1300. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00145>
- Araújo, T. M., Pinho, P. S., & Masson, M. L. (2019). Trabalho e saúde dos professores e professoras no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 35, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00087318>
- Assunção, A. A., & Oliveira, D. A. (2009). Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, 30(107), 349-372. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>
- Bardin, L. (2018). *Análise de conteúdo* (5a. ed.). Edições 70.
- Birolim, M. M., Mesas, A. E., González, A. D., Santos, H. G., Haddad, M. C. F. L., & Andrade, S. M. (2019). Trabalho de alta exigência entre professores: Associações com fatores ocupacionais conforme o apoio social. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(4), 1255-1264. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018244.08542017>

- Carlotto, M. S., Câmara, S., Diehl, L., Ely, K., Freitas, I., & Schneider, G. (2018). Estressores ocupacionais e estratégias de enfrentamento. *Revista Subjetividades*, 18(1), 92-105. <http://dx.doi.org/10.5020/23590777.rs.v18i1.6462>
- Cooper, C. (2006). The challenges of managing the changing nature of workplace stress. *Journal of Public Mental Health*, 5(4), 6-9. <https://doi.org/10.1108/17465729200600027>
- Cooper, C. L., Dewe, P. J., & O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational stress: A review and critique of theory, research, and applications*. Sage.
- Day, A., Hartling, N., & Mackie, B. (2015). O local de trabalho psicologicamente saudável: Promovendo o bem-estar dos funcionários e empresas saudáveis. In A. M. Rossi, J. Meurs, & P. Perrewé (Eds.), *Stress e qualidade de vida no trabalho*, pp 215-233. Atlas.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3a. ed.). Artmed.
- Giga, S., Noblet, A. J., Faragher, B., & Cooper, C. L. (2003). The UK perspective: A review of research on organisational stress management interventions. *Australian Psychologist*, 38(2), 158-164. <http://dx.doi.org/10.1080/00050060310001707167>
- Gomes, T., & Puente-Palacios, K. (2018). Estresse ocupacional, um fenômeno coletivo. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 18(4), 485-493. <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2018.4.14415>
- Grawitch, M. J., Ballard, D. W., & Erb, K. R. (2015). To be or not to be (stressed): The critical role of a psychologically healthy workplace in effective stress management. *Stress and Health*, 31, 264–273. <http://dx.doi.org/10.1002/smi.2619>
- Gutierrez, L. A. C. (2017). Configuraciones categoriales respecto a fuentes de estrés en los profesores. *Revista de Investigación Psicológica*, 17, 29-49. http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n17/n17_a04.pdf

- Jex, S. M., & Britt, T. W. (2008). *Organizational psychology: A scientist-practitioner approach* (2nd ed). John Wiley & Sons.
- Jex, S. M., & Crossley, C. D. (2005). Organizational consequences. In J. Barling, E. Kelloway, & M. R. Frone (Eds.), *Handbook of work stress*, pp. 575-599, Sage.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I, Taylor, P., & Milet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A. F. Y., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N., Sonthisap, P., Pibulchol, C., Buranachaitavee, Y., & Jansem, A. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 12898-1309. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x>
- Klein, C. J., Dalstrom, M., Lizer, S., Cooling, M., Pierce, L., & Weinzimmer, L. G. (2020). Advanced practice provider perspectives on organizational strategies for work stress reduction. *Western Journal of Nursing Research*, 42(9), 708-717. <https://doi.org/10.1177/0193945919896606>
- Kourmoussi, N., & Alexopoulos, E. C. (2016). Stress sources and manifestations in a nationwide sample of pre-primary, primary, and secondary educators in Greece. *Front Public Health*, 4(73), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2016.00073>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage.
- Li, J., Riedel, N., Barrech, A., Herr, R. M., Aust, B., Mörtl, K., Siegrist, J., Gündel, H., & Angerer, P. (2017). Long-term effectiveness of a stress management intervention at work: A 9-year follow-up study based on a randomized wait-list controlled trial in male

- managers. *BioMed Research International*, 2017, 2853813.
<https://doi.org/10.1155/2017/2853813>
- Murta, S. G., Laros, J. A., & Troccoli, B. T. (2005). Manejo de estresse ocupacional na perspectiva da área de avaliação de programas. *Estudos de Psicologia*, 10, 167-176.
<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000200002>
- Nielsen, K., Randall, R., Holten, A., & González, E. (2010). Conducting organizational-level occupational health interventions. *Work Stress*, 24(3), 234–259.
<https://doi.org/10.1080/02678373.2010.515393>
- O'Brien, K. E., & Beehr, T. A. (2015). Gerenciando o Stress Ocupacional dos Funcionários. In A. M. Rossi, J. Meurs, & P. Perrewé (Eds.), *Stress e qualidade de vida no trabalho*, pp.196-213. Atlas.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2019) Results from TALIS 2018. *OECD Publishing*.
<http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>
- Ornek, O. K., & Esin, M. N. (2020). Effects of a work-related stress model based mental health promotion program on job stress, stress reactions and coping profiles of women workers: A control groups study. *BMC Public Health*, 20, 1-14.
<https://doi.org/10.1186/s12889-020-09769-0>
- Pereira, J. C., Neto., Londero-Santos, A., & Natividade, J. C. (2019). Estressores da docência como preditores do bem-estar de professores do ensino fundamental. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 19(3), 679-686.
<https://doi.org/10.17652/rpot/2019.3.16657>
- Rodrigues, F., Paula, K., & Silveira, K. (2017). Concepções sobre mediação da aprendizagem e relações com indicadores de estresse ocupacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 253-263. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02121112>

- Roozeboom, M. C. B., Schelvis, R. M. C., Houtman, I. L. D., Wiezer, N. M., & Bongers, P. M. (2020). Decreasing employees' work stress by a participatory, organizational level work stress prevention approach. *BMC Public Health*, 20, 1-16. <http://dx.doi.org/10.1186/s12889-020-08698-2>
- Schelvis, R. M. C., Hengel, K. M. O., Wiezer, N. M., Blatter, B. M., van Genabeek, J., Bohlmeijer, E. T., & van der Beek, A. (2013). Design of the Bottom-up Innovation project - a participatory, primary preventive, organizational level intervention on work-related stress and well-being for workers in Dutch vocational education. *BMC Public Health*, 13, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-13-760>
- Semmer, N. K., Meier, L. L., & Beehr, T. (2015). Aspectos sociais do trabalho: Mensagens sociais diretas e indiretas que transmitem respeito ou desrespeito. In A. M. Rossi, J. Meurs, & P. Perrewé (Eds.), *Stress e qualidade de vida no trabalho*, pp.15-34. Atlas.
- Silva, D. P., & Silva, M. N. R. M. O. S. (2015). O trabalhador com estresse e intervenções para o cuidado em saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, 13, 201-214. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00032>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20, 775–790. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Valle, L. E. R., Reimão, R., & Malvezzi, S. (2011). Reflexões sobre psicopedagogia, estresse e distúrbios do sono do professor. *Revista de Psicopedagogia*, 28(87), 237-245. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n87/04.pdf>
- Weber, L. N. D., Leite, C. R., Stasiak, G. R., Santos, C. A. S., & Forteski, R. (2015). O estresse no trabalho do professor. *Imagens da Educação*, 5(3), 40-52. <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v5i3.25789>

Zurlo, M. C., Pes, D., & Cooper, C. (2007). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants among Italian school teachers. *Stress and Health*, 23, 231–241.
<http://dx.doi.org/10.1002/smi.1141>