

Estresse do Professor de Ciências Contábeis: prevalência e causas

EDUARDO MENDES NASCIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)

EDGARD BRUNO CORNACHIONE JUNIOR

MARCIA CARVALHO GARCIA

Agradecimento à órgão de fomento:

Programa Institucional de Auxílio à Pesquisa de Doutores Recém-Contratados Da UFMG e CNPq.

Estresse do Professor de Ciências Contábeis: prevalência e causas

Introdução

É recorrente o desafio que têm os professores universitários de estimular os estudantes a se envolverem com as facilidades e dificuldades de cada tema da sua disciplina; de criar sistemas de avaliação que não só atendam às exigências da instituição, como também reflitam o estado real de aprendizado dos alunos; de desenvolver técnicas e práticas pedagógicas que lhes possibilitem interagir com os alunos; de criar mecanismos de convivência com as idiossincrasias dos discentes. É também desafiadora a necessidade de saber lidar com uma população que se torna a cada ano mais díspar da realidade social do professor (Jardilino, Amaral & Lima, 2010), especialmente devido ao crescente aumento na diferença de idade entre o docente e os estudantes ingressantes.

Ainda, a relação estabelecida entre professor e o aluno envolvem interesses e intenções, sendo essa interação uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e de agregação de valores ao ser humano (Rocha, Coelho, Santos & Ferreira, 2007). E porque a qualidade e intensidade da relação entre estudantes e professor muito se relaciona com a aprendizagem daqueles, discute-se o efeito do estresse sobre essa relação.

Biologicamente, o estresse é percebido pelo organismo como um evento externo (do ambiente) que demanda uma reação psicofisiológica para manter o seu estado de equilíbrio interno (Lipp, 2005; Mcewen & Gianaros, 2010). Psicologicamente, é um evento percebido pelo indivíduo como um acontecimento, eventual ou sistemático, que desafia os limites e recursos psicológicos do sujeito (Lazarus & Folkman, 1984; Folkman *et al.*, 1986).

Mas, independentemente de sua origem, o estresse, quando recorrente no ambiente laboral, pode causar no indivíduo doenças cardiovasculares, neoplasias e disfunções imunológicas – em especial quando há uma predisposição genética –, além de transtornos mentais (como depressão, baixa autoestima, exaustão emocional – Síndrome de *Burnout* – e outros) (Maslach & Jackson, 1981; Landsbergis *et al.*, 1993; Arnetz, 1996; Lipp, 2005; Castro, 2010).

Além disso, a percepção do estresse está diretamente associada à resiliência de cada um, ou seja, à capacidade que o indivíduo tem de moldar-se aos eventos estressores. Porém, não se pode duvidar que mesmo a capacidade de adaptação é limitada.

Em pesquisas que buscaram levantar a percepção do nível de estresse nos professores do ensino superior, encontram-se dados significativos: mais de 50% dos profissionais entrevistados apresentaram o mesmo problema (Gmelch; Wilke & Lovrich, 1986; BLIX *et al.*, 1994, Carloto, 2004) – realidade que é encontrada em contextos variados, como no do Brasil (Garcia & Benevides-Pereira, 2003; Carloto, 2004; Lima & Lima-Filho, 2009; Silva, Teles, Aragão & Silva, 2014); na América (norte, sul e central) (Dunn, Whelton & Sharpe, 2006; Moeller & Chung-Yan, 2013; Rodríguez, Hinojosa & Ramírez, 2014); Europa (Tytherleigh, Webb, Cooper & Ricketts, 2005; Byrne, Chughtai, Flood, Murphy, & Willis, 2013), África (El-Sayed, El-Zeiny & Adeyemo, 2014), Ásia e Oceania (Gillespie, Walsh, Winefield, Dua & Stough, 2001; Reddy & Poornima, 2013; Kataoka, Ozawa, Tomotake, Tanioka & King, 2014; Saeed & Farooqi, 2014; Shen, Yang, Wang, Liu, Wang & Wang, 2014). Os resultados demonstram que os docentes vivenciam quadros de depressão, dores musculares, exaustão emocional, insônia, baixa autoestima e outros problemas psicofisiológicos.

Essa grave situação que vitima um elevado número de docentes em todo o mundo, segundo Karasek Jr. (1979), deve-se a dois fatores: excesso de demandas e baixo grau de autonomia atribuída à pessoa para controlar essas demandas, o que recebeu o nome de

Modelo Demanda-Controle-Suporte (Karasek, 1979). Todavia, o estresse não é sempre negativo para as pessoas, tanto psicologicamente quanto fisicamente. Isso porque algumas situações deflagradoras desse transtorno podem ser interpretadas como desafios e, em muitos casos, acabam promovendo a adaptação ou desenvolvimento de faculdades cognitivas e comportamentais, permanecendo o indivíduo em bom estado de saúde mental e física, o que é conhecido como *eustresse*. Essa adaptação ou aprendizagem é usualmente denominada de estratégias de *coping* (Lazarus & Folkman, 1984).

Quando professor não consegue desenvolver habilidades biológicas e cognitivas para lidar com os elementos estressores e, portanto, está em estado de *distresse*, ele não é capaz de promover a aprendizagem dos seus alunos. Assim, as repercussões negativas do estresse do docente em sala de aula significam, não raras vezes, prejuízo para a suas habilidades como professor.

Considerando que a docência é claramente uma área de partilha, de experimentação, em que as relações inter e intrapessoais são imperantes, o bem-estar deverá ser predominante para que a aprendizagem aconteça (Pocinho & Perestrelo, 2011). Desse modo, o estresse é um evento que pode provocar nos docentes um interesse maior pela profissão ou pode, ainda, exaurir seus recursos psicofisiológicos, de modo a levar esses profissionais a uma situação de exaustão.

No caso de alguns docentes dos cursos de Ciências Contábeis, outra circunstância que merece destaque é a dupla jornada de trabalho a que eles comumente se submetem. É sabido que faz parte da rotina de alguns profissionais lecionar à noite e desempenhar atividades empresariais paralelas durante o dia, além das atividades envolvendo a pesquisa, extensão e das atividades administrativas (comissões, coordenação e outras) (Santana, 2011; Nascimento, Aragão, Gomes, & Nova, 2013), o que pode agravar os efeitos causados pelo estresse, tendo em vista o acréscimo de demandas físicas e emocionais.

Desse modo, o cenário descrito acima repercute diretamente na qualidade de ensino em Contabilidade, resultando, inclusive, na capacitação de profissionais menos preparados para o mercado. Esse contexto gera frustração para o estudante, que tende a identificar que sua formação não lhe gerará satisfação pessoal e rendimentos de acordo com a sua expectativa, principalmente porque suas potencialidades não foram completamente desenvolvidas. Além disso, o mercado tenderá a desvalorizar (do ponto de vista organizacional e financeiro) esses profissionais pouco qualificados e poderá, quando não houver restrição normativa, buscar profissionais de outras áreas para que as necessidades corporativas sejam satisfeitas.

Esse descompasso entre as habilidades, conhecimento e atitudes requeridas pelo mercado e aquelas que o profissional contábil tem é objeto de crítica já há algumas décadas (Basu & Cohen, 1994; Kimmel, 1995) e se mantém ainda hoje (Cunningham, 2014; Simon, Melz, Carvalho Neto & Torres, 2013; Marin, Lima & Nova, 2015).

Por todo o exposto, evidencia-se a preocupação em identificar fatores que podem estar afetando o desempenho do docente nos cursos de Contabilidade e, conseqüentemente, a qualidade do curso. Portanto, esta pesquisa buscou evidências para responder à seguinte questão: **qual a influência os níveis de demanda, controle e suporte exercem sobre o estresse autorrelatado pelos docentes dos cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior do Brasil?** Assim o objetivo do trabalho foi buscar evidências que permitam identificar e analisar a influência que os níveis de demanda, controle e suporte exercem sobre o estresse autorrelatado pelos docentes dos cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior do Brasil.

Com o presente trabalho espera-se que os resultados apresentados a partir da execução do presente trabalho sejam capazes de melhorar a compreensão sobre o

processo de saúde-doença do docente em decorrência de eventos estressantes. Além disso, acredita-se que toda a comunidade acadêmica a qual ele está vinculado tenham a possibilidade de mitigar situações de distresse, tornando possível, a um só tempo, que o docente obtenha satisfação pessoal e profissional com seu trabalho, e que a IES tenha em seu quadro organizacional um educador que cumpra adequadamente suas atividades docentes e administrativas. A consequência direta da concretização dessa expectativa será que os estudantes terão um ambiente acadêmico propício à sua aprendizagem, ou seja, interessante, estimulante e amigável.

Revisão da Literatura

O estresse é um processo que se desenvolve em etapas. É possível vivenciar episódios de estresse temporários, de baixa ou de grande intensidade, bem como estar na etapa de resistência ao fator gerador de desequilíbrio ou, ainda, no estado de exaustão intensa, que possibilita, inclusive, o surgimento de doenças (Lipp, 2005). Rudow (1999) sintetiza que o estresse deve ser estudado como um processo relacional e o que se busca é entender o porquê da variabilidade de resposta aos fatores estressores, enquanto exposição psicossocial a risco à saúde ou intensidade da resposta adaptativa, isto dentro do panorama explicativo das diferenças individuais. Desse modo, o foco se volta para as particularidades da interação entre o aparato psicológico, o entorno social e o funcionamento biológico, privilegiando-se, sobretudo, a busca pela elucidação de como funciona e se diferencia, quantitativa e qualitativamente, a capacidade de adaptação individual (Faro & Pereira, 2013).

Historicamente, o conceito e mensuração de saúde têm-se baseado geralmente na ideia de ausência de doenças. Esse foco no aspecto patológico provavelmente surgiu do fato de que, em épocas passadas, considerava-se que a saúde era obtida a partir da superação da doença. Em meados do século XX, no entanto, o quadro de doenças não acometia as pessoas do mesmo modo que séculos antes, o que motivou o surgimento de um novo conceito de saúde (Arnetz, 1996). Esse novo panorama, segundo Breslow (1972), encorajou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a definir a saúde como sendo “um completo bem-estar físico, mental e social e não meramente a ausência de doença ou enfermidade” (OMS, 2015),

Tal definição é objeto de crítica, apesar de ela não ter sido alterada (OMS, 2015a). Essas críticas baseiam-se no fato de aquela definição estrutura-se na palavra “completo”, o que para Dalmolin, Backes, Schaurich, Colomé e Gehlen (2011, p. 389) é uma utopia, pois “esta ideia induz a uma condição de equilíbrio, a qual é contraditória aos movimentos antagônicos que impulsionam novos modos de viver saudável, mesmo que em uma condição de doença” (Dalmolin *et al.*, 2011, p. 389). E eles completam afirmando que

O processo de viver com ou sem saúde não se reduz, por tanto, a uma evidência orgânica, natural e objetiva, e nem como um estado de equilíbrio, mas está intimamente relacionada às características de cada contexto sociocultural e aos significados que cada indivíduo atribui ao seu processo de viver (Dalmolin *et al.*, 2011, p. 389).

Desse modo, diferentemente do que se possa parecer na definição da OMS para saúde, esta não pode ser entendida como um fenômeno abstrato e nem mesmo como algo irrealizável ou impraticável. Isso porque, enquanto um fenômeno ampliado, a saúde envolve modos de ser e produzir e/ou recriar a vida em sua singularidade e multidimensionalidade (Dalmolin *et al.*, 2011, p. 389). A partir do exposto, esses autores indicam que é preciso questionar os discursos que privilegiam o conceito de saúde somente pela sua dimensão biológica, assegurando uma concepção fragmentada do ser humano, bem como o caráter impositivo e normativo dos modos de se intervir na realidade dos indivíduos e comunidades.

Nessa perspectiva, o processo saúde-doença depende, mais do que das análises objetivas, ou da articulação com os diferentes determinantes da saúde, das evidências estruturais, isto é, dos fatores externos do entorno social, especificamente no que concerne às condições de vida e de trabalho, às condições culturais, ambientais, entre outras.

Desse modo, o contexto de vida das pessoas é significativo para explicar seu estado de saúde ou processo de adoecimento, pois muitos fatores se combinam para afetar a saúde de indivíduos e comunidades. Assim, a compreensão a respeito dessas duas condições do indivíduo (saúde e doença) passa pela análise do seu ambiente social e econômico, ambiente físico e características individuais e comportamentais (OMS, 2015b).

Esses fatores se desdobram em outros, criando uma complexa relação entre o próprio indivíduo e seu meio social e físico. Nesse sentido, variáveis tais como renda e condição social; educação; ambiente físico; redes de apoio social; genética; serviço de saúde; sexo e outros, relacionam-se com a saúde (OMS, 2015a).

Em resumo, os determinantes e condicionantes do processo saúde-doença são multifatoriais e complexos. Assim, saúde e doença configuram processos compreendidos como um *continuum*, relacionados aos aspectos econômicos, sociais, culturais, à experiência pessoal e estilos de vida (Seidl & Zannon, 2004).

Nesse contexto que o modelo postulado por Karasek (1979, p. 287) faz muito sentido para o contexto educacional universitário, pois

O modelo postula que tensão psicológica não resulta de um único aspecto do ambiente de trabalho, mas dos efeitos conjuntos das demandas de uma situação de trabalho e o grau de liberdade para tomada de decisão (discricionaridade) disponível para o trabalhador enfrentar essas demandas. Estes dois aspectos da situação de trabalho representam, respectivamente, os instigadores da ação (demandas de carga de trabalho, conflitos ou outros estressores que colocam o indivíduo motivado ou em um estado energizado de "estresse") e as restrições sobre as ações possíveis. O grau de discricionaridade do indivíduo na decisão no ambiente laboral é a restrição que modula a liberação ou a transformação de "estresse" (energia potencial) para a energia de ação. Deste modo, este é um modelo de gestão do estresse da tensão baseada no ambiente. Se nenhuma ação pode ser tomada, ou se o indivíduo deve renunciar a outros desejos por causa da baixa discricionaridade na decisão, a energia não liberada pode manifestar-se internamente como tensão mental¹¹.

Esse modelo privilegia duas dimensões psicossociais no trabalho: o controle sobre o trabalho e a demanda psicológica advinda do trabalho (Araújo, Graça & Araújo, 2003). Essas autoras explicam que a partir da combinação dessas duas dimensões, o modelo distingue situações de trabalho específicas que, por sua vez, estruturam riscos diferenciados à saúde. Para avaliar esses aspectos, Karasek Jr. (1979) elaborou um inventário: o Job Strain Model (Modelo Demanda-Controle, rebatizado de Job Demand-Control-Support mais tarde).

Baseando-se na percepção do trabalhador acerca do nível de demanda e controle (Job Demand-Control-Support – DC-S), Karasek Jr. (1979) elaborou uma escala de medida do estresse baseado no American Quality of Employment Survey, com 49 questões, posteriormente reduzida para 17 itens (05 questões para a dimensão demanda, outras 6 questões para a dimensão controle e mais 6 para suporte) por Theorell, Perski, Åkerstedt, Sigala, Ahlberg-Hultén, Svensson e Eneroth (1988), a partir de uma versão sueca do questionário original, com aplicação de uma escala de 04 pontos. O modelo Demanda-Controle-Suporte baseia-se na hipótese de a percepção de estresse é mediada pela relação entre demanda de atividades a ser executada e a interação entre suporte social e o controle que o indivíduo tem sobre elas.

Por meio dessas escalas é possível classificar as atividades laborais em quatro situações: alta demanda e baixo controle (alta exigência); baixa demanda e alto controle (baixa exigência); alta demanda e alto controle (trabalhos ativos); e baixa demanda e baixo controle (trabalhos passivos), apresentado na Figura 3. Ainda segundo esse modelo, atividades de alta exigência representariam o maior risco para os desfechos de saúde (Macedo *et al.*, 2007).

Diversos estudos têm utilizado a base desenvolvida por Karasek Jr. (1979), inclusive na área de educação. Nesses estudos, Greco, Magnago, Prochnow, Beck e Tavares (2010) constaram uma associação positiva entre o desfecho avaliado e a alta exigência no trabalho (alta demanda psicológica e baixo controle), quando comparados aos docentes classificados em situação de baixa exigência no trabalho (baixa demanda psicológica e alto controle).

Ainda, Greco *et al.* (2010), destacam que apesar de o trabalho docente propiciar certa liberdade e criatividade (no sentido pedagógico e em sala de aula), permitindo um maior controle sobre algumas questões inerentes ao trabalho, os docentes estão, ao mesmo tempo, submetidos a atividades extraclasse, extensa jornada de trabalho, cumprimento de tarefas com prazo curto de tempo e múltiplos empregos. O somatório dessas características pode favorecer os efeitos negativos sobre a saúde docente.

Metodologia

O instrumento de coleta de dados foi constituído de dois blocos: variáveis descritivas e percepção de estresse. A primeira parte do instrumento foi constituída de questões que versavam sobre o perfil sociodemográfico do respondente e aspectos relacionados ao seu trabalho.

O estresse percebido pelos professores foi determinado pela utilização da escala de Boyle, Borg, Falzon e Baglioni Jr (1995), o *Teacher Stress Inventory* (TSI). Esse instrumento, além de apresentar uma boa validade em relação aos levantamentos teóricos, demonstrou ter, também, um bom ajustamento empírico (por exemplo: Griffith, Steptoe & Cropley, 1999; Silva, Morgado & Gomes, 2009; Klassen & Chiu, 2010) face ao Alfa de Cronbrach superior a 0,8.

O instrumento é composto de 26 questões para as quais o participante deve atribuir nota de 0 a 4 (Nenhum Estresse/Pouco Estresse/Neutro/Algum Estresse/Muito Estresse) de modo a indicar a percepção do respondente em relação ao estresse percebido sobre cada um dos estressores. Essas questões são distribuídas em 05 dimensões propostas por Boyle *et al.* (1995) conforme a relação com a origem do estresse de um docente: mau comportamento dos estudantes, carga de trabalho, reconhecimento profissional, ausência de recursos, relações com os colegas. Com essa base, o resultado da percepção de estresse do respondente pode ser expressado como segue:

$$EE_i = \sum E_i \quad (1)$$

Em que:

EE_i é o escore alcançado pelo responde i nos aspectos elaborados nas questões pertinentes a todos os itens do *Teacher Stress Inventory*.

E_i é a nota atribuída a cada um dos itens do *Teacher Stress Inventory* pelo respondente i .

A versão em português de Portugal foi desenvolvida por Silva, Morgado e Gomes (2009) que apresentou consistência interna (Alfa de Cronbrach) de 0,87. De modo a aproximar as questões ao contexto brasileiro, palavras como “atividade” serão substituídas por “atividade”.

Importa observar que muitos trabalhos vêm buscando medir e analisar o nível de estresse de diversas profissões, mesmo que utilizando outros instrumentos de coleta de dados. Como por exemplo: Reis (2005), que analisou também professores universitários

dos três estados do sul do Brasil e percebeu que o escore médio dos respondentes foi de 49% da escala (Alfa de Cronbach de 0,86). Além dele, Soares (2016) também se interessou pelos professores do ensino superior. Em seu trabalho, a autora identificou um estresse médio na amostra de 46% do escore do instrumento utilizado (Alfa de Cronbach de 0,893). Houve ainda Soares (2016) identificou também, por meio de pesquisa bibliográfica, que esse nível de estresse era maior do que em diversas outras profissões: cuidadores de idosos, bancários, funcionários de uma instituição financeira, policiais militares, auxiliar de enfermagem, enfermeiro, idosos, velejadores de alto nível esportivo em competição, agente comunitário de saúde e professores de ensino fundamental e médio).

Nota-se, ademais, que os professores do ensino fundamental congregam uma categoria profissional bastante analisada pelas pesquisas. No Brasil, Silva, Damásio e Melo (2009) analisaram esses profissionais no estado de Pernambuco e identificaram um nível de estresse médio de 55% da escala utilizada (Alfa de Cronbach de 0,71). Em Portugal, Caeiro (2010) apontou nível médio de 79% (Alfa de Cronbach de 0,965). Já na Inglaterra, Jepson e Forrest (2006) detectaram o nível médio de 47% (Alfa de Cronbach de 0,76).

Além dessas, sublinha-se duas outras pesquisas que detectaram o nível de estresse de outras profissões: a de Lorenz, Benatti e Sabino (2010) e a de Gershon, Lin e Li (2002). Os primeiros coletaram seus dados com enfermeiros que trabalhavam em um hospital universitário brasileiro, entre os quais identificaram um nível médio de 66% da escala (Alfa de Cronbach de 0,687 a 0,945). Gerson, Lin e Li (2002), de outro lado, levantaram um nível médio de 53% com policiais da cidade de Nova Iorque (EUA) (Alfa de Cronbach de 0,85).

Para se determinar se o estresse percebido pelos docentes poderia ser mediado pelo controle de demandas e suporte emocional, optou-se por utilizar a Teoria da Demanda-Controle (Job Demand-Control-Support – DC-S), conforme Karasek Jr. (1979), porém baseando-se na versão resumida desenvolvida por Theorell, Perski, Åkerstedt, Sigala, Ahlberg-Hultén, Svensson & Eneroth (1988) e traduzido para o português brasileiro por Mello Alvesa, Chorb, Faersteinc, Lopesc & Werneckd (2004). A versão brasileira do instrumento apresentou Alfa de Cronbrach mínimo de 0,67 (na dimensão controle) e um alto grau de validade para o contexto brasileiro considerando o grande número de pesquisas que o utilizou.

No modelo de Karasek Jr. (1979), considera-se que o estresse é regulado pela demanda, cujo efeito é mediado por sua interação com o controle que o indivíduo tem sobre ela (demanda) e com o suporte (apoio social) que o indivíduo recebe (esse último acrescentado pela complementação ulterior do modelo). Assim, empregados que trabalham em ambientes caracterizados por alta demanda, baixo controle e baixo apoio social experimentam o mais alto nível de tensão. O DC-S é composto de 17 questões divididas em 03 dimensões: demanda, controle e suporte. Desse modo, também se optou pela escala de razão em vez da escala ordinal (0 – nunca – a 10 – frequentemente) proposta no modelo original (nunca, quase nunca, raramente, as vezes, frequentemente).

Por isso, e para ser possível classificar os respondentes em um dos vértices do modelo (baixa exigência, trabalho ativo, trabalho passivo ou alta exigência), para a análise e inclusão dos dados no modelo, a dimensão demanda será incluída em separado das dimensões controle e apoio social. Desse modo serão utilizados dois índices para análise do Modelo Demanda-Controle:

$$ED_i = \sum D_i \quad (2)$$

Em que:

ED_i é o escore alcançado pelo responde i nos aspectos elaborados nas questões pertinentes a dimensão Demanda.

D_i é a nota atribuída aos itens da dimensão Demanda pelo respondente i .

O escore da mesma forma as dimensões Controle e Suporte se dará por:

$$ECS_i = \sum CS_i \quad (3)$$

Em que:

ECS_i é o escore alcançado pelo responde i nos aspectos elaborados nas questões pertinentes a dimensão Controle e Suporte.

CS_i é a nota atribuída aos itens da dimensão Controle e Suporte pelo respondente i .

Com base nessa proposta, o respondente que declarar que tem baixa demanda (por exemplo, a soma dos itens dessa dimensão totalizarem até 25 pontos, considerando que ela chega a 50 pontos), mas por outro lado altos níveis de controle e suporte (a soma dos itens das duas dimensões for maior que 60 pontos, considerando que as duas dimensões podem alcançar juntas até 120 pontos) estará dentro da classificação proposta por Karasek Jr. em baixa exigência.

A aplicação do questionário realizado exclusivamente de modo eletrônico no período entre junho e agosto de 2016 resultou numa amostra final de 714 respostas, de todas as regiões do Brasil.

Em relação à análise de diferença entre as médias dos grupos, foi empregado inicialmente o teste de normalidade Shapiro-Francia, de modo a verificar a distribuição das variáveis quantitativas, que não apresentaram distribuição normal (p-valor menor que 0,05). Para as variáveis que não seguiam distribuição normal foi realizado o Teste de Mann-Whitney, quando as variáveis possuíam dois grupos, e o Teste de Kruskal-Wallis nos demais casos (teste quando ao menos uma das variáveis é qualitativa e a outra quantitativa) e o, caso as variáveis seguissem a distribuição normal o Teste t de Student. Em momentos em que se buscava analisar associação entre variáveis qualitativas fez-se uso do Teste ANOVA (Chi-Square) para determinar se essa associação era significativa do ponto de vista estatístico. Por fim, se o teste de associação era entre variáveis quantitativas, utilizou-se o Teste de Spearman.

Análise dos Dados

Inicialmente, constatou-se que os participantes têm idade média de 44 anos aproximadamente (75% tem idade acima de 37 anos), a maioria é do sexo masculino (57%), casado ou em união estável (73%), com ao menos 01 filho/dependente (69%) e renda familiar média de aproximadamente R\$ 10 mil. Em relação ao perfil profissional da amostra, enquanto 52% trabalha em um período do dia, a outra parcela (48%) dedica-se a dois ou mais turnos de aula. Os respondentes estão vinculados a uma IES privada, na maioria dos casos (61%), e declararam ter escolhido ser professor por vocação (78%). Já em relação à titulação, apenas 31% dos professores possui doutorado e, de modo geral, apresentam uma média de experiência com docência de 14,4 anos (a idade média em que os professores iniciaram a carreira foi de 30 anos, mediana igual a 29 e desvio padrão de 6,7). Constatou-se pela respostas que os cursos de Ciências Contábeis é composto por professores de diversas áreas de conhecimento, considerando sua maior titulação: Administração (23%), Ciências Contábeis (45%); Direito (3%); Economia (4%); Engenharia de Produção (5%) e outras áreas (21%).

A partir das respostas dos professores em relação à sua carga de trabalho, é possível perceber que os respondentes dedicam em média 16,1 horas/aulas à atividade de lecionar (na maioria das vezes – 50% dos respondentes – leciona apenas no turno da noite). Em relação a esse item notou-se que há variação em decorrência do sexo dos respondentes (mulheres declararam lecionar, em média, 17,2 horas-aulas, ao passo que

os homens, 15,2, p -valor=0,01). Quem leciona em um turno, em média, passa 14,8 horas/aulas em sala de aula; já quem dedica dois turnos à docência o faz em média por 17,6 horas/aulas por semana. Já quem frequenta os três turnos do dia numa sala de aula permanece nela por cerca de 17,5 horas/semanas. Essas diferenças foram consideradas significativas estatisticamente (p -valor= 0,01).

Também se percebeu que há diferença na quantidade de horas lecionadas pelos professores das IES privadas em relação aos demais, o que foi considerado significativo estatisticamente (p -valor=0,00). Esses professores declararam permanecer 17,4 horas/aulas em sala de aula, enquanto um professor de uma IES pública substituto leciona 16,5 horas/aulas e um servidor público (professor efetivo), 13,8 horas/aulas em média. Ao perguntar aos respondente se desenvolviam outra atividade laborativa, 55% declaram possuir outra atividade.

Em relação a percepção sobre o próprio estado de saúde física e mental pelos respondentes, constata-se que a maior parte considera que está saudável, pois em relação à saúde mental, 78% a considera boa ou muito boa, apesar de a percepção sobre a saúde física pelos respondentes ser ligeiramente menor (6%). Em relação a uma percepção negativa, o que pode ser destacado são os respondentes que se percebem com uma saúde física muito ruim, ruim ou razoável (aproximadamente 1/3 se enxerga assim). Essa mesma avaliação cai a aproximadamente 1/4 para a autopercepção sobre a saúde mental.

Grau de Estresse dos Respondentes

Para determinar o nível de estresse dos respondentes, optou-se pelo instrumento desenvolvido por Boyle *et al.* (1995), o *Teacher Stress Inventory*, em razão da sua consistência interna (o Alfa de Cronbach relatado em pesquisas anteriores era superior a 0,8) e também porque esse instrumento apresenta bom ajustamento teórico. Nesta pesquisa, o Alpha de Cronbach médio foi de 0,945 (Tabela 1) para os 26 itens, sendo que individualmente, para as 06 dimensões, a que apresentou menor grau de estrutura interna foi a “Ausência de Recursos”, e a que revelou maior grau foi a dimensão “Mau Comportamento dos Estudantes”. O teste de normalidade das variáveis indicou que elas não seguem distribuição normal (p -valor<0,01).

A partir da Tabela 1, constata-se inicialmente que o nível geral de estresse (variável produzida a partir da soma dos escores das dimensões do *Teacher Stress Inventory*) médio dos docentes que participaram da pesquisa foi de 82 pontos, o que representa 63% do nível máximo medido pelo instrumento utilizado. Ademais, a dimensão que mais contribui para o estresse do docente é o mau comportamento dos estudantes e a que menos contribui é a relação com os colegas.

Tabela 1: Nível de Estresse Percebido pelos Professores por Dimensão

Dimensão	Dados Agregados da Amostra			Dados por Respondente			Alpha de Cronbach	Teste Normalidade
	Score	Score Máximo	Média	Grau Máximo	Grau Médio	Taxa		
Mau comportamento dos estudantes	12.977	19.440	2.163	30	20	67%	0,895	0,00
Carga de trabalho	12.716	19.440	2.119	30	20	65%	0,856	0,00
Reconhecimento profissional	10.041	16.200	2.008	25	15	62%	0,818	0,00
Ausência de recursos	9.943	16.200	1.989	25	15	61%	0,800	0,00
Relações com os colegas	7.550	12.960	1.888	20	12	58%	0,828	0,00
Nível Geral de Estresse	53.227	84.240	-	130	82	63%	0,945	0,00

Conforme levantamento bibliográfico, esse nível de estresse autorrelatado é menor apenas do que o encontrado por Lorenz, Benatti e Sabino (2010) com enfermeiros de um hospital universitário brasileiro e do que o relatado no trabalho de Caeiro (2010), que levantou os dados com professores de ensino fundamental de Portugal. Tal indicação aponta para a necessidade de futuras investigações de modo se verificar como o nível de

estresse da profissão de professor universitário se posiciona em relação às demais profissões.

Além disso, foi possível identificar (Tabela 2), que diversos fatores envolvendo aspectos do perfil pessoal do respondente, bem como seu perfil profissional, carga de trabalho, percepção sobre a própria saúde e sobre a sua satisfação se relacionam com o nível de estresse percebido ($p>0,05$). Nessa direção, faz sentido observar que idade, sexo, quantidade de dependentes, renda, tempo de docência, percepção sobre sua saúde física e mental e satisfação com a profissão, alunos, colegas e disciplina lecionada estão relacionados, de modo geral, com o estresse do docente e com todas as dimensões do *Teacher Stress Inventory*.

Tabela 2: Nível de Significância da Associação entre as variáveis sociodemográficas e as dimensões do estresse docente

Tipo de Variável		Mau comportamento dos estudantes	Carga de trabalho	Reconhecimento profissional	Ausência de recursos	Relações com os colegas	Nível Geral de estresse
Perfil Individual	Idade	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Sexo	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00
	Estado Civil	0,21	0,45	0,14	0,23	0,35	0,21
	Quantidade de dependentes	0,00	0,00	0,02	0,02	0,00	0,00
	Renda	0,00	0,01	0,00	0,02	0,14	0,00
Perfil Profissional	Turno em que trabalha	0,13	0,63	0,11	0,02	0,01	0,16
	Tipo de IES	0,01	0,37	0,11	0,00	0,00	0,04
	Titulação	0,01	0,52	0,66	0,42	0,08	0,99
	Área de titulação	0,13	0,39	0,19	0,99	0,38	0,63
	Percepção sobre a vocação	0,23	0,74	0,88	0,57	0,26	0,50
	Tempo de docência	0,00	0,00	0,00	0,00	0,03	0,03
Carga de Trabalho	Quantidade horas lecionadas	0,02	0,01	0,04	0,41	0,98	0,04
	Possuir outra profissão	0,34	0,01	0,12	0,00	0,00	0,00
	Ser gestor na IES	0,20	0,09	0,13	0,19	0,29	0,69
Percepção Saúde e uso substâncias	Percepção sobre a saúde física	0,09	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Percepção sobre a saúde mental	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Uso de substâncias	0,16	0,60	0,93	0,75	0,85	0,75
	Doença Grave	0,93	0,30	0,29	0,41	0,63	0,41
Satisfação ...	Com a profissão	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Com a IES	0,15	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Com o gestor	0,37	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Com os alunos	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00
	Com os colegas	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Com a disciplina que leciona	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00
	Com a remuneração	0,10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Percepção sobre Demanda-Controle-Suporte

De modo similar, as variáveis turno em que o professor trabalha, tipo de IES (Pública/Privada), titulação, quantidade de horas destinadas semanalmente à atividade de lecionar, possuir outra profissão além da de docente, ser gestor na IES e satisfação com a IES, gestor e a remuneração estão relacionadas com algumas das dimensões do instrumento. Notável que esses resultados confirmam diversos trabalhos, como Gmelch,

Wilke e Lovrich (1986), Gillespie *et al.* (2001), Garcia e Benevides-Pereira (2003), Kataoka, *et al.* (2014), Reis (2005), Lima e Lima-Filho (2009) e Shen, Yang, Wang, Liu, Wang & Wang (2014). Inclusive, duas das mencionadas variáveis (quantidade de dependentes e turnos em que leciona) foram propostas nesse trabalho em razão de se esperar que pudessem relacionar-se ao evento.

Todos esses indícios demonstram que o estresse para o professor é claramente um evento multifacetado, como descreve Boyle *et al.* (1995). Portanto, fica delineado que o estresse no ambiente universitário assume um contorno complexo, o que é, aliás, esperado, tendo em vista as características da carreira de professor universitário, que tem que desenvolver múltiplas atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, além de burocracias/gestão da IES. Além disso, uma parte significativa da amostra (55%) desenvolve outra atividade profissional, de modo que está incluído nesse complexo contexto as agruras a que está sujeito o profissional em decorrência da atuação em outro ambiente laborativo.

O Modelo Demanda-Control-Suporte é um modelo tridimensional desenhado por Robert Karasek Jr. para avaliar aspectos psicossociais do trabalho (Karasek Jr. 1979; Theorell *et al.*, 1988; Melo *et al.*, 2004). Esse modelo relaciona os níveis de controle e suporte do trabalhador sobre o próprio trabalho e de demandas psicológicas oriundas do ambiente laboral e as repercussões sobre a estrutura psíquica e orgânica dos trabalhadores.

Essa demanda psicológica se identifica com as situações no ambiente laboral em que o trabalhador é exigido psiquicamente: concentração intensa, pressão do tempo para realização de tarefas, ritmo e volume de tarefas a serem realizadas (Reis *et al.*, 2006). Por essa razão, o controle e suporte funcionam como mediadores do estresse sofrido pelo indivíduo, servindo como instrumentos capazes de balancear ou suplantar o sofrimento. O controle envolve dois grupos de fatores: 1) uso de habilidades: criatividade, aprendizado de coisas novas, tarefas diferentes e desenvolvimento de habilidades especiais; e 2) autoridade decisória: liberdade de decidir como fazer as tarefas, possibilidade de opinar sobre o trabalho e de influenciar a política gerencial (Reis *et al.*, 2006). A dimensão suporte também tem dois grupos de fatores que buscam medir a relação com os colegas de trabalho: afetividade envolvendo o relacionamento e apoio recebido e a situação geral do ambiente laboral percebido.

Por esse meio, Karasek Jr. (1979) e Theorell *et al.* (1988) propõe a avaliação simultânea de níveis de controle e de demanda-suporte, relacionando essas dimensões de modo a avaliar os níveis/tipos de situações de trabalho específicos. Ao combinar níveis de demanda e controle-suporte, diferentes situações de trabalho são constituídas: 1) alta exigência: combinando alta demanda e baixo controle; 2) trabalho ativo: combinando alta demanda e elevado controle; 3) trabalho passivo: combinando baixa demanda e baixo controle; e 4) baixa exigência: combinando baixa demanda e elevado controle.

A partir dessa teoria, constata-se que o DC-S apresentou Alfa de Cronbach geral de 0,785, sendo que a dimensão com menor Alfa foi Controle (0,615 – Tabela 3) e a de maior, a Suporte (0,887). Em relação ao teste de normalidade constatou-se que as dimensões, com base nas respostas de 647 professores, não seguem distribuição normal (p -valor<0,01).

Prosseguindo, é possível observar que as médias das notas atribuídas às dimensões foram relativamente altas, pois a dimensão que teve menor média em relação ao máximo possível foi “demanda”, que teve média de 14,7, o que representa 74% do escore máximo que poderia ser obtido. Referente aos fatores das dimensões, “Com que frequência você tem que trabalhar intensamente (isto é, produzir muito em pouco tempo)?” foi o item que os professores indicaram que mais frequentemente precisam fazer. Na dimensão

Controle, o fator “Seu trabalho exige muita habilidade ou conhecimentos especializados?” foi o que apresentou maior média. Já para Suporte, foi “No trabalho, eu me relaciono bem com meus chefes” o item que obteve maior média.

Tabela 3: Nível de Demanda, Controle e Suporte Apresentado pelos Professores por Dimensão

Dimensão	Dados Agregados da Amostra			Dados por Respondente			Alpha de Cronbach	Teste Normalidade
	Escore	Escore máximo	Média	Grau Máximo	Grau Médio	Taxa		
Demanda	9.526	12.940	1.905	20,0	14,7	74%	0,712	0,00
Controle	12.774	15.528	2.129	24,0	19,7	82%	0,615	0,00
Suporte	12.081	15.528	2.014	24,0	18,7	78%	0,887	0,00

Em relação a prevalência do tipo de Demanda-Controle, é possível identificar na Tabela 4 que 82% dos professores podem ser classificados em Trabalho Ativo, ou seja, os respondentes parecem ter identificado muitos estressores no ambiente acadêmico, mas acabam não sendo significativamente afetados devido ao nível de Controle-Suporte de que usufruem. Esses dados, portanto, são indicativos de que a amostra não tem sofrido significativamente com o estresse decorrente da atividade de professor universitário.

Tabela 4: Prevalência do Tipo de Demanda-Controle dos Professores

Classificação	Frequência	
	Geral	%
Baixa Exigência	76	12%
Trabalho Ativo	530	82%
Trabalho Passivo	11	2%
Alta Exigência	30	5%
Total	647	100%

No que toca à associação entre o nível de estresse medido pelo *Teacher Stress Inventory* é razoável constatar que os dados da Tabela 5 confirmam as premissas defendidas por Karasek Jr., pois se constatou associação significativa ($p\text{-valor} > 0,01$ para todas as associações) entre todas as dimensões dos dois instrumentos e inclusive com o nível geral de estresse. Desse modo, é possível concluir que o nível de estresse dos professores para a amostra dessa pesquisa é associado negativamente pela percepção de controle sobre as atividades que ele desenvolve e pelo suporte usufruído, e positivamente pelo grau de esforço que eles acreditem que precisam ter para atender às demandas de suas práticas laborais.

Tabela 5: Associação entre Dimensões do Estresse e Demanda-Controle

Dimensão	Demanda	Controle	Suporte
Nível Geral de Estresse	0,37	-0,12	-0,37
Mau comportamento dos estudantes	0,27	-0,09	-0,12
Carga de trabalho	0,40	-0,12	-0,30
Reconhecimento profissional	0,29	-0,09	-0,32
Ausência de recursos	0,34	-0,11	-0,37
Relações com os colegas	0,30	-0,10	-0,50

O que é possível destacar em relação à influência que o Controle e Suporte exercem sobre o estresse docente é a evidência de que essa segunda dimensão tem grau maior de mediação do que a primeira. Isso reforça a importância do Suporte no trabalho, indicando que há uma possibilidade de que essa dimensão seja mais influente no bem-estar dos trabalhadores do que propriamente a ingerência sobre suas atividades.

Conclusão

A presente pesquisa teve o objetivo de buscar evidências que permitam identificar e analisar os níveis de estresse percebido pelos professores do curso de Ciências Contábeis e sua relação com suas variáveis socioeconômicas Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior do Brasil. A princípio, a prevalência do estresse entre os docentes que responderam ao questionário foi moderada, já que considerando o nível máximo medido pelo instrumento utilizado (*Teacher Stress Inventory*) o escore médio alcançado foi de 63%.

Interessante foi observar que diversos fatores demográficos apresentaram associação significativa ($p\text{-valor}<0,1$) entre a percepção de estresse quando analisados isoladamente: idade, sexo, quantidade de dependentes, renda familiar, tipo de IES (apesar dessa variável ser mais significativa para professores substitutos em IES públicas), tempo de docência, quantidade de horas em sala de aula, possuir outra profissão além da de docente, percepção sobre a saúde física e mental e satisfação com a profissão, IES, gestor, alunos, colegas, disciplina e remuneração.

Esse resultado confirma o que já era esperado: o estresse do professor se apresenta complexo (Seidl & Zannon, 2004). O que lança grande preocupação para a sociedade, pois quando o ambiente acadêmico é permeado por constantes eventos estressores, pode desencadear reações psicofisiológicas negativas nos docentes, afetando seu desempenho e a sua interação com o ambiente organizacional e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Mas, independentemente de sua origem, o estresse, quando recorrente no ambiente laboral, pode causar no indivíduo doenças cardiovasculares, neoplasias e disfunções imunológicas – em especial quando há uma predisposição genética –, além de transtornos mentais (como depressão, baixa autoestima, exaustão emocional – Síndrome de *Burnout* – e outros) (Maslach & Jackson, 1981; Landsbergis *et al.*, 1993, Arnetz, 1996; Lipp, 2005; Castro, 2010).

Além disso, a percepção do estresse está diretamente associada à resiliência de cada um, ou seja, à capacidade que o indivíduo tem de moldar-se aos eventos estressores. Porém, não se pode duvidar que mesmo a capacidade de adaptação é limitada.

No caso dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis, outra circunstância que merece destaque é a dupla jornada de trabalho a que eles comumente se submetem. É sabido que faz parte da rotina de alguns profissionais lecionar à noite e desempenhar atividades empresariais paralelas durante o dia, além das atividades envolvendo a pesquisa, extensão e das atividades administrativas (comissões, coordenação e outras) (Santana, 2011; Nascimento, Aragão, Gomes, & Nova, 2013), o que pode agravar os efeitos causados pelo estresse, tendo em vista o acréscimo de demandas físicas e emocionais.

Em relação ao objetivo primário deste trabalho, as evidências permitem sustentar que há relação significativa ($p\text{-valor}<0,01$) e negativa entre a percepção de estresse e o grau de controle e suporte reconhecido pelos professores. De outro lado, quanto mais os respondentes notam carga de demanda no ambiente, tanto maior será sua percepção de estresse ($p\text{-valor}<0,01$). Essa constatação é percebida baseando-se no uso das técnicas de associação.

O fato é que o professor, em geral, possui grande autonomia (escore médio de 82% da escala) para definição de suas atividades dentro da sala de aula (na condução das atividades cotidianas). Além disso, identificar um ambiente agradável e permeado de boas relações com os colegas de trabalho (incluindo o gestor) é o que explica o baixo nível de sofrimento em relação ao estresse. Portanto, quanto maior for o controle sobre o próprio

trabalho e o suporte que o professor desfrutar, menor tende a ser produção dos hormônios do estresse, com consequências positivas sobre a saúde dos trabalhadores.

Não que os professores não se enxerguem significativamente demandados. Ao contrário, o escore médio dos respondentes foi de 14,7 (uma prevalência média de 74% do escore máximo medido pelo DC-S) da percepção de demandas, mas em razão da regulação produzida pelo controle e apoio social no ambiente de trabalho, isso não causa sofrimento nos docentes. Dessa forma, mesmo que no ambiente haja níveis altos de demanda, pelos motivos já expostos, os professores tendem a permanecer em estado de eustresse, preservando a sua saúde física e mental.

Os resultados apresentados não podem ser compreendidos como se os professores não requeressem cuidado, atenção e investimento em seu ambiente de trabalho. Nesse sentido, o fato de os professores se apresentarem como eficazes na lida com o estresse no ambiente acadêmico evidencia a necessidade de contribuir para a manutenção de tal contexto. Mesmo porque levantou-se indícios de que a autopercepção de saúde física e mental apresenta alguma inadequação para ao menos 1/4 dos respondentes.

Assim, considerando a importância que o trabalho tem para a situação socioeconômica dos professores, as dificuldades promovidas pelo estresse são dolorosas e por isso é vital atuar sobre ele, mitigando-o, inclusive porque não há dúvidas de que a qualidade do ensino superior depende significativamente da presença de um corpo docente de alto nível. Posta a questão nesses termos, entende-se que os diversos agentes envolvidos da docência, no âmbito das instituições de ensino (aqui incluído o próprio professor) devem buscar mecanismos que possibilitem o enfrentamento positivo dos fatores de estresse, especialmente aqueles que são inerentes à profissão.

Para expandir o conhecimento a respeito do estresse do docente universitário, entende-se que futuras investigações poderão ser realizadas de modo a se descobrir quais são doenças prevalentemente associadas ao estresse. Essa proposta pode valer-se de diversos instrumentos já validados para tal levantamento. Destaca-se que pesquisas nesse sentido são relevantes para que seja possível discutir políticas institucionais que busquem formas de favorecer o bem-estar físico e emocional dos professores.

Bibliografia

- Araújo, T. M., Graça, C. C., & Araújo, E. (2003). Estresse ocupacional e saúde: contribuições do Modelo Demanda-Controle. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8(4), 991-1003.
- Arnetz, B. B. (1996). Causes of Change in the Health of Populations: a biopsychosocial viewpoint. *Social Science & Medicine*, 43 (5), 605-608.
- Basu, P., & Cohen, J. (1994). Learning to learn in the accounting principles course: Outcome assessment of an integrative business analysis project. *Journal of Accounting Education*, 12(4), 359-374.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni Jr, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49-67.
- Breslow, L. (1972). A quantitative approach to the World Health Organization definition of health: physical, mental and social well-being. *International journal of Epidemiology*, 1(4), 347-355.
- Byrne, M., Chughtai, A., Flood, B., Murphy, E., & Willis, P. (2013). Burnout among accounting and finance academics in Ireland. *International Journal of Educational Management*, 27(2), 127-142.
- Caeiro, R. M. D. N. (2010). *Stress ocupacional e avaliação de desempenho nos professores: contributos para uma psicodinâmica do trabalho*. Dissertação. Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

- Carlotto, Mary Sandra. (2004). Síndrome de burnout características de cargo em professores universitários. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 4(2), 145-162.
- Castro, F. J. G. (2010). *Burnout, Projeto de Ser e Paradoxo Organizacional*. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Cunningham, B. M. (2014). Developing critical thinking in accounting education. *The Routledge Companion to Accounting Education*, 399.
- Dalmolin, B. B., Backes, D. S., Zamberlan, C., Schaurich, D., Colomé, J. S., & Gehlen, M. H. (2011). Significados do conceito de saúde na perspectiva de docentes da área da saúde. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 15(2), 389-394.
- Dunn, J. C., Whelton, W. J., & Sharpe, D. (2006). Maladaptive perfectionism, hassles, coping, and psychological distress in university professors. *Journal of counseling psychology*, 53(4), 511.
- El-Sayed, S. H., El-Zeiny, H. H. A. & Adeyemo, D. A. (2014). Relationship between occupational stress, emotional intelligence, and self-efficacy among faculty members in faculty of nursing Zagazig University, Egypt. *Journal of Nursing Education and Practice*, 4(4), p183.
- Faro, A. & Pereira, M. E. (2013). Estresse: Revisão narrativa da evolução conceitual, perspectivas teóricas e metodológicas. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 14(1), 78-100.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of personality and social psychology*, 50(5), 992-1003.
- Garcia, L. P., & Benevides-Pereira, A. M. T. (2003). Investigando o Burnout em professores universitários. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1(1), 76-89.
- Gershon, R. R., Lin, S., & Li, X. (2002). Work stress in aging police officers. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 44(2), 160-167.
- Gillespie, N. A., Walsh, M. H. W. A., Winefield, A. H., Dua, J., & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & stress*, 15(1), 53-72.
- Gmelch, W. H., Wilke, P. K., & Lovrich Jr, N. P. (1986). Dimensions of stress among university faculty: Factor-analytic results from a national study. *Research in Higher Education*, 24(3), 266-286.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517-531.
- Jardilino, J. R. L., do Amaral, D. J., & Lima, D. F. (2010). A Interação Professor-Aluno em Sala de Aula no Ensino Superior: o curso de administração de empresas. *Diálogo Educacional, Curitiba*, 10(29), 101-119.
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183-197.
- Karasek Jr, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly*, 285-308.
- Kataoka, M., Ozawa, K., Tomotake, M., Tanioka, T., & King, B. (2014). Occupational stress and its related factors among university teachers in Japan. *Health*, 6(05), 299.
- Kimmel, P. (1995). A framework for incorporating critical thinking into accounting education. *Journal of Accounting Education*, 13(3), 299-318.

- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741.
- Landsbergis, P. A., Schurman, S. J., Israel, B. A., Schnall, P. L., Hugentobler, M. K., Cahill, J., & Baker, D. (1993). Job stress and heart disease: evidence and strategies for prevention. *New solutions: a journal of environmental and occupational health policy: NS, 3*(4), 42-58
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. 1ª ed. Springer Pub Co: Nova York.
- Lima, M. D. F. E. M., & Lima-Filho, D. D. O. (2009). Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Ciências & Cognição, 14*(3), 62-82.
- Lipp, M. E. N. (2005). O Modelo Quadrifásico do Stress. In: *Mecanismos Neuropsicofisiológicos do Stress: Teoria e Aplicação Clínica*. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- Lorenz, V. R., Benatti, M. C. C. & Sabino, M. O. (2010). Burnout e estresse em enfermeiros de um hospital universitário de alta complexidade. *Rev. Latino-Am. Enfermagem, 18*(6), 1084-91.
- Marin, T. I. S., de Lima, S. J., & Nova, S. P. D. C. C. (2014). Formação do Contador—o que o Mercado quer, é o que ele tem? um Estudo sobre o Perfil Profissional dos Alunos de Ciências Contábeis da FEA-USP. *Contabilidade Vista & Revista, 25*(2), 59-83.
- Maslach, C.; Jackson, S. E. The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*. V. 2, n. 2, p. 99-113, 1981
- Mello Alvesa, M. G., Chorb, D., Faersteinc, E., de S Lopesc, C., & Werneckd, G. L. (2004). Versão resumida da “job stress scale”: adaptação para o português. *Rev Saúde Pública, 38*(2), 164-71.
- Moeller, C., & Chung-Yan, G. A. (2013). Effects of social support on professors' work stress. *International Journal of Educational Management, 27*(3), 188-202.
- Nascimento, A. S., Aragão, I. R. B. N., Gomes, C. A. S., & Nova, S. P. D. C. C. (2013). Pesquisa Científica e a Construção do Conhecimento: Possibilidade e Prática ou Utopia?. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças, 1*(2), 106-122.
- Organização Mundial da Saúde (2015a). WHO definition of Health. Disponível em: <http://www.who.int/about/definition/en/print.html>. Acessado em: 17 ago. 2015.
- _____. (2015b). The determinants of health. Disponível em: <http://www.who.int/hia/evidence/doh/en/>. Acessado em 17 ago. 2015.
- Pocinho, M., & Perestrelo, C. X. (2011). Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. *Educação e Pesquisa, 37*(3), 513-528.
- Reddy, G. L., & Poornima, R. (2012). Occupational stress and professional burnout of University Teachers in South India. *International Journal of Educational Planning & Administration, 2*(2), 109-124.
- Reis, R. S. (2005). *Comportamentos de risco à saúde e percepção de estresse dos professores universitários das IFES do sul do Brasil*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis).
- Rocha, Y. A. C., Coelho, J. A., dos Santos, K. F., & Ferreira, M. S. (2007). RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO. *Ciência & Consciência, 2*.
- Rodríguez, M. C., Hinojosa, L. M. M., & Ramírez, M. T. G. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios/Evaluation of teacher performance, stress and burnout in university professors. *Revista actualidades investigativas en educación, 14*(1).

- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In: *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Vandenberghe, R.; Huberman, A. M. University of Cambridge: Cambridge.
- Saeed, K., & Farooqi, Y. A. (2014). Examining the relationship between work life balance, job stress, and job satisfaction among university teachers (A case of University of Gujarat). *International Journal of Multidisciplinary Sciences and Engineering*, 5(6), 9-14.
- Santana, A. L. A. (2011). *O perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-um estudo nas universidades federais do Brasil* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).
- Seidl, E. M. F., & Zannon, C. M. L. D. C. (2004). Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. *Cadernos de saúde pública*, 20(2), 580-588.
- Silva, J., Morgado, J., & Gomes, C. (2009). Satisfação, stress profissional e colaboração em docentes do 2º e 3º ciclo: Que relações. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1286-1301).
- Silva, M. F. M. D., Teles, L. M. D. S., Aragão, S. D. B. X., & Silva, C. F. D. L. S. (2014). Estudo avaliativo da predisposição à síndrome de burnout em professores de uma Universidade de Parnaíba-PI. *Revista Psicologia e Saúde*, 6(2), 28-36.
- Simon, E., Melz, L. J., de Carvalho Neto, A. M., & Torres, A. L. (2013). Perfil do Profissional Contábil: estudo comparativo entre as exigências do mercado de trabalho e a formação oferecida pelas instituições de ensino superior de Mato Grosso. *Revista UNEMAT de Contabilidade*, 2(3).
- Shen, X., Yang, Y. L., Wang, Y., Liu, L., Wang, S., & Wang, L. (2014). The association between occupational stress and depressive symptoms and the mediating role of psychological capital among Chinese university teachers: a cross-sectional study. *BMC psychiatry*, 14(1), 329.
- Soares, M. B. (2016). *Análise do estresse ocupacional em docentes da Universidade Federal de Viçosa e suas interferências na qualidade de vida e suporte familiar*. Dissertação. Mestrado em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa.
- Theorell, T., Perski, A., Åkerstedt, T., Sigala, F., Ahlberg-Hultén, G., Svensson, J., & Eneroth, P. (1988). Changes in job strain in relation to changes in physiological state: a longitudinal study. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 189-196.
- Tytherleigh, M. Y., Webb, C., Cooper, C. L., & Ricketts, C. (2005). Occupational stress in UK higher education institutions: A comparative study of all staff categories. *Higher Education Research & Development*, 24(1), 41-61.

ⁱ Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.

ⁱⁱ The model postulates that psychological strain results not from a single aspect of the work environment, but from the joint effects of the demands of a work situation and the range of decision-making freedom (discretion) available to the worker facing those demands. These two aspects of the job situation represent, respectively, the instigators of action (work load demands, conflicts or other stressors which place the individual in a motivated or energized state of "stress") and the constraints on the alternative resulting actions. The individual's job decision latitude is the constraint which modulates the release or transformation of "stress" (potential energy) into the energy of action. Thus, this is a stress-management model of strain which is environmentally based. If no action can be taken, or if the individual must forego other desires because of low decision latitude, the unreleased energy may manifest itself internally as mental strain.