



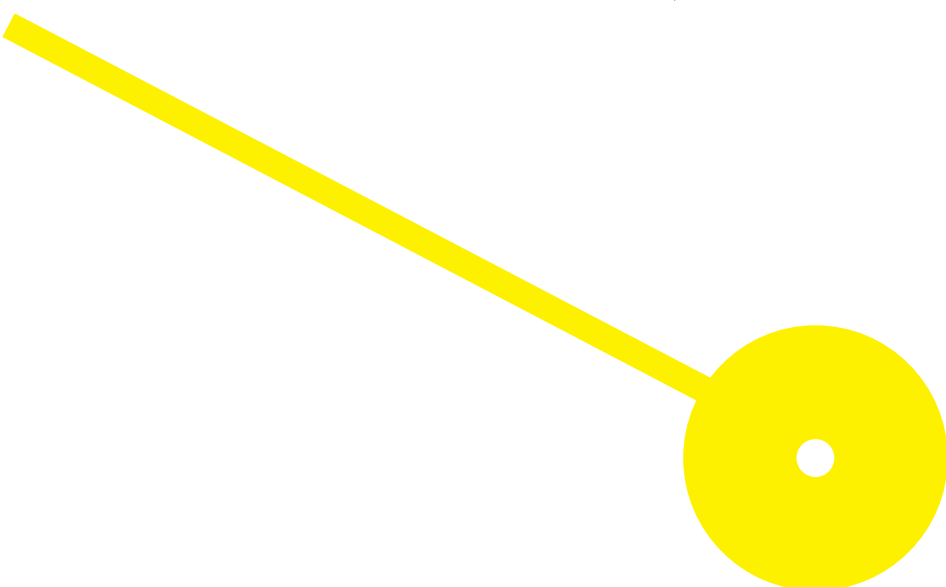
MESTRADO

Mestrado em Higiene e Segurança nas Organizações

Burnout em Professores do Ensino Superior em Portugal e no Brasil durante a pandemia COVID-19

Susana Gonçalves Rodriguez

12/2022





**ESCOLA
SUPERIOR
DE SAÚDE**

***Burnout em professores do ensino superior em Portugal e no Brasil durante a pandemia
COVID-19***

Autor

Susana Gonçalves Rodriguez

Orientadoras

Doutora Joana Santos docente da Escola Superior de Saúde do Porto

Doutora Ana Pinto docente da Universidade de Coimbra

Doutora Ana Simões investigadora do INESC TEC

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em **Higiene e Segurança nas Organizações** pela Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico do Porto.

Agradecimentos

A toda a minha família pelo apoio e paciência, pelo tempo que não pude partilhar com eles, na busca da obtenção do meu sonho e da motivação de aprender sempre mais um pouco.

Ao acompanhamento das minhas mentoras e apoio dado para a obtenção de resultados neste estudo, sempre presentes, mesmo estando longe, no "impela a tua canoa", com quem pude sempre contar e a quem pude recorrer nos momentos que suscitavam mais dúvidas.

Resumo

O contexto pandémico mundial, vivido nestes últimos anos exacerbou a realidade de que, nem sempre, o ambiente de trabalho oferece as condições necessárias para a realização das tarefas. Este estudo teve como objetivo identificar e caracterizar os níveis de *burnout*, nos professores do ensino superior de Portugal e do Brasil. Concretamente procurou-se identificar e comparar a existência de recursos ao *coping* nos dois países, bem como os recursos disponibilizados pelas respetivas instituições de ensino superior onde lecionavam. Participaram neste estudo 132 professores do ensino superior que responderam a questionários online. Os instrumentos utilizados foram o *Oldenburg Burnout Inventory* (OLBI) e o *BriefCOPE*. Os resultados obtidos demonstraram que as condições de teletrabalho a que estes professores do ensino superior estiveram sujeitos durante a COVID-19, tanto em Portugal como no Brasil, não revelaram diferenças estatisticamente significativas. No que diz respeito às estratégias de *coping*, que se associaram às dimensões de *burnout*, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas estratégias mais voltadas para o *coping* emocional, especialmente, nos professores do Brasil. Foi verificado que professores que utilizam estratégias focadas na emoção são mais vulneráveis à síndrome de *burnout* (SB).

Palavras-chave: *Burnout*; *briefCOPE*; *coping*; professores; stresse ocupacional; OLBI

Abstract

The global pandemic context experienced in recent years has exacerbated the reality that the work environment does not always offer the necessary conditions for carrying out tasks. This study aimed to identify and characterize, in this context, the levels of burnout in higher education teachers in Portugal and Brazil. Specifically, we sought to identify and compare the existence of resources for coping in the two countries, as well as the resources made available by the respective higher education institutions where they taught. For this purpose, a sample of 132 higher education teachers was used and the self-administered questionnaire was used as data collection. The instruments used were the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) and the BriefCOPE.

The results obtained show us that the teleworking conditions to which these higher education teachers were subject during COVID-19, both in Portugal and in Brazil, did not reveal statistically significant differences.

Regarding the coping strategies that were associated with the burnout dimensions, statistically significant differences were found in the strategies more focused on emotional coping, especially among Brazilian teachers. Thus, we found that workers who use emotion-focused strategies are more vulnerable to burnout syndrome.

Keywords: Burnout; briefCOPE; coping; teachers; professional stress; OLBI

Índice

1. Introdução.....	1
1.1. Enquadramento teórico.....	2
1.1.1. Stresse Ocupacional e <i>Burnout</i> -conceitos.....	2
1.1.2. <i>Burnout</i> -Dimensões e Sintomatologia.....	4
1.1.3. <i>Burnout</i> em professores e a pandemia COVID-19.....	6
1.1.4. Prevenção de <i>Burnout</i>	7
1.1.5. <i>Coping</i>	8
1.1.6. Gestão Organizacional na Estratégia de Intervenção no <i>Burnout</i> e o Técnico Superior de Segurança no Trabalho.....	11
2. Métodos.....	14
2.1. População e amostra em estudo.....	14
2.2. Procedimento e Instrumentos.....	15
2.2.1. Oldenburg <i>Burnout</i> Inventory (OLBI).....	16
2.2.2. <i>BriefCOPE</i>	17
2.3. Tratamento e análise de dados.....	19
3. Resultados e Discussão.....	20
3.1. Níveis de <i>Burnout</i>	22
3.2. Estratégias de <i>Coping</i>	23
4. Conclusão.....	27
Referências Bibliográficas.....	29

Índice Tabelas

Tabela 1: Dimensões da Síndrome de <i>Burnout</i> segundo Demerouti & Nachreiner (1998)	5
Tabela 2: Dimensões da Síndrome de <i>Burnout</i> segundo Maslach (1981).....	6
Tabela 3: Inventário <i>BriefCOPE</i> adaptado da versão portuguesa de Pais-Ribeiro e Rodrigues (2004).....	18
Tabela 4: Variáveis correspondentes a cada Fator de <i>Burnout</i> (inquérito baseado na proposta de OLBI Portugal/Brasil et al., 2019)	20
Tabela 5: Condições de Teletrabalho dos Professores em Portugal e no Brasil durante a Pandemia (N=132).....	21
Tabela 6: Média, Desvio Padrão e valor-p das Dimensões de <i>Burnout</i> nos Professores do Ensino Superior em Portugal e no Brasil (N= 132).....	23

1. Introdução

Os professores do ensino superior desempenham um papel de extrema importância na condução e continuidade do conhecimento e atividade científica das instituições universitárias e politécnicas. A arte de ensinar, embora gratificante, pode também constituir uma fonte poderosa de stresse, dependendo das condições de trabalho presentes (Lipp, 2016).

O stresse é um fenómeno que pode estar presente em qualquer profissão, sendo assim denominado de stresse ocupacional. O ambiente de trabalho nem sempre oferece as condições necessárias para a realização das tarefas e quando, na docência, os professores encontram este défice, aliado às pressões típicas da profissão como, por exemplo, orientar alunos e atender os pais com acréscimos burocráticos de trabalhos administrativos, o resultado é passível de culminar em circunstâncias que excedem as capacidades físicas, cognitivas e emocionais. Este stresse crónico pode culminar na Síndrome de *Burnout* (SB) devido a exaustão emocional, cinismo e ineficácia (Maslach & Jackson, 1981; Maslach et al., 2001; Tamayo & Tróccoli, 2002). Há que ter em conta, como afirmado por Gollac & Bodier (2011), que o que faz com que um risco para a saúde no trabalho seja psicossocial não é a sua manifestação, mas sim a sua origem logo, os riscos psicossociais são definidos como os riscos para a saúde mental, física e social, originados pelas condições de trabalho e fatores organizacionais e relacionais (Pinho, 2015).

Segundo Lipp (2002) as condições de trabalho em muitas instituições de ensino superior, tanto particulares como públicas, são insuficientes, não proporcionando aos professores o material necessário para as suas atividades, inibindo iniciativas de professores criativos, que requerem recursos financeiros. A mesma autora afirma que a insatisfação e a falta de perspectiva de crescimento desestimulam os professores, que passam a ver a escola e as suas atividades como um fardo pesado e sem gratificação pessoal, diminuindo as suas forças internas motivacionais diariamente. Como resultado surge queda no desempenho, frustração, alterações de humor, tudo isto com consequências físicas e mentais. Daqui revela a importância fundamental de se debater e promover o conhecimento do que o professor pode fazer para se proteger, no meio profissional, dos desafios que a profissão oferece.

Esta profissão tem sido considerada altamente stressante diante dos vários desafios com que se depara (Humberto et al., 2021). Ao longo dos anos a parte burocrática e de preenchimento de muita documentação tem retirado tempo aos professores na sua atividade didática. A formação

tecnológica, com o avanço presente na era que vivemos, tem sido uma vertente cada vez mais necessária e, para alguns professores, um obstáculo também a ultrapassar.

A Pandemia da COVID-19, declarada a 11 de março de 2020, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), culminou na necessidade urgente de uma mudança global não planeada na escolaridade. Em dezembro de 2019, foi identificado, pela primeira vez, o novo coronavírus designado SARS-Cov-2 na cidade de Wuhan, localizada na China, que se alastrou pelo mundo e provocou uma disrupção, sem precedentes, na economia e na sociedade. Esta vivência pandémica desencadeou, a nível geral, profundas e rápidas mudanças laborais que geraram, agravaram e realçaram riscos psicossociais, inclusive o *burnout*, que colocaram ainda em maior evidência a relevância da saúde e do bem estar dos trabalhadores. As instituições escolares, por todo o mundo, foram fechando, para salvaguarda da saúde dos estudantes, professores e profissionais da educação e os professores tiveram que voltar o método educativo para o ensino remoto envolvendo tecnologia.

O professor pode ser eficaz no seu método de ensino num determinado contexto e não noutra (Sokal et al., 2020). Um professor a culminar em *burnout* é, portanto, aquele que necessita de mais recursos do que aqueles de que dispõe para enfrentar uma determinada tarefa ou missão que lhe é incumbida (Aliante & Abacar, 2018). Para prevenir o *burnout*, numa fase em que o professor ainda consegue reconhecer a necessidade de estratégias para tal, é importante reconhecer a existência do *coping* e a possibilidade da sua aplicabilidade. Este estudo teve como objetivo principal identificar e caracterizar a frequência dos níveis de *burnout*, em professores do ensino superior entre Portugal e Brasil. Os objetivos específicos deste estudo foram:

- identificar e caracterizar os recursos e estratégias de *coping* utilizadas pelos professores durante a Pandemia de COVID-19;
- associar variáveis sócio-demográficas e profissionais (sexo, idade, estado civil, nível de escolaridade e categorias profissionais), com as dimensões da síndrome de *burnout* nos dois países.

1.1. Enquadramento teórico

1.1.1. Stresse Ocupacional e *Burnout*-conceitos

Stresse Ocupacional é a relação existente entre stresse e trabalho e pode ser percebido como uma incapacidade do indivíduo se adaptar satisfatoriamente às constantes mudanças e exigências impostas pelo seu trabalho, dado que estas excedem por vezes as capacidades do trabalhador, para continuar a cumprir e manter os níveis de rendimento considerados satisfatórios (Pinho, 2015). Níveis elevados de stresse crónico podem finalizar numa situação de *burnout*, tendo-se tornado numa preocupação global relacionada com o meio laboral; desafio para a performance das organizações e para a saúde dos seus trabalhadores (Sinval et al., 2019).

A chamada Síndrome de *Burnout* é definida por alguns autores como uma das consequências mais marcantes do stresse ocupacional crónico. Esta síndrome tem ganho prevalência como resultado da exposição a um ambiente psicossocial pobre e da experiência de stresse excessivo relacionado ao trabalho (Carlotto, 2011; Leka & Houdmont, 2010). A SB foi oficializada recentemente, pela OMS, como uma síndrome crónica. Enquanto um "fenómeno ligado ao trabalho" a OMS incluiu a SB na nova Classificação Internacional de Doenças (CID-11), que entrou em vigor a 1 de janeiro de 2022.

Ainda atual e mais comumente aceite, a definição da síndrome enquadra-se na teoria proposta por Maslach e colaboradores (Maslach et al., 1981; Maslach et al., 1997; Maslach et al., 2001), de que o *burnout* pode ser entendido como um prolongamento do stresse ocupacional crónico, sendo resultado de um processo de longa duração, em que o trabalhador sente que os recursos se esgotaram para lidar com as exigências colocadas pela situação ambiental e organizacional no trabalho. Este pode implicar um aumento de absentismo, afetar relacionamentos familiares, afetar a produtividade, a saúde mental e física, levar a existência de presentismo e a um decréscimo de satisfação no trabalho que, em consequência, pode levar a diminuição de realização pessoal, despersonalização e exaustão emocional (Sinval et al., 2019). O stresse é uma reação a circunstâncias que exigem adaptação e envolve alterações comportamentais, psicológicas, bioquímicas e fisiológicas (Pais Ribeiro, 2007). E, como já referido, quando este stresse, com origem no ambiente de trabalho, se prolonga e se torna crónico temos o *burnout*.

Este processo de desenvolvimento da síndrome é gradual e, muitas vezes, não é percebido pelo indivíduo, que inclusive se recusa a admitir existir algo errado com ele (Carlotto, 2002). O termo *burnout* é uma composição de *burn*=queima e *out*=exterior, sugerindo que o indivíduo consome-se física e emocionalmente, deixando de funcionar (Ballone G.J., 2015). Com o prolongar desta situação ao longo do tempo, não existindo interrupção, todo o organismo pode entrar em falência.

É importante salientar que o processo de *burnout* é pessoal e diferente para cada pessoa, destacando-se que existem diversos sintomas associados à doença, variando de ansiedade até falta de zelo (Benevides-Pereira et al., 2002).

Não se pode distinguir o stress ocupacional e o *burnout* baseado apenas nos seus sintomas. Segundo Schaufeli, Maslach & Marek (1993), teremos que ter em consideração a base de todo o processo, sendo o fator que os distingue, segundo estes autores, a adaptação; se a adaptação é positivamente alcançada, sendo o processo de adaptação temporário, embora acompanhado por sintomas mentais e físicos (stress ocupacional); se no processo de adaptação ocorre um esgotamento acompanhado de um mau funcionamento crónico (*burnout*). Este tem sido definido como um estado de exaustão física, emocional e mental, que resulta de um envolvimento a longo-prazo em situações de trabalho emocionalmente exigentes (Schaufeli & Greenglass, 2001, citado por Leka et al., 2010).

Numa resenha histórica, *burnout* foi inicialmente considerado um fenómeno psicológico nos EUA, iniciando com estudos pelo psicólogo Freudenberger (1974) e Maslach (1976) como citado por Sinval et al., (2019). A definição mais comum desta síndrome, citando Carlotto (Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 22(5);1017-1026, mai, 2006), fundamenta-se na perspectiva social-psicológica de Maslach & Jackson (1981) que considera o *burnout* como um construto formado por três dimensões relacionadas, mas independentes: Exaustão Emocional, Despersonalização e Baixa Realização Profissional.

1.1.2. *Burnout* – Dimensões e Sintomatologia

O Oldenburg Burnout Inventory (OLBI), aparece como uma proeminente alternativa (Demerouti et al., 2000), como instrumento para medir *burnout*, tendo sido o utilizado neste estudo. Na Tabela 1 descreve-se as dimensões e sintomatologia associadas ao OLBI, originalmente desenvolvido por Demerouti & Nachreiner (1998), que sugestionam duas dimensões de *burnout*. Dimensões que, segundo os autores, são mais abrangentes.

A maioria dos modelos, baseados no Inventário de *Burnout* de Maslach (MBI), argumenta que o conceito pode ser agrupado em três dimensões, como já referido, e a seguir exemplificado na Tabela 2, na qual podemos observar os efeitos que podem ser vivenciados pelos indivíduos, associados a cada dimensão da SB segundo Maslach et al., (2016).

Os sintomas associados à SB podem ser de cunho psicossomático, psicológico e comportamental, geralmente produzindo consequências negativas a nível individual, profissional e social (Zanatta & Lucca, 2015). Os indivíduos apresentam-se emocional e fisicamente exaustos, frequentemente irritados, ansiosos e/ou tristes (Cardoso, 2017). As frustrações emocionais podem desencadear úlceras, insônias, cefaleias, hipertensão, abuso de álcool e de medicamentos, promovendo problemas familiares e conflitos sociais (Carlotto, 2002). Para as instituições as consequências podem abarcar elevados índices de absentismo, presentismo, acidentes de trabalho, diminuição da qualidade do trabalho e aumento de ambiente conflituoso no mesmo.

E, como citado por Maslach & Leiter (1999) "Os indivíduos que estão nesse processo de desgaste estão sujeitos a largar o emprego, tanto psicológica quanto fisicamente. Eles investem menos tempo e energia no trabalho, só fazem o que é absolutamente necessário e faltam com mais frequência." Além de trabalhar menos, não trabalham tão bem. Trabalho de alta qualidade requer tempo e esforço, compromisso e criatividade, mas o indivíduo desgastado já não está disposto a oferecer isso espontaneamente. A queda na qualidade e na quantidade de trabalho produzido é o resultado profissional do desgaste."

Tabela 1: Dimensões da Síndrome de *Burnout* segundo Demerouti & Nachreiner (1998)

DISTANCIAMENTO	⇒Distanciamento do trabalho em termos físicos (absentismo) ⇒Distanciamento do trabalho em termos de conteúdo (diminuição de concentração e produtividade) ⇒Desenvolvimento de atitudes e comportamentos negativos em relação ao trabalho (não apenas com as pessoas no meio) ⇒Cinismo, atitudes negativas
EXAUSTÃO	⇒Sensação de cansaço, necessidade de descansar ⇒Sentimentos de sobrecarga (componentes físicos que se manifestam) ⇒Sentimentos de vazio

Tabela 2: Dimensões da Síndrome de *Burnout* segundo Maslach (1981).

<p style="text-align: center;">EXAUSTÃO INTELECTUAL, EMOCIONAL</p>	<p>⇒Falta de energia e entusiasmo ⇒Sensação de esgotamento de recursos ⇒Sentimento de frustração e tensão por perceber que já não tem condições de despender mais energia para lidar com as pessoas (alunos, colegas) como anteriormente</p>
<p style="text-align: center;">DESPERSONALIZAÇÃO</p>	<p>⇒Desenvolvimento de insensibilidade emocional, que leva a que trate quem o rodeia, sejam colegas, alunos, organização, de forma distante e impessoal, desumanizada</p>
<p style="text-align: center;">DIMUIÇÃO DE REALIZAÇÃO PESSOAL NO TRABALHO</p>	<p>⇒Tendência do trabalhador a autoavaliar-se de forma negativa, sentir-se infeliz e insatisfeito com o seu desenvolvimento profissional ⇒Visão do trabalho como um fardo, com conseqüente declínio no seu sentimento de competência e êxito, bem como, na sua capacidade de interagir com os demais</p>

1.1.3. *Burnout* em professores e a pandemia COVID-19

A profissão de professor, compreendida em tempos mais remotos como uma profissão vocacional de grande satisfação pessoal e profissional tem dado lugar ao profissional de ensino excessivamente atrelado a questões tecnoburocráticas (Carlotto, 2011). Segundo a autora, o *burnout* em professores afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia, ocasionando problemas de saúde, absentismo, intenção de abandonar a profissão ou a realizar o mínimo em vez de darem o seu melhor (Leiter & Maslach, 2017).

A síndrome de *burnout* não aparece de forma brusca, mas sim como uma fase final de um processo contínuo que se identifica em sinais prévios, tais como sensação de inadequação ao

posto de trabalho, falta de recursos para enfrentar as exigências do trabalho de ser professor, carência de formação, de capacidade de resolver problemas, falta de tempo, entre outros. Como consequência destes sinais os professores tendem a aumentar o seu esforço e a situação de stress vai aumentando, manifestando-se sob a forma de irritação, tensão, que induzem a reações desproporcionadas e inadequadas (Doménech, 1995). Segundo ainda este autor os professores podem, como forma de aliviar esses sintomas, tentar adaptar-se desenvolvendo um distanciamento emocional associado a atitudes críticas e depreciativas sobre o seu trabalho e sobre os alunos.

O contexto pandémico a que estiveram submetidos pode ter despotelado diferentes situações contextuais, existindo professores que vivenciaram eficácias diferentes, pessoais e individuais, na adaptação do ensino à distância e online, assim como de meios/recursos disponibilizados pela sua instituição de ensino (Sokal et al., 2020). Dependendo destes recursos, assim como de apoios didáticos e suporte formativo disponibilizados aos professores, a sua resposta adaptativa pode ter sido favorável ou desfavorável.

Apesar destas novas exigências (e.g. falta de contacto direto cara-a-cara, necessidade de contrabalanço no mesmo espaço trabalho/casa, etc.), os professores que inicialmente viram a sua eficácia no método de ensino diminuir, ao aprenderem a adaptar-se a uma nova situação/realidade, viram a sua eficácia a recuperar e/ou aumentar (Sokal et al., 2020). Isto, porque conseguiram começar a tirar vantagem dos recursos externos que, entretanto, foram sendo devidamente disponibilizados, tantos pelas suas instituições como por medidas governamentais. O que para alguns professores pode ter sido mais difícil, conforme a aplicabilidade e eficácia das medidas e meios disponibilizados, pode ter sido fácil para outros, daí a realidade poder ter sido diferente para cada professor quando analisada individualmente.

Segundo Sokal et al. (2020), os professores que se apercebem que têm os recursos necessários para atender às exigências do seu trabalho são capazes de lidar melhor com a situação e, assim, considerados resilientes.

1.1.4. Prevenção de *Burnout*

É deveras importante a sensibilização das instituições e organizações, que empregam os professores, para este acompanhamento e disponibilidade de recursos apropriados, para auxílio

ao trabalhador. Permite-lhe procurar auxílio quando reconhece a necessidade de o fazer. Estar informado é crucial na medida em que, muitas pessoas, sem este conhecimento, culpam-se pela situação em que se encontram, o que incrementa o problema, deixando em curso um processo que se agrava com o decorrer do tempo.

A informação sobre as causas, consequências e formas de prevenção e/ou intervenção são o primeiro recurso que possibilita ao trabalhador, neste caso o professor, estar alerta para o problema (Benevides-Pereira, 2002).

1.1.5. Coping

O *Coping* é definido, como citado por Carver e Connor-Smith (2010), "como o esforço para prevenir ou diminuir a ameaça, malefício e/ou perda, ou redução do stresse associado". Em Psicologia é definido como "lidar com", "confronto", "adaptar-se a" que, seguindo a linha de pensamento de outros autores e suas publicações, optei por não traduzir, porque a complexidade do seu significado não permite a existência, na língua portuguesa, de uma só palavra que exprima toda a abrangência do termo. Trata-se, assim, de um conceito muito amplo tendo, de facto, um número desconcertante de distinções realizadas, com uma história longa e complexa, como indicado por Carver e Connor-Smith, (2010).

Neste estudo, entendemos o *coping* como uma capacidade adaptativa do indivíduo que contribui para a sua sobrevivência e para um adequado desempenho das atividades em diversas vertentes da sua vida. Lazarus & Folkman (1984), por exemplo, definem *coping* como esforços cognitivos e comportamentais que são constantemente possíveis de alterar para controlar, vencer, tolerar e/ou reduzir as exigências internas ou externas específicas, avaliadas como fatigantes e que excedem os recursos do indivíduo.

A forma como a pessoa lida com as situações stressantes desempenha um importante papel na relação entre o stresse/processo saúde-doença (Mazon et al.,2008). São diversas as estratégias utilizadas para lidar com as exigências internas e externas de um evento stressante (Câmara et al., 2008).

Gil-Monte, (2005) e Garcia-Arroyo e Osa, (2017), defendem e sugerem que os investigadores devem continuar a pesquisar sobre o comportamento das estratégias de *coping*, para proteção e

prevenção da SB, apesar de existirem vários estudos em que as relações diretas entre estratégias de *coping* e sintomas de *burnout* têm sido amplamente estudadas.

Existe literatura em que foi constatado que o *coping* tem direta influência nas consequências do *burnout* (Garcia-Arroyo & Osca, 2017). Segundo o estudo de Shin et al., (2014), estratégias focadas no *coping* ativo ou de *coping* focado na ação foram relacionadas negativamente com Exaustão Emocional e Cinismo e positivamente para com Realização Pessoal, enquanto que estratégias de *coping* focado na emoção ou evasivo foram positivamente associadas com Exaustão Emocional e Cinismo e negativamente com Realização Pessoal.

E autores como Carson et al., (2012) também descobriram que o Cinismo estava relacionado tanto com *coping* ativo como *coping* focado na emoção. Guerrero Barona, (2003), descobre que diferentes graus de *burnout* (alto, médio e/ou baixo) estão associados com diferentes estratégias de *coping*. Estes resultados levam à sugestão, como conclusão, de que existe relação direta entre estratégias de *coping* e *burnout* (Garcia-Arroyo & Osca, 2017).

No foro psicológico o *coping* tem sido apontado como mediador do efeito da personalidade sobre as consequências do stresse (Knoll et al., 2005).

Para avaliar o *coping*, Carver et al., (1989), desenvolveram um inventário que denominaram de COPE. Os autores argumentam que as escalas são normalmente desenvolvidas com base em procedimentos empíricos, onde os itens são escolhidos pela sua diversidade e por representarem potenciais de respostas de *coping* e não por representarem categorias teóricas interessantes de *coping*, como citado por Maroco et al., (2014).

Estes estudiosos iniciam a viagem na extensa literatura que existe sobre *coping* e associam duas linhas orientadoras: o modelo de Folkman e Lazarus (1980) e o modelo de auto-regulação comportamental desenvolvido por Scheier & Carver (1988).

O estudo do inventário final, após várias fases de aperfeiçoamento em diferentes populações, resultou em 60 itens atribuídos a 14 escalas, com correlações baixas e moderadas entre si, mas com lógica (Maroco et al., 2014).

Assim sendo, segundo Carver e Connor-Smith (2010), de entre as várias e complexas distinções do conceito de *coping*, podemos dizer que algumas das terminologias a conhecer mais relevantes são:

•*Coping* focalizado na emoção versus *Coping* focalizado no problema ou de *Coping* ativo (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, 2006); é um esforço para regular o estado emocional que é associado ao stresse, ou seja, é o resultado de eventos stressantes. O objetivo é alterar o estado emocional do indivíduo na tentativa de reduzir a sensação física desagradável do estado de stresse. Por exemplo sessões de relaxamento ou ter momentos de lazer, pode ser um *coping* focalizado na emoção. No caso do *coping* focalizado no problema, segundo alguns autores como Gil-Monte, (2005) e Mazon et al., (2008), é um esforço para mudar a situação que originou o stresse; tem como objetivo alterar o problema existente na relação entre o indivíduo e o ambiente que está na origem da tensão (Folkman e Lazarus, 1980). Por exemplo se o ensino misto, online e presencial, vier a ser obrigatório há que tomar medidas preventivas para que o professor esteja apto à tecnologia, realizando formações nas plataformas para diminuir a pressão aliada a essa necessidade.

•*Coping* de compromisso versus *Coping* de distanciamento em que no primeiro há aproximação ao *coping* com intenção de lidar com o fator causador de stresse ou emoções relacionadas e, no segundo, inclui o *coping* focado no evitar (*coping* de negação ou evitamento) e negar o problema, na tentativa de escapar à ameaça e/ou emoções stressoras (Carver & Connor-Smith, 2010).

•*Coping* focado na regulação emocional na tentativa de controlar o fator causador de stresse por si só, tentando adaptar-se ao mesmo. É como uma aceitação do stressor, quando a experiência é incontroável ou recorrente (Folkman, 2008).

•*Coping* Proativo; não é necessariamente de natureza diferente de qualquer outra estratégia de *coping*. A sua finalidade é prevenir a ameaça ou situação stressora antes de esta se manifestar. Normalmente o foco é no problema, envolvendo recursos que vão ser úteis, se uma ameaça stressora surge no horizonte. Sendo este início de ameaça percebido, o indivíduo pode desencadear estratégias para prevenir o seu desenvolvimento, retirando-se deste caminho. Antecipação que ajuda a evitar a exposição ou pelo menos a diminuí-la, se não puder ser eliminada (Carver & Connor-Smith, 2010).

O estudo de Pinto et al. (2005) aborda o *coping* pelo ponto de vista do indivíduo que utiliza estratégias para lidar com as situações: as estratégias de resolução de problemas e regulação emocional. E estas, na conclusão dos autores, revelaram-se como sendo os padrões de *coping* mais utilizados pelos professores incluídos na amostra desse estudo. Afirmam que um indicador fundamental da funcionalidade destes padrões de *coping* são as relações que estabelecem com o *burnout* .

De acordo com os resultados interpretados desse estudo assim como o de Mazon et al.(2008):

- A Exaustão Emocional é previsível em professores que não utilizam estratégias orientadas para a resolução dos problemas e que recorrem a estratégias de regulação emocional, de negação e evitamento.
- A Despersonalização mostrou-se previsível em professores que tendem a utilizar estratégias de negação e evitamento (Pinto et al., 2005). Quanto maior a utilização de *coping* ativo, menor este sentimento.
- A Perda de Realização Profissional é previsível em professores que não recorrem a estratégias centradas na resolução dos problemas.

Os resultados obtidos por estes autores reafirmam a relevância que as estratégias de *coping* devem assumir, numa reflexão sobre a prevenção do *burnout* nos professores e a promoção da sua Saúde Ocupacional (Marques Pinto, 2000; Marques Pinto & Lopes da Silva, 2003).

Um estudo, recentemente realizado, sobre mecanismos para enfrentar o *burnout* , adotados por gerentes, deixaram a ideia de que este compromisso de equilíbrio vida pessoal/trabalho e envolvimento individual e da organização neste mesmo balanço, são o caminho para o sucesso tanto do indivíduo como da organização laboral (Juevesa et al., 2020), assim como uma preocupação que deve ser da responsabilidade da instituição.

1.1.6 Gestão Organizacional na estratégia de intervenção no *Burnout* e o Técnico Superior de Segurança no Trabalho

No mundo do trabalho, ocorreram mudanças relevantes nas últimas décadas que levaram ao surgir de novos riscos emergentes, no campo da Segurança e Saúde Ocupacional – os riscos psicossociais. Esta realidade foi motivo de campanha de avaliação de riscos psicossociais pela Autoridade das Condições do Trabalho (ACT), em 2012. Durante muito tempo, prevaleceu a ideia

de que não era possível estabelecer relações etiológicas tão claras e diretas nos riscos psicossociais, incluindo o *burnout*, como acontece com os demais riscos ocupacionais (Neto, 2015).

Mas, contrariamente a esta ideia, a literatura especializada tem vindo a deixar, cada vez mais claro, o pressuposto de que obedecem aos mesmos princípios que constituem um processo de gestão de qualquer tipo de risco.

O desenvolvimento tecnológico, que tem sido patente ao longo das últimas décadas, tem tido um reflexo evidente na alteração do conteúdo e natureza do trabalho. Foi-se assistindo, e assiste-se ainda, ao aumento da exigência de atualidade das qualificações no uso das várias ferramentas tecnológicas que também foram "invadindo o mundo" dos professores. Lembro-me de uma afirmação de uma professora, com quem contactei pessoalmente há alguns anos, não na área da docência superior, mas professora de ensino básico, que afirmava "que devíamos guardar os cadernos que os nossos filhos escrevem à mão, porque serão uma relíquia rara, em curto espaço futuro de tempo", com o avanço tecnológico de dia para dia também nas escolas.

As pessoas, comumente no universo do trabalho, são impelidas, continuamente, a atualizar e/ou adquirir novas competências, resultado de uma maior liberalização laboral, competitividade e necessidade de trocar de emprego, e/ou área de atividade, mais vezes ao longo da sua vida profissional. A sociedade atual é das mais qualificadas de sempre, mas também apresenta níveis de pressão qualificacional superior (Neto, 2015).

O conhecimento técnico-científico sobre este tema, e o ajustar do perfil qualificativo do(a) Técnico(a) de Segurança e Saúde no trabalho, tem contribuído para maior visibilidade e atenção da incidência do risco de *burnout*, assim como de outros riscos psicossociais. Citando ainda novamente Neto (2015), no passado esta temática era bastante negligenciada no plano formativo destes profissionais em detrimento das componentes "hard" da higiene e segurança (riscos físicos, mecânicos, químicos, etc.). No entanto, a atualidade tem vindo a caminhar na evidência da avaliação dos riscos psicossociais e do *burnout* estar a ser, progressivamente, pensada como parte integrante da prática profissional de avaliação de riscos, fruto do forte trabalho de sensibilização e formação destes profissionais; importante para que os fatores de risco psicossociais passem a ser considerados como quaisquer outros fatores de risco e sejam passíveis de identificação e avaliação (Amorim & Neto, 2019).

Prevalecem as visões que advogam que as metodologias e ferramentas para a avaliação e gestão dos riscos psicossociais não são adequadas para as empresas, sendo a situação ainda mais grave quando se trata de pequenas e médias empresas, onde os conhecimentos e recursos são mais escassos (Leka et al, 2015). Areosa & Neto (2014), na procedência da abordagem realizada por Leka et. al (2010), acrescentam que esta prevalência pode dever-se ao facto desta temática ser trabalhada, na área da segurança e saúde no trabalho, por muitas áreas disciplinares, e.g., psicologia, sociologia, ergonomia, gestão de recursos humanos, entre outras, potenciando o aparecimento de diferentes conceptualizações e abordagens metodológicas.

O site da Agência de Informação da União Europeia em matéria de Segurança e Saúde no trabalho (EU-OSHA) fornece informação de mais valia nesta área. Inclusive para pequenas e médias empresas (PME), através de um guia eletrónico sobre a gestão do stresse e dos riscos psicossociais no local de trabalho. Este guia pode ser útil na prevenção e gestão dos riscos psicossociais, inclusive *burnout* (como confirmado por dados qualitativos do ESENER – inquérito europeu às empresas sobre riscos novos e emergentes).

Numa gestão de riscos psicossociais eficaz, tem que existir, além do entendimento dos comportamentos, o entendimento do porquê deles ocorrerem (Maslach e Leiter. 1997). Segundo estes autores uma organização não consegue antecipar e evitar todas as situações em que os trabalhadores possam se sentir desgastados, frustrados ou desapreciados, mas uma orientação para objetivos continua a evoluir. Pode realçar a capacidade organizacional para responder efetivamente às tensões que inevitavelmente encontrarão. A recompensa desta gestão de risco e prevenção do *burnout* será a existência de locais de trabalho mais produtivos, resilientes e humanos. Seguindo ainda o raciocínio destes autores, modificar o ambiente laboral não é um processo individual, mas de grupo; daí a gestão de risco ter que ser a nível organizacional, independentemente do esforço individual, que possa existir, nomeadamente, com o *coping*.

Assumindo a responsabilidade para lidar com a gestão do *burnout* a organização, neste caso as escolas, vão seguir um caminho para atingir o objetivo de ter professores resilientes e mais produtivos a longo termo. Uma escola que não ajuda os seus professores a manterem-se envolvidos no seu trabalho, contribui menos para a aprendizagem dos alunos (Malasch e Leiter, 1997). Os professores em *burnout* que permanecem na profissão, sentindo-se cansados e cínicos, limitando o potencial do seu trabalho e do dos seus colegas, vão trazer mínimas

contribuições para a organização; daí a premência desta ter que lidar com a situação, assumindo responsabilidade nesta gestão, para o seu próprio benefício.

2. Métodos

O presente estudo teve como base a realização prévia uma revisão da literatura sobre a temática e é classificado como um estudo observacional e transversal. Foi aprovado pela Comissão de Ética e Deontologia da Investigação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Foi deliberada a autorização para distribuição dos questionários com parecer favorável por unanimidade e atribuição do código CEDI/FPCEUC:57/6. Este estudo possui também parecer favorável do Encarregado de Proteção de Dados da Reitoria da Universidade de Coimbra.

2.1. População e amostra em estudo

Os professores do ensino superior em Portugal e no Brasil foram a população em estudo. Como critério de exclusão definiu-se que os participantes não poderiam apresentar qualquer doença mental diagnosticada. Foram contactadas diversas instituições de ensino superior em Portugal e no Brasil. Responderam ao questionário online 132 indivíduos (considerados válidos), 62 de instituições em Portugal e 70 de instituições no Brasil. Os participantes possuem uma média de idades de 47,5 ($\pm 9,9$) anos e, como se pode observar com a leitura na Tabela 1, 47% dos professores lecionam em Portugal e 53% no Brasil. Constatou-se que 50,8% são do sexo feminino (67 indivíduos) e 49,2% do sexo masculino (65 indivíduos). No entanto a frequência do sexo feminino em relação ao sexo masculino em Portugal é superior à do Brasil, sendo no primeiro a percentagem de questionários respondidos pelo sexo feminino de 66,7% e pelo sexo masculino de 33% e no segundo 49,6% corresponde ao sexo feminino e 50,4% ao sexo masculino.

Dos professores participantes 36,3% pertencem ao grupo de estado civil solteiro(a), divorciado(a) ou viúvo(a) e 63,7% encontram-se casados(as) ou em união de facto. 36,4% dos trabalhadores têm filhos menores a viver com eles, a tempo inteiro ou tempo parcelar, numa frequência de 48 professores na amostra de 132. A percentagem é de 15% para filhos a cargo entre a faixa etária dos 0 aos 7 anos, de 18% entre idades dos 8 aos 18 anos e uma percentagem de cerca de 6,9% professores com filhos em variadas faixas etárias.

Quanto ao nível de escolaridade é observável a frequência de 4 para Bacharelato ou Licenciatura, 32 para Mestrado e 96 com Doutoramento. Os professores no ensino superior em Portugal estão divididos por 10 categorias profissionais, de professor Assistente a professor Coordenador Principal e no Brasil em 11 categorias, de professor Assistente a Professor Titular. A média de tempo de experiência dos professores, dos dois países, na docência é de 18 anos, com DP=9,95.

2.2. Procedimento e Instrumentos

Para a recolha de dados foi utilizado um instrumento auto-aplicado, também denominado de autopreenchimento. A ferramenta utilizada para a aplicação dos questionários online, através de distribuição de link de acesso pelos professores de Portugal e do Brasil, foi o software LimeSurvey. Foi enviado esclarecimento aos profissionais e aos contactos, responsáveis por esta distribuição nas instituições de ensino superior, de tratar-se de uma investigação sem quaisquer efeitos avaliativos individuais e/ou institucionais. Foi garantida a salvaguarda do anonimato e confidencialidade das respostas e dos dados resultantes das mesmas, assim como da possibilidade de desistência, a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Foi enviado um e-mail tipo para os Departamentos de Comunicação e Relações Públicas de diversas Instituições de Ensino Superior de Portugal e do Brasil, com pedido de colaboração neste estudo e distribuição pelos professores, de cada instituição, do link para preenchimento dos inquéritos. Este pedido foi acompanhado da devida deliberação da Comissão de Ética da Universidade de Coimbra, Parecer do Encarregado de Proteção de Dados da Universidade de Coimbra, tendo sido enviada, também, a autorização da Comissão Permanente da Gestão de Dados Institucionais nas Instituições de Ensino no Brasil, que assim o requisitaram, para a sua distribuição no país. Os questionários eram constituídos por: declaração de consentimento informado; dados sociodemográficos com objetivo de recolha de informações individuais e laborais pertinentes para o estudo como sexo, idade, nível de escolaridade, categoria profissional, estado civil, tempo de experiência de trabalho, país onde leciona, filhos e idade escolar dos mesmos; questões sobre condições de teletrabalho que foram disponibilizadas pela organização em que trabalham os professores; Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) utilizado numa versão adaptada para Brasil e de Portugal, para comparar níveis de *burnout* nos professores dos dois países; *BriefCOPE* numa versão reduzida do inventário de COPE. Para avaliação da diferença entre variáveis qualitativas utilizou-se a prova *t* de *student*.

2.2.1. Oldenburg Burnout Inventory (OLBI)

O Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) foi uma escala criada por Evangelia Demerouti, em 1999 (Demerouti et al., 2003), como instrumento alternativo desenvolvido para superar críticas de estudos de escalas já existentes para medição da SB. O *burnout* tem sido fortemente associado ao menor desempenho no trabalho, absentismo e presentismo, mas para medição do nível de *burnout* é necessário utilizar um instrumento psicométrico validado, que permita a medição quantitativa da força e duração dos fenómenos mentais (Maroco et al., 2019). O OLBI é uma ferramenta validada pelo estudo efetuado por Jorge Sinval, Cristina Queirós, Sónia Pasion e João Maroco publicado a 12 de março de 2019, que demonstrou que as propriedades psicométricas deste instrumento são promissoras e facilmente acessíveis, para medir e comparar níveis de *burnout* de trabalhadores portugueses e brasileiros, podendo ser aplicado em qualquer contexto ocupacional (Schuster & Dias, 2018).

O OLBI é um auto-relato de uma escala de classificação de 5 pontos em que 1=Discordo totalmente, 2=Discordo, 3=Nem concordo nem discordo, 4=Concordo e 5=Concordo totalmente, com questões no âmbito de duas dimensões, distanciamento e exaustão, com 7 (sete) questões para mensurar o distanciamento (três formuladas em sentido negativo e quatro positivo) e 8 (oito) questões para a exaustão (quatro formuladas em sentido negativo e quatro positivo), por adaptação proposta para a versão Portuguesa (Brasil e Portugal), em que foi retirado um item presente no OLBI adaptado a outros países.

Existir envolvimento no trabalho, ou contrariamente distanciamento, é um construto com fortes relações com o *burnout* (Demerouti et al., 2010); se existir envolvimento, no contexto laboral, é um indicador de bem-estar; indica um estado de motivação positiva composta por vigor, dedicação e absorção no trabalho (Sinval et al., 2019).

Contrariamente, o distanciamento refere-se ao distanciamento do trabalho e desenvolvimento de cinismo, atitudes e comportamentos negativos em relação ao mesmo (Bakker et al., 2004): 1,3,6,7,9,11 e 14.

Exaustão refere a sentimentos de fadiga física, necessidade extrema de repouso, sentimentos de frustração e sobrecarga em relação ao trabalho (Demerouti and Bakker, 2008): 2,4,5,8,10,12,13 e 15.

Uma pontuação total do OLBI pode ser alcançada pela soma dos dois subtotais. Quanto maior a pontuação, maior o nível de *burnout*. Embora não exista consenso generalizado, alguns profissionais categorizam o nível de *burnout* em baixo, médio ou alto, conforme as pontuações.

2.2.2. BriefCOPE

Em 1997 Carver desenvolveu uma versão reduzida do inventário COPE denominando-a de *BriefCOPE*, com 28 itens, redigidos em termos da ação que os indivíduos fazem ou intentam fazer, distribuídos em 14 dimensões/escalas de estratégias de *coping*, como se pode observar na Tabela 3.

O inventário não fornece uma pontuação total, mas antes 14 pontuações independentes que expressam a constelação ou repertório de *coping*, razão porque cada escala pode ser utilizada independentemente ou em grupos consoante o interesse do investigador (Maroco et al., 2014); o inventário não necessita de ser utilizado em bloco, podendo os investigadores, com interesses especiais e específicos e com limitação de tempo, utilizar somente algumas escalas que demonstrem ter mais interesse para a população em estudo. E segundo ainda estes autores, este *BriefCOPE* visa promover um exame amplo sobre o *coping* em contextos e situações naturais. A alternativa que estes autores propõem e utilizaram, é que a teoria ou a abordagem racional oriente o conteúdo dos itens a utilizar. Afirmam ainda, na conclusão do estudo por eles realizado, que o *BriefCOPE*, na versão adaptada portuguesa, permite avaliar o *coping* de forma válida e confiável nos dois países, ainda que comparações diretas interpaíses não sejam fiáveis.

Apesar de algumas diferenças entre a versão original de Carver e a adaptação para o português, falado no Brasil e Portugal por Pais Ribeiro e Rodrigues (2004), a versão é idêntica, utilizando-se o acordo ortográfico aceite por ambos os países em 2009, como citado por Maroco et al., (2014).

Os itens são redigidos em termos da ação que as pessoas fazem ou intentam fazer e a resposta é dada numa escala tipo Likert de 5 pontos (0-"Nunca fiz isto"; 1-"Raramente faço isto"; 2-"Faço isto algumas vezes"; 3-"Faço isto com alguma regularidade" e 4-"Faço sempre isto"). Na Tabela 3 podemos observar a distribuição dos 14 fatores/escalas de estratégias de *coping* pelos 28 itens da versão reduzida do COPE .

Tabela 3: Inventário *Brief*COPE adaptado da versão portuguesa de Pais-Ribeiro e Rodrigues (2004)

Itens	Fator/escala (e sua definição)
Cp1. Concentro os meus esforços em alguma coisa que me permita enfrentar a situação.	Copingativo (CA) Ação destinada a limitar ou remover o (os) elemento(s) stressor(es)
Cp2. Tomo medidas para tentar melhorar a minha situação (desempenho)	
Cp3. Tento encontrar uma estratégia que me ajude no que tenho que fazer	Planejar (PL) Pensar na forma de limitar ou remover o stressor; planejar as ações de <i>copingativo</i>
Cp4. Penso muito sobre a melhor forma de lidar com a situação	
Cp5. Peço conselhos e ajuda a outras pessoas para enfrentar melhor a situação	Suporte Instrumental (SI) Procurar ajuda ou apoio às decisões a tomar
Cp6. Peço conselhos e ajuda a pessoas que passaram pelo mesmo	
Cp7. Procuo apoio emocional de alguém (família, amigos)	Suporte Emocional (SE) Conseguir suporte emocional ou simpatia
Cp8. Procuo o conforto e compreensão de alguém	
Cp9. Tento encontrar conforto na minha religião ou crença espiritual	Religião (RE) Participação em atividades de carácter religioso
Cp10. Rezo ou medito	
Cp11. Tento analisar a situação de maneira diferente, de forma a torná-la mais positiva	Reinterpretação positiva (RP) Tirar partido dos acontecimentos encarando-os de modo favorável/positivo
Cp12. Procuo algo positivo em tudo o que está a acontecer	
Cp13. Faço críticas a mim mesmo(a)	Auto Culpabilização (AC) Culpabilizar-se e autoresponsabilizar-se pelos acontecimentos
Cp14. Culpo-me pelo que está a acontecer	
Cp15. Tento aceitar as coisas tal como estão a acontecer	Aceitação (AT) Aceitar o elemento stressor como real
Cp16. Tento aprender a viver com a situação	
Cp17. Fico aborrecido(a) e expresso os meus sentimentos (emoções)	Expressão de sentimentos (ES) Consciência do stress emocional e expressão desse stress sobre outros
Cp18. Sinto e expresso os meus sentimentos de aborrecimento	
Cp19. Tenho dito para mim mesmo(a) "isto não é verdade"	Negação (NG) Rejeição da realidade e da existência do elemento stressor
Cp20. Recuso-me a acreditar que isto esteja a acontecer	
Cp21. Refugio-me noutras atividades para me abstrair da situação	Auto Distração (AD) Desinvestimento mental nos elementos com os quais o stressor está a interferir, através de sonhar acordado, dormir ou auto distração
Cp22. Faço outras coisas para pensar menos na situação, tal como ir ao cinema, ver tv, ler, sonhar ou ir às compras	
Cp23. Desisto de me esforçar para obter o que quero	Desinvestimento Comportamental (DC) Deixar de se esforçar ou desistir dos elementos/objetivos condicionados pelo stressor
Cp24. Simplesmente desisto de tentar atingir o meu objetivo	
Cp25. Refugio-me no álcool ou noutras drogas (comprimidos, etc.) para me sentir melhor	Abuso de substâncias (AS) Medicamentos/álcool para atenuar os efeitos dos stressores
Cp26. Uso álcool ou outras drogas (comprimidos) para me ajudar a ultrapassar os problemas	
Cp27. Enfrento a situação levando-a para a brincadeira	Humor (HU) Encarar o stressor de forma leve e com humor
Cp28. Enfrento a situação com sentido de humor	

2.3. Tratamento e Análise de dados

Para a verificação da consistência interna da correlação que se espera obter nas escalas usadas na aplicação dos questionários OLBI e *BriefCOPE* e as variáveis associadas, entre os professores do ensino superior em Portugal ou professores do ensino superior no Brasil, que responderam a esses mesmos questionários, foi utilizado o Alpha Cronbach. Esta consistência refere-se à proporção da variabilidade nas respostas que resulta de diferença entre as respostas dos indivíduos; diferenças que se devem a estes terem diferentes opiniões e não devido a diferentes interpretações dos questionários. Na análise estatística foi utilizado o teste *t Student*, por este ser um teste de hipótese útil na estatística quando é necessário comparar médias. É um tipo de estatística inferencial utilizado para determinar se há diferença significativa entre as médias de dois grupos em alguma determinada característica. Como neste estudo a amostra era constituída por dois grupos, professores do ensino superior de Portugal e professores do ensino superior do Brasil, este permitiu comparar médias entre esses dois grupos. Para se avaliar a confiabilidade e consistência interna dos instrumentos de medição aplicados neste estudo foi utilizado o coeficiente Alfa Cronbach. Este mede a correlação entre respostas num questionário através da análise das respostas dadas pelos participantes, apresentando uma correlação média entre perguntas. Todos os dados e análises estatísticas foram efetuadas no programa IBM SPSS Statistics 28.0.

3. Resultados e Discussão

Realizou-se comparação dos dados de valores da média quanto ao nível de escolaridade mais elevado completado pelos professores, entre os dois países, tendo recorrido ao teste *t Student*; os valores observáveis nas duas instituições, não apresentam diferenças significativas de serem assinaladas estatisticamente para esta variável, assim como para a variável categoria profissional.

As variáveis correspondentes a cada fator dimensão, distanciamento e exaustão, são descritas na Tabela 3. Comparando as somas entre estes fatores, nestas duas dimensões (1 a 5, existindo como assinalado na Tabela 3 itens que têm reversão (R) na escala), quanto maior a pontuação total, maior o nível de *burnout*. Alguns profissionais categorizam este valores em baixo, médio e alto, dividindo as pontuações totais por terços, mas não existe consenso generalizado nem ainda validado para tal. Na Tabela 4, pode-se consultar os dados obtidos, ao analisar o teste *t Student*, no questionário aplicado sobre as condições de teletrabalho durante o período de confinamento, disponibilizadas pelas organizações onde lecionam os professores que participaram neste estudo. Como se pode observar não existem diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dadas pelos professores relativamente às condições de teletrabalho durante a pandemia, pelo que se pode concluir que, tanto em Portugal como no Brasil, as condições que os professores tiveram disponibilizadas pelas organizações foram semelhantes.

Relativamente à consistência interna o valor obtido foi de $\alpha=0,947$, evidenciando uma consistência interna Muito Boa, por o Alfa ser superior a 0,9, na análise do questionário OLBI. O valor obtido para o *BriefCOPE* foi de $\alpha=0,849$, evidenciando uma consistência interna Boa, por o Alfa se encontrar entre 0,8 e 0,9. Com os dados obtidos, para identificar e caracterizar os níveis de *burnout* em que se encontram os professores de Portugal e Brasil, procedeu-se à análise das variáveis de cada fator.

Tabela 4: Variáveis correspondentes a cada Fator de *Burnout* (inquérito baseado na proposta de OLBI Portugal/Brasil et al., 2019)

Fator	Variáveis
Distanciamento	1.Encontro com frequência assuntos novos e interessantes no meu trabalho ^R
	3.Cada vez mais falo de forma negativa do meu trabalho
	6.Ultimamente tenho pensado menos no meu trabalho e faço as tarefas de forma quase mecânica
	7.Considero que o meu trabalho é um desafio positivo ^R
	9.Com o passar do tempo sinto-me desligado(a) do meu trabalho
	11.Às vezes, sinto-me farto(a) das minhas tarefas no trabalho
	14.Sinto-me cada vez mais empenhado(a) no meu trabalho ^R

Exaustão	2. Há dias em que me sinto cansado(a) antes mesmo de chegar ao trabalho
	4. Depois do trabalho, preciso de mais tempo para relaxar e sentir-me melhor do que precisava antigamente
	5. Consigo aguentar bem a pressão do meu trabalho ^R
	8. Durante o meu trabalho, muitas vezes sinto-me emocionalmente esgotado(a)
	10. Depois do trabalho, tenho energia suficiente para as minhas atividades de lazer ^R
	12. Depois do trabalho sinto-me cansado(a) e sem energia
	13. De uma forma geral consigo administrar bem a quantidade de trabalho que tenho ^R
15. Quando trabalho, geralmente sinto-me com energia ^R	

R - Reverso (negativo)

Tabela 5: Condições de Teletrabalho dos Professores em Portugal e no Brasil durante a Pandemia (N=132)

	Portugal (n=62)		Brasil (n=70)		Valor p
	Média M	Desvio Padrão DP	Média M	Desvio Padrão DP	
1. Tenho/organizei um espaço físico (e.g., luz natural, aquecimento, etc.) apropriado só para mim para lecionar as aulas e realizar o meu trabalho enquanto docente.	3,93	1,202	3,53	1,224	0,487
2. Tenho/tive acesso em casa nas condições (velocidade e largura da banda) necessárias para lecionar as aulas e realizar o meu trabalho enquanto docente.	4,10	1,213	4,17	,986	0,554
3. É/foi complicado conciliar o meu trabalho enquanto docente a partir de casa devido às responsabilidades para com ascendentes e descendentes nos períodos de confinamento.	3,43	1,093	3,03	1,426	0,731
4. Dada a área disciplinar que leciono, é/foi fácil trabalhar a partir de casa.	3,33	1,093	3,03	1,426	0,012
5. A organização onde dou aulas durante os vários confinamentos está/esteve atenta às dificuldades dos professores em matéria de recursos, disponibilizando-os a quem não os tem/tinha (ex., computadores).	2,77	1,104	2,60	1,221	0,540
6. A organização onde dou aulas durante os vários confinamentos auscultou/auscultou as sugestões e dificuldades dos docentes.	2,83	1,020	3,13	1,408	0,27
7. A organização onde dou aulas durante os vários confinamentos apenas está/estava interessada em controlar se os docentes cumprem/cumpriam com os seus deveres.	3,10	1,269	3,47	1,279	0,659
8. A organização onde dou aulas durante os vários confinamentos cria/criou um help desk sempre disponível para apoiar os docentes a vários níveis (materiais, técnicos, psicológico, etc).	3,10	1,213	2,47	1,279	0,049
9. A organização onde dou aulas durante os vários confinamentos cria/criou condições para compatibilizar, sempre que possível, as necessidades dos docentes e alunos.	3,30	,952	3,07	1,112	0,472

3.1. Níveis de *Burnout*

Na Tabela 5, podemos observar que as respostas aos questionários OLBI, para os professores do ensino superior em Portugal encontram-se distribuídas 45% pela dimensão exaustão, 43,9% pela dimensão distanciamento, enquanto que para os professores no Brasil estão 54,5% associadas à dimensão exaustão e 56,1% associadas à dimensão distanciamento.

Table 1: Percentagem e frequência da resposta dos professores nas dimensões do questionário OLBI de Portugal e no Brasil (N=132)

Dimensão OLBI	Portugal %/n	Brasil %/n	Total%/n
Exaustão	45,5%/60	54,5%/72	100%/132
Distanciamento	43,9%/58	56,1%/74	100%/132

Existem diferenças estatísticas significativas entre as dimensões de *burnout* em que se encontra este grupo de professores ($T(45,03)=0,523; p<0,05$), sendo a dimensão Exaustão onde se inserem mais, com ($M=3,31\pm 0,50$) para professores em Portugal e ($M=3,21\pm 0,92$) para os professores no Brasil. Ao comparar os índices relacionados com o fator exaustão, entre professores do ensino superior de Portugal e Brasil, foi possível encontrar diferenças estatisticamente significativas ($T(44,441)=1,550; p<0,05$) no item 4; os professores do ensino em Portugal apresentaram, depois do trabalho, a necessidade de mais tempo para relaxar e sentir-se melhor do que antigamente ($M=4,03\pm 0,66$) do que os professores do ensino no Brasil ($M=3,63\pm 1,24$). Assim como no item 8, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas ($T(47,145)=1,739; p<0,05$); os professores portugueses sentem-se emocionalmente mais esgotados durante o trabalho ($3,90\pm 0,8$) do que os professores no Brasil ($3,40\pm 1,35$). Numa análise conclusiva a estes parâmetros, podemos concluir que existe semelhanças estatisticamente iguais entre Portugal e Brasil no que se refere à dimensão do distanciamento e média do OLBI Total; no entanto, no que se refere à dimensão da exaustão, observam-se diferenças e mesmo entre professores de Portugal e do Brasil, sendo que a média de exaustão é superior nos professores do ensino em Portugal do que nos professores no Brasil. Na Tabela 6, podemos observar as médias das dimensões de *burnout* nos professores do ensino superior em Portugal e no Brasil.

Tabela 6: Média, Desvio Padrão e valor-p das Dimensões de *Burnout* nos Professores do Ensino Superior em Portugal e no Brasil (N= 132).

Dimensão OLBI	Portugal (M; DP)	Brasil (M; DP)	Valor p
Distanciamento	2,69; 0,664	2,50; 0,601	0,692
Exaustão	3,31; 0,504	3,21; 0,918	<0,001
Total	3,02; 0,489	2,83; 0,695	0,21

3.2. Estratégias de *Coping*

Ao comparar as estratégias de *coping* utilizadas pelos professores do ensino superior de Portugal e Brasil foi possível encontrar diferenças estatisticamente significativas nas mesmas, nomeadamente, de Suporte Instrumental (SI) (item 6), (T (48,006) = -0,589; p<0,05), em que é observável que os professores no Brasil utilizaram mais esta ferramenta (M=2,20±1,32) do que os professores em Portugal (M=2,03±0,81); de Suporte Emocional (SE) (item 8) os professores em Portugal recorreram menos a esta estratégia emocional ou simpatia (M=1,97± 0,99) do que os professores no Brasil (2,43±1,43); definido por fator Religião (RE) (item 9), (T(51,858)=-1,465; p<0,05), utilizando os professores brasileiros a participação em atividades de carácter religioso como fator estratégico de *coping* (1,87±1,59) em comparação com os professores de Portugal (M=1,63±1,22); de Auto Culpabilização (AC) (item 13), (T(50,280)=-0,487; p<0,05), em que se observa que os professores no Brasil (M=3,10±0,84) culpabilizam-se e autoresponsabilizaram-se pelos acontecimentos, mais do que os professores em Portugal (M=2,73± 0,87); de Aceitação (AT) (item 15), (T(51,544)=-0,997; p<0,05) em que os professores das instituições de ensino no Brasil aceitam o elemento stressor como real (M=2,23±0,93) comparando aos das instituições portuguesas, (M=2,10±0,92) e de Auto Distração (AD) (itens 21 e 22), (T(49,631)=-0,110); p<0,05) e (T(50,931)=-0,487; p<0,05), respetivamente, existindo diferenças no desinvestimento mental nos elementos com os quais o stressor está a interferir através de sonhar acordado, dormir, ou auto distração encontrando-se nesta escala mais os professores do ensino superior no Brasil com (M=2,17; DP=1,392) e (M=2,50; DP=1,253) para itens 21 e 22, em relação aos de Portugal (M=2,13; DP=0,90) e (M=2,20; DP=0,85) para os mesmos itens.

Os 28 Itens do *BriefCOPE* são apresentadas na Tabela 7, aonde podemos observar a distribuição das médias aritméticas dos indicadores fatoriais dos itens. Realçado a cor encontram-se os itens que se diferenciaram estatisticamente, como acima descrito, nos padrões de *coping* utilizados pelos professores do ensino superior em Portugal e no Brasil.

Table 2: Médias e Desvio Padrão das respostas selecionadas pelos professores do ensino superior de Portugal e do Brasil no BriefCOPE (N= 132).

Item	Portugal (n= 62)		Brasil (n= 70)		Fator/escala	Valor-p
	M	DP	M	DP		
Cp1	2,73	0,74	2,83	0,70	CA	0,136
Cp2	2,83	0,70	3,03	0,92		0,532
Cp3	3,00	0,69	3,20	0,76	PL	0,347
Cp4	2,73	0,78	3,30	0,75		1,000
Cp5	2,07	0,64	2,43	1,33	SI	0,529
Cp6	2,03	0,81	2,20	1,32		0,009
Cp7	2,30	0,95	2,53	1,38	SE	0,440
Cp8	1,97	0,99	2,43	1,43		0,005
Cp9	1,63	1,22	1,87	1,59	RE	0,037
Cp10	1,70	1,18	2,20	1,52		0,315
Cp11	2,63	0,72	2,80	0,92	RP	0,156
Cp12	2,80	0,81	2,47	1,04		0,156
Cp13	2,73	0,87	3,10	0,84	AC	0,010
Cp14	1,70	1,02	2,23	1,10		0,597
Cp15	2,10	0,92	2,23	0,93	AT	0,045
Cp16	2,57	0,89	2,50	1,01		0,446
Cp17	2,03	0,96	2,43	1,10	ES	0,148
Cp18	1,87	0,97	2,33	1,18		0,100
Cp19	1,23	1,01	1,57	1,16	NG	0,219
Cp20	1,17	1,15	1,43	1,27		0,272
Cp21	2,13	0,90	2,17	1,39	AD	0,002
Cp22	2,20	0,85	2,50	1,25		0,002
Cp23	0,90	1,18	1,03	1,06	DC	0,542
Cp24	0,63	0,81	0,87	1,04		0,619
Cp25	0,60	0,93	0,73	1,17	AS	0,291
Cp26	0,63	0,89	0,83	1,18		0,218
Cp27	2,03	0,93	2,00	1,02	HU	0,904
Cp28	2,33	0,88	2,40	0,89		1,000

Realizou-se análise comparativa dos dados obtidos da avaliação do *coping* com o sexo dos professores dos dois países, tendo recorrido ao teste *t de Student*; os resultados obtidos não apresentam diferenças significativas de serem assinaladas estatisticamente para estas variáveis. Contudo, refere-se que estes resultados podem ter sido influenciados pela políticas implementadas pelo Governo de cada país. Embora, tenham sido observáveis diferenças estatisticamente valorizáveis nos itens 6,8, 9, 13, 15, 21 e 22, não se conhece toda a realidade sobre as condições em que estes profissionais estiveram, durante o tempo de teletrabalho, por exemplo: o número de horas em teletrabalho pode ter sido diferente nos dois países, o que pode ter influência nas condições de adaptação dos professores. Embora, quando questionados diretamente sobre as suas experiências de pandemia, os professores sejam mais propensos a concordar do que discordar que isso tinha tido impacto negativo na sua saúde mental (Allen et al., 2020).

Os aspetos culturais e políticos presentes nos dois países podem ter implicação nestes resultados, não tendo sido tomados em conta. Deve ter-se ter em consideração que cultura determina a nossa própria maneira de conceber as situações assim como os comportamentos (Hofstede, 2001). Daí ser uma possível hipótese relacionada com a diferença constatada no uso de estratégias de *coping* e, dentro destes fatores, o adaptado pelos professores no Brasil estar mais focado nos Suportes Instrumental e Emocional.

Os resultados que se obtiveram demonstraram uma associação positiva entre a exaustão emocional e a utilização de estratégias de *coping* com foco na emoção e associação negativa com a estratégia de *coping* focado na regulação emocional (de aceitação do stressor quando a experiência é incontrolável, de maneira passiva) e de distanciamento. O distanciamento consiste na busca de atividades que desviem a atenção do fator stressante. O professor ao desligar-se e não pensar, não reconhece os fatores causadores de stresse relacionados com o seu trabalho e consequentemente não consegue desenvolver estratégias para enfrentá-los. Esta busca de atividades que distraem o professor do foco do problema acabam por criar uma sensação de vazio e estagnação, sendo negativamente associados com realização pessoal. Estes sentimentos de mal-estar subjetivo acabam por estar presentes também nas estratégias de *coping* só focado na emoção. O professor fixa-se e depende mais tempo e atenção nos aspetos emocionais e sentimentos negativos.

A estratégia de *coping* focado na emoção pode significar que existe autocontrole para não agir impulsivamente e, à primeira impressão, pode ser considerada estratégia ativa; isto no sentido em que o professor está a tentar lidar com o problema/situação. Mas, tem também um sentido de passividade, dado que durante este tempo é exigido um tempo de auto-organização, tendo o professor que se voltar para si mesmo e para as suas reações enquanto não age (Carver et al., 1989).

A estratégia que parece ser um fator de melhor proteção para lidar com o *burnout* é o *coping* ativo, uma vez que se associa a menores índices de despersonalização e maiores índices de realização profissional. O professor ao tentar lidar com o problema, seguindo devidamente o que necessita fazer para lidar diretamente com o elemento stressor, apresenta menor distanciamento da situação (entidade patronal e/ou alunos). Assim consegue identificar os resultados das suas ações o que aumenta a perceção de eficácia e, conseqüentemente, da realização profissional. As estratégias de *coping* ativo como a resolução de problemas e confronto dos mesmos são precursores de realização profissional.

Nas estratégias de *coping* que se associaram às dimensões de *burnout*, neste estudo, verificou-se maior significado nas voltadas para a emoção (SE, RE, AT e AD), especialmente, nos professores do Brasil. E, segundo Gil- Monte (2005), trabalhadores que utilizam estratégias focadas na emoção são mais vulneráveis à SB.

Devemos ter em atenção que diferentes estratégias de *coping* podem associar-se a diferentes resultados; algumas podem não causar nenhum impacto notável e outras exacerbar níveis de mal-estar nos professores; é importante ter em conta a possível existência de mudanças dinâmicas relacionadas com o carácter específico de cada indivíduo e de cada contexto (Reisa et al., 2018).

4. Conclusão

A necessidade da realização de estudos para ampliar a compreensão sobre *burnout* e as estratégias de *coping* mais adequadas a serem utilizadas pelos professores, como um fator de proteção a esta síndrome, é crucial dado que a SB é um dos riscos psicossociais de maior peso no ensino superior.

Existem ferramentas que podem ser muito importantes para que se possa delinear ações possíveis de planeamento e de gestão de risco em qualquer organização, como uma atitude preventiva no quotidiano laboral. A prevenção e Literacia em Saúde devem fazer parte da cultura tanto individual como institucional.

Os resultados observados neste estudo podem ter implicações a nível prático na promoção de condições tanto a nível de intervenção primária (reestruturação de medidas organizacionais, enriquecimento de formação organizada nas ferramentas disponíveis para possível uso dos docentes), secundária (treino em relaxamento, gestão de tempo, resolução de conflitos), assim como a nível de intervenção terciária (possibilidade de aconselhamento e apoio individual, diagnóstico de possíveis repercussões negativas noutras áreas da vida pessoal do professor).

A resiliência foi demonstrada por estes profissionais durante a pandemia, que assolou o mundo, e é cada vez mais nesta capacidade do indivíduo, de lidar com problemas, adaptar-se a mudanças, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas, que se deve investir mais para a fomentar, através de formações/ações que promovam a resiliência.

Como limitações do estudo a participação dos professores no preenchimento do questionário ficou aquém do expectável. Os diversos conceitos associados ao *coping*, assim como o número elevado de distinções que existem sobre o mesmo, torna a abordagem deste tema complexa e divergente.

Como trabalhos futuros seria interessante um estudo pós pandemia. Realizar novamente a aplicação dos questionários, nas mesmas instituições, aos mesmos indivíduos que participaram neste presente estudo. Realizar uma comparação dos dados obtidos entre os dois estudos e identificar quais estratégias de *coping* continuaram a ser utilizadas e identificar os níveis de *burnout* pós pandemia, nestes professores do ensino superior em Portugal e no Brasil.

Em suma, é fundamental a sensibilização das instituições e/ ou organizações que empregam os professores para esta temática. É necessário ter em consideração a necessidade de desenvolver técnicas de formação e educação para aplicar habilidades psicológicas, intelectuais e sociais necessárias para estabelecimento e/ou restabelecimento de relações interpessoais saudáveis. Serem disponibilizados recursos apropriados para os professores desenvolverem a sua resiliência. Esta gestão pode fazer toda a diferença numa atitude preventiva do *burnout*. É importante realizar estudos baseados na necessidade de se compreender, de se saber, quais as melhores linhas orientadoras a serem seguidas nesta gestão de risco de *burnout*; linhas estas baseadas no conhecimento de resultados, isto é, se na realidade ao serem aplicadas para a prevenção, gestão, atuação no *burnout* são realmente eficazes. Para se poder otimizar estas orientações. Para poderem ter aplicabilidade efetiva e eficaz, com ferramentas adequadas às realidades institucionais e da profissão do ensino, nomeadamente do ensino superior.

E a lei é elucidativa, encontrando-se no regime jurídico da promoção da segurança e saúde no trabalho, Lei nº3/2014, que procede à segunda alteração à Lei nº102/2009, no artigo 15º, que se refere às obrigações do empregador, a alínea g que diz: “adaptação do trabalho ao homem, especialmente no que se refere à conceção dos postos de trabalho, à escolha de equipamentos de trabalho e aos métodos de trabalho e produção, com vista a, nomeadamente, atenuar o trabalho monótono e o trabalho repetitivo e reduzir os riscos psicossociais;”.

Referências Bibliográficas

- Autoridade para as condições do trabalho. (2012) Campanha de Avaliação de Riscos Psicossociais. [Act.gov.pt/\(pt-PT\)/Campanhas/campanhasrealizads/avaliacaoRiscosPsicossociais/Paginas/default.aspx](http://Act.gov.pt/(pt-PT)/Campanhas/campanhasrealizads/avaliacaoRiscosPsicossociais/Paginas/default.aspx)
- Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho. (2018) Os riscos psicossociais na Europa: Prevalência e estratégias de Prevenção. <https://osha.europa.eu/pt/>.
- Allen, R.; Jerrim, J.; Sims, S.(2020) "How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing?" Centre for Education policy & equalising opportunities.
- Aliante, G. & M. Abacar (2018). "Fontes de Stress Ocupacional em Professores do Ensino Básico e Médio em Moçambique, Brasil e Portugal." *Revista Internacional em Língua Portuguesa* (33): 95-110.
- Alves GJ & Palermo-Neto J. (2007). *Revista Brasileira Psiquiatria*, 29(4):363-9.
- Amorim, A., & Neto, H. V. (2019). Riscos psicossociais na atividade de formador de uma escola profissional. *Cesqua-Cadernos de Engenharia de Segurança. Qualidade e Ambiente*, 1(2), 67-89.
- Areosa, J., & Neto, H. A. V. (2014). Sociedade dos riscos emergentes.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 43(1), 83-104.
- Baptista, M. N.; Soares, T, F.P.; Raad, J. A.; Santos, L.M. (2019). "Burnout, estresse, depressão e suporte laboral em professores universitários." *Revista Psicologia Organizações e Trabalho* 19: 564-570.
- Barona, E. G. (2003). Analisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamento del estrés docente en professorado universitario. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 19(1), 145-158.
- Benevides-Pereira, A.M. (2002). *Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Borges, S. L., Santos C., Saraiva, A., Pocinho M. (2012): *Metodologia de Investigação e Comunicação do Conhecimento Científico*; Lidel.
- Cardoso, H. F.; Batista, M. N.; Amorim de Sousa, D. F. (2017). "Síndrome de burnout: Análise da literatura nacional entre 2006 e 2015." *Revista Psicologia Organizações e Trabalho* 17(2): 121-128.
- Câmara, S., V. Mazon, M. S. Carlotto (2008). Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia* Vol.60 Issue 1 Pages 55-66.
- Carlotto, M.S. (2003) Síndrome de Burnout e gênero em docentes de instituições particulares de ensino. *Revista de Psicologia da Universidade do Contestado*, 1(1).

- Carlotto, M. S. (2011). "Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados." *Psicologia: teoria e Pesquisa* 27: 403–410.
- Carson, R.L.; Tsouloupas, C.N., & Barber, L.K. (2012). Burnout and coping strategies across primary and secondary public school teachers. In C.J. McCarthy, R. G. Lambert, & A. Ullrich, (Eds), *International perspectives on teacher stress* (pp. 195–218). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, Inc.
- Carver, C.S., Scheier, M.F., & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267–283.
- Carver, C. S. & J. Connor-Smith (2010). "Personality and coping." *Annual review of psychology* 61: 679–704.
- Consuelo Morán, M., & Ildia Silva, Maria (2012). Personalidade resiliente ao burnout: estratégias de coping. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 93–101. [última consulta 4 de novembro de 2021].
ISSN:02149877 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832337010>.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2000). A model of burnout and life satisfaction amongst nurses. *Journal of advanced nursing*, 32(2), 454–464.
- Demerouti E, Bakker AB, Vardakou I, Kantas A (2003). The convergent validity of two Burnout instruments—A umltitrait-umltimethod naalysis. *European Journal of Psychological Assessment*; 19(1):12–23.
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2008). The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout and engagement. *Handbook of stress and burnout in health care*, 65(7).
- Demerouti, E., Mostert, K., & Bakker, A. B. (2010). Burnout and work engagement: a thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of occupational health psychology*, 15(3), 209.
- Doménech, B.D. (1995). Introduction al síndrome "burnout" en profesores y maestros y su abordaje terapeutico. *Psicologia Educativa*, 1(1), 1–16.
- Edelwich, J.; Brodsky, A. *Burnout (1980): stages of disillusionment in the helping profession*. New York: Human Sciences Press.
- Folkman, S; Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health nad Social Behaviour*, v.21, p.219–239.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (3), 466–475.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Gruen, R.J., & Delongis, C. (1986). Dynamics of a stressful encounters outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992–1003.
- Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, stress, and coping*, 21(1), 3–14.
- García- Arroyo, José A. & Amparo Osca (2017). Coping with *Burnout*: Analysis of linear, non-linear and interaction relationships, *anales de psicologia*, vol.33, nº3 (october), 722–731 (1).
- Gil-Monte, P. R., Peiró, J.M., & Valcárcel, P. (1998). A model of burnout process development; NaAn alternative from appraisal models of stress. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 4(1), 165–179.

Gil-Monte, P. R. (2005). El Síndrome de quemarse por el trabajo (*BURNOUT*). Una enfermedad laboral en la Sociedade del bienestar. Ediciones Pirámide, Madrid.

Gil-Monte, P.R. (2008). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) como fenómeno transcultural. *Información Psicológica*, 91-92, 4-11.

Gollac, M. & M. Bodier (2011). "Mesurer les facteurs psychosociaux de risque au travail pour les maîtriser." Rapport du Collège d'expertise sur le suivi des risques psychosociaux au travail, faisant suite à la demande du Ministre du travail, de l'emploi et de la santé.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviours, institutions and organizations across nations*. Sage publications.

Humberto, S. C., Abacar, M., & Aliante, G. (2021). Sintomas de stress e estratégias de coping em professores moçambicanos do ensino superior. *Research, Society and Development*, 10(3), e28910313260-e28910313260.

Juevesa, Roel D., Gina G. Rapatan, Arvin T. Galigao, Cristina V.Juevesa (2020). Managers Coping Mechanisms to Burnout: A Phenomenology, *Journal of Critical Veriews*, vol.7. ISSUE 15,2020.

Knoll, N., Rieckmann, N., & Schwarzer, R. (2005). Coping as a mediator between personality and stress outcomes: A longitudinal study with cataract surgery patients. *European Journal of Personality*, 19, 229-247. doi:10.1002/per.546.

Lazarus, R.S.; Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.

Lazarus, R.S.,(2006) Emotions and interpersonal relationships toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *J. Personal.*71:1087-112.

Lazarus, R. & S. Folkman (1985). "Stress and coping." New York.

Leka, S. & J. Houdmont (2010). Occupational health psychology, John Wiley & Sons Lenice, Pereira Garcia, Ana Maria T. Benevides-Pereira. Investigando o *Burnout* em Professores Universitários; *Revista Eletrônica InterAção Psy-Ano 1*, nº1-Ago 2003 - p.76-89.

Leka, S.; Jain, A. Lavicoli, S., & Di Tecco, C. (2015). An evaluation of the policy context on psychosocial risks and mental health in the workplace in the European Union: achievements, challenges, and the future. *BioMed research international*, 2015.

Lipp, M. E. (2002). O stress do professor de pós-graduação. O stress do professor. Campinas: Papyrus, 55-62.

Lipp Marilda N. (org.) (2003) O stress do Professor. Campinas: Papyrus, 4ª.ed.pp.41-54.

Lipp, Marilda Novaes (2016) A prática da psicologia na Escola, (organizado por Débora C, Fava. BH; Ed.Artesã PP.351-372).

Margarida Tenente Pocinho (2018). Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social, Vol.4(1):22-33.

Maroco, J., Campos, J. B., Bonafé, F. S., da Graça Vinagre, M., & Ribeiro, J. P. (2014). Adaptação transcultural Brasil-Portugal da escala brief cope para estudantes do ensino superior= transcultural adaptation brazil-portugal of the brief cope scale for college students.

Marques Pinto, A. (2000). *Burnout* Profissional em Professores Portugueses: representações sociais, incidências e preditores. Dissertação de doutoramento em Psicologia da Educação. Faculdade de psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Marques Pinto, A., Lima, M.L. & Lopes da Silva, A. (2003). Stress Profissional em Professores Portugueses: incidência, preditores e reação de *burnout*. *Psychologia*, 33, 181-194.

Maslach, C. & S. E. Jackson (1981). "The measurement of experienced burnout." *Journal of organizational behavior* 2(2): 99-113.

Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. Dalam Schaufeli, Maslach, & Marek (Eds.), *Professional burnout: recent developments in theory and research*, 1-16.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). *Maslach burnout inventory*. Scarecrow Education.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.

Maslach, C. Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2016). *Maslach Burnout Inventory Manual*, 4th Edn. Menlo Park, C.A: Mind Garden.

Mazon, V., & Carlotto, Mary Sandra, & Câmara, Sheila (2008). Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60(1), 55-66.

Morán, M. C. & M. I. Silva (2012). "Personalidade resiliente ao burnout: Estratégias de coping." *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 4(1): 93-101.

Moreno-Jimenez, B.; Garrosa-Hernández, E.; Gávez, M.; González, J. L. & Benevides-Pereira, A. M. T. (2002): A avaliação do *Burnout* em Professores: comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-E.D. *Psicologia em estudo*, 7, 11-19.

Neto, H.V. (2015). Estratégias organizacionais de gestão e intervenção sobre riscos psicossociais do trabalho. *International Journal on Working conditions*, 9, 1-21.

Pais Ribeiro, J.L., & Rodrigues, A. (2004) Questões acerca do coping: a propósito da adaptação do briefcope. *Psicologia, Saúde e Doenças*, (última consulta 24 outubro).

Pinto. A. M.; Lima, M. L.; Da Silva, A. L. (2005): Como lidam os professores com o stress profissional? *coping* e *burnout* em professores portugueses. *Revista de Psicologia del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143.

Pocinho, M. T., Saraiva, A., Santos, C., Borges S.L.(2018). Avaliação de fatores de risco psicossociais: estudo com docentes do ensino superior: *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, vol.4 (1):22-33.

Reisa, S.B., Gomes, R., Simões, C. (2018) Stress e burnout em professores: importância dos processos de avaliação cognitiva. ISSN-2182-8407

- Savóia, M. G., Santana, P. R., & Mejias, N. P. (1996). Adaptação do inventário de Estratégias de Coping de Folkman e Lazarus para o português. *Psicologia USP*, 7(1-2), 183-201. <https://doi.org/10.1590/S1678-51771996000100009>.
- Schaufeli, W. B., & Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology & health*, 16(5), 501-510.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(3), 293-315.
- Scheir, M.F., & Carver, C. S. (1988). A modelo f behavioral self-regulatio: Translating intention into actio. *In Advances in experimental social psychology* (Vol. 21, pp. 303-346). Academic Press.
- Schin, H.; Park, Y.M.; Ying, J. Y.; Kim, B.; Noh, H. & Lee, S.M. (2014). Relationships between coping strategies and burnout symptoms. A meta-analytic approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 45 (1), 44-56, doi:10.1037/a0035220.
- Schonfeld, I. S. (1990). Coping with job-related stress: The case of teachers. *Journal of Occupational Psychology*, 63(2), 141-149.
- Schuster, M. D. S., & Dias, V. D. V. (2018). Oldenburg Burnout Inventory–validação de uma nova forma de mensurar Burnout no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23, 553-562.
- Silva, M.I. e Morán M. C. (2012). Personalidade resiliente ao *burnout*: Estratégias de *coping*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* Vol. 4 Issue 1 Pages 93-101.
- Sinval J, C. Queirós, Pasian S. e Marôco J. (2019) Transcultural adaptation of the Oldenburg *Burnout* Inventory (OLBI) for Brazil and Portugal. *Frontiers in psychology*, Vol. 10 Pages 338.
- Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016.
- Tamayo M. R. e Tróccoli B. T. (2002). Exaustão emocional: relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de *coping* no trabalho. *Estudos de Psicologia* Vol. 7 Issue 1 Pages 37-46.
- Zanatta, A. B., Lucca, S.R. (2015). Prevalência da síndrome de burnout em profissionais da saúde de um hospital oncohematológico infantil. *USP* 49 (02).
[DOI:http://dx.doi.org/10.15309/18psd190204](http://dx.doi.org/10.15309/18psd190204)