



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

***Stress, Burnout e Estratégias de Coping nos
Docentes de Ensino Superior***

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia do
Trabalho e das Organizações.**

Cátia Sofia Fernando Nascimento

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

JULHO 2021



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

***Stress, Burnout e Estratégias de Coping nos
Docentes de Ensino Superior***

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia do
Trabalho e das Organizações.**

Cátia Sofia Fernando Nascimento

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Anabela Santos
Rodrigues.**

Agradecimentos

Ao terminar esta jornada agitada, cheia de bons e maus momentos, sempre com as emoções à flor da pele, devo um agradecimento especial a todos os envolvidos, por todo o apoio e carinho que me deram ao longo destes 5 anos que culminaram neste momento tão especial para mim.

Começando pelo princípio, quero agradecer à minha família por estar sempre presente nos bons e nos maus momentos, por me darem toda a atenção, carinho, disponibilidade e motivação.

À minha Mãe, por estar sempre por perto, por largar tudo para me ajudar, pela preocupação, pelas conversas, pela amizade e paciência (que bem foi preciso) e pelo orgulho que me faz sentir em a ter como mãe.

Ao meu Pai, pela paciência, força, carinho, amor, orgulho que sempre demonstrou na sua menina que, para ele, custa a vê-la crescer. Obrigado por lutares por mim e acreditares que consigo tudo.

Aos meus avós, por estarem sempre ao meu lado, prontos para cuidarem de mim, pelo carinho e orgulho que demonstram em todo o meu progresso pessoal e profissional.

À Mafalda, que mesmo estando a 400 km de distância, é a melhor amiga que alguém pode ter, onde suportou todas as angústias, transmitindo sempre a descontração necessária com as nossas longas conversas, por vezes sem qualquer sentido.

Ao meu namorado, que amparou todo o choro envolvido nestes longos cinco anos de universidade, onde ouviu todos os desabafos e frustrações e, mesmo assim, estava sempre ao meu lado a dar-me a mão e a acreditar em mim. Obrigado pelo amor, carinho e fé que tens em mim.

Aos meus amigos, por toda a ajuda que me deram ao longo deste processo, pelo amparo que me deram quando precisei de motivação e por não me deixarem desistir.

Por fim, expresso o meu profundo agradecimento à Professora Doutora Anabela Rodrigues, a minha orientadora, por toda a disponibilidade e dedicação concedidas, especialmente nestes últimos meses, onde o *stress* e pressão excederam limites. Obrigada por me acompanhar nestes últimos três anos e acreditar em mim e no meu potencial.

Obrigado por acreditarem em mim.

Resumo

A docência é considerada um trabalho de risco uma vez que pode influenciar os níveis de *stress* e, conseqüentemente, conduzir a uma situação de *burnout*, se não se verificar o recurso a estratégias de *coping* adaptativas que ajudem a ultrapassar estes obstáculos, prevenindo doenças. Neste sentido, pretendendo contribuir para uma melhor compreensão desta temática na população docente, no contexto do ensino superior, este estudo teve como objetivos 1) caracterizar o nível de *stress* percebido; 2) identificar as principais fontes de *stress*; 3) verificar e caracterizar a ocorrência de *burnout*; 4) identificar as estratégias de *coping* utilizadas na gestão do *stress*; 5) explorar o papel das variáveis sociodemográficas na percepção de *stress*, no *burnout* e nas estratégias de *coping*, 6) identificar possíveis correlações entre estratégias de *coping*, *stress* e *burnout*, 7) explorar o papel das estratégias de *coping* na explicação dos níveis de *stress* e *burnout* e, 8) perceber se houve alteração na percepção de *stress*, *burnout* e nas estratégias de *coping* utilizadas, no contexto atual de pandemia Covid19. Recorreu-se a uma amostra não aleatória de conveniência de 102 professores de ensino superior, aos quais se aplicou o QSPES, o Oldenburg *Burnout* Inventory, a Versão Portuguesa da *Coping* Job Scale e um questionário sociodemográfico. A informação recolhida foi analisada com recurso ao SPSS, versão 25. Os resultados indicaram que a maioria dos docentes percebem elevado *stress*, apresentando um nível mais saliente na dimensão “distanciamento” do *burnout*, e valores mais baixos na dimensão “exaustão”. A estratégia de *coping* mais utilizada é “estratégias de confronto”, tendo-se verificado a ocorrência de correlações, positivas e fortes, entre as estratégias de *coping* e o nível de *stress* e *burnout* percebido. Foi, ainda, possível comprovar o papel das estratégias de *coping* na explicação dos níveis de *stress* e *burnout*.

Palavras-chave: Professores, *Stress*, *Burnout*, Estratégias de *Coping*, Ensino Superior, Covid-19.

Abstract

Teaching is considered a risky job since it can influence *stress* levels and, consequently, lead to a situation of *burnout*, if the use of adaptive *coping* strategies that help to overcome these obstacles, preventing diseases is not verified. In this sense, intending to contribute to a better understanding of this theme in the teaching population, in the context of higher education, this study aimed to 1) characterize the level of perceived *stress*; 2) identify the main sources of *stress*; 3) verify and characterize the occurrence of *burnout*; 4) identify *coping* strategies used in *stress* management; 5) explore the role of sociodemographic variables in the perception of *stress*, *burnout* and *coping* strategies, 6) identify possible correlations between *coping* strategies, *stress* and *burnout*, 7) explore the role of *coping* strategies in explaining *stress* levels and *burnout* and, 8) to see if there was a change in the perception of *stress*, *burnout* and in the *coping* strategies used, in the current context of the Covid-19 pandemic. A non-random convenience sample of 102 higher education teachers was used. which were applied the QSPES, the Oldenburg *Burnout* Inventory, the Portuguese Version of the *Coping* Job Scale and a sociodemographic questionnaire. The information collected was analyzed using SPSS, version 25. The results indicated that most teachers perceive high *stress*, with a more prominent level in the “distance” dimension from *burnout*, and lower values in the “exhaustion” dimension. The most used *coping* strategy is “confrontation strategies”, having verified the occurrence of correlations, positive and strong, between the *coping* strategies and the perceived level of *stress* and *burnout*. It was also possible to prove the role of *coping* strategies in explaining the levels of *stress* and *burnout*.

Key words: Teacher, *Stress*, *Burnout*, *Coping* Strategies, Higher Educacion, Covid-19.

Índice

Introdução.....	9
1. Enquadramento Teórico	11
1.1 <i>Stress</i> : principais conceitos, causas e consequências	11
1.1.1 <i>Stress Ocupacional e Docentes do Ensino Superior</i>	13
1.2 <i>Burnout</i> : principais conceitos e modelos.....	19
1.2.1 <i>Burnout na Profissão Docente</i>	22
1.3 <i>Coping</i> : principais conceitos.....	25
1.3.1 <i>Estratégias de Coping nos Docentes</i>	28
2. Metodologia.....	31
2.1 Desenho de Estudo	31
2.2 Participantes/Amostra.....	33
2.3 Instrumentos.....	36
2.3.1 <i>Questionário Sociodemográfico</i>	36
2.3.2 <i>Questionário de Stress nos Professores do Ensino Superior (QSPES) (Gomes, 2010)</i>	36
2.3.3 <i>Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) (Campos, Carlotto, & Marôco, 2012)</i>	38
2.3.4 <i>Coping Job Scale (Jesus & Pereira, 1994)</i>	40
2.4 Procedimentos de Recolha e Análise de Dados	41
3. Resultados.....	42
3.1 <i>Stress</i>	42

3.2 Burnout	47
3.3 Estratégias de <i>Coping</i>	49
3.4 Correlação entre as fontes de <i>stress</i> e o <i>burnout</i>	52
3.5 Correlação entre as fontes de <i>stress</i> e as estratégias de <i>coping</i>	52
3.6 Correlação entre o <i>burnout</i> e estratégias de <i>coping</i>	54
3.7 O efeito preditor das estratégias de <i>coping</i> na ocorrência de <i>stress</i> e <i>burnout</i>	54
3.8 Impacto do Covid-19 no <i>stress</i> , <i>burnout</i> e <i>coping</i>	59
4. Discussão de Resultados.....	60
Conclusão	71
Referências Bibliográficas.....	73
Anexo 1. Pedido de autorização para utilização do instrumento “Questionário de <i>Stress</i> nos Professores do Ensino Superior (QSPES)”.....	85
Anexo 2. Pedido de autorização para utilização do instrumento “Oldenburg <i>Burnout</i> Inventory”	86
Anexo 3. Pedido de autorização para utilização do instrumento “ <i>Coping Job Scale</i> ”.....	87
Anexo 4. Questionário Sociodemográfico.....	88
Anexo 5. Questionário de <i>Stress</i> nos Professores do Ensino Superior (QSPES)	89
Anexo 6. Oldenburg <i>Burnout</i> Inventory.....	93
Anexo 7. <i>Coping Job Scale</i>	94

Introdução

O conceito de *stress* sofreu diversas alterações ao longo dos tempos. No século XIX este conceito, proveniente do latim, referia-se a uma força externa, à pressão ou tensão a que os indivíduos são submetidos. Inicialmente, e segundo o vocabulário inglês, o termo *stress* significava pressão ou opressão de natureza física, no entanto, no século XVIII o *stress* passa a significar pressão sobre uma pessoa. No início do século XX, o *stress* entra, definitivamente, na área da saúde, estando presente, até aos dias de hoje, no discurso quotidiano de cada indivíduo, adquirindo, assim, uma grande importância na vida de cada um (Capelo & Pocinho, 2009), inclusive na dimensão “*trabalho*”.

Neste sentido, a centralidade da profissão do indivíduo poderá trazer consequências paradoxais para a integridade física, psíquica e social dos trabalhadores, tornando pertinente o estudo da sua saúde, nomeadamente da saúde mental, uma vez que esta acarreta um inequívoco impacto no trabalho e no trabalhador. Este reconhecimento tem como principal consequência a especial atenção que tem vindo a ser dada na investigação a variáveis como o *stress* e o *burnout* (Cruz & Mendes, 2004), inclusivamente no contexto organizacional, onde o *stress* organizacional é entendido como a interação de condições laborais e de características do indivíduo, de tal modo que as exigências que lhe são criadas ultrapassam certos limites do próprio indivíduo (Gomes & Pereira, 2008). No caso do professor, o comportamento desafiador do aluno, os seus comportamentos inadequados e a indisciplina estão entre as principais causas de *stress* nos docentes, contribuindo, assim, para esse desequilíbrio entre exigências e recursos do indivíduo (Cruz & Mendes, 2004). A forma que cada um dos docentes encontra para gerir este *stress*, ou seja, as estratégias de *coping* que utiliza, irá fazer toda a diferença nos resultados obtidos. Na verdade, segundo Folkman, Lazarus, DunkelSchetter, DeLongis e Gruen (1986, p.993), o termo de *coping* é compreendido como

“*esforços cognitivos e comportamentais que mudam constantemente e que se desenvolvem para responder às demandas específicas externas e/ou internas avaliadas como excessivas para os recursos do indivíduo*”. Assim, o que se pretende é que o *coping* funcione como um fator protetor, reduzindo o risco de incapacidade na vida dos indivíduos, associado a doenças físicas e mentais, como o *stress* ou o *burnout* (Gil-Monte & Peiró, 1997).

Neste sentido, e dada a comprovada importância da compreensão deste fenómeno, o presente estudo, pretendendo constituir um contributo, tem como objetivo geral, procurar caracterizar os níveis de *stress* e *burnout* percebidos pelos docentes do ensino superior, identificar as estratégias de *coping* utilizadas na gestão do *stress*, explorar o papel das variáveis sociodemográficas na perceção de *stress*, no *burnout* e nas estratégias de *coping* e, por fim, explorar o papel do Covid-19 na perceção de *stress*, *burnout* e nas estratégias de *coping*.

1. Enquadramento Teórico

1.1 *Stress*: principais conceitos, causas e consequências

O termo *stress* tem origem no latim “*stringere, stringo, strinxi, strinctum*” que significa apertar, comprimir, restringir. Este conceito era utilizado em diversas áreas, tais como a biologia, engenharia e a física (Houaiss, Villar & Franco, 2001).

A partir da segunda metade do século XIX, surgiram estudos sobre o bem-estar, pelo fisiologista francês Claude Bernard, que acreditava que um dos aspetos fundamentais para a manutenção do bem-estar era a habilidade do organismo para manter a perseverança do seu ambiente interno, mesmo com as mudanças que ocorrem externamente (Dutra, 2001).

O *stress* torna-se, assim, uma exigência imposta sob as capacidades de adaptação da mente e do corpo, devendo ser encarado como um facto natural, num nível mínimo, e até desejável, pois não se relaciona, necessariamente a eventos negativos. Na verdade, uma situação de muita alegria ou satisfação pode, também, resultar em *stress*, falando-se neste caso, não por equívoco, em *stress* positivo (Ayres, Brito & Feitosa, 1999).

Neste contexto, o *stress* pode ser visto como um confronto permanente entre o indivíduo e o mundo exterior em que se insere, onde a avaliação do sujeito determina se essa relação excede, ou não, as suas capacidades e se, eventualmente, coloca em causa o seu bem-estar (Folkman, 1984). O *stress* pode, assim, ser visto como um estímulo, ou seja, uma força exercida sobre o indivíduo, resultando numa reação do organismo, que tem apenas um certo nível de tolerância, para além do qual poderão ocorrer certos danos, temporários ou permanentes (Bicho & Pereira, 2007).

Em 1976, Selye aplica este termo no comportamento humano, descrevendo o *stress* como um síndrome biológico, diferenciando-o em três fases. A reação de alarme, considerada como

primeira fase, ocorre quando o organismo se prepara para se defender. Nesta fase, é compreendido um aumento na atividade fisiológica, surgindo após a exposição do indivíduo a uma situação *stressante*. De seguida, na segunda fase, designada por resistência, ocorrem tentativas de inverter os efeitos do estado anterior. Por último, na terceira fase, a exaustão, o indivíduo acaba por não conseguir mostrar mais resistência, após ser exposto repetidamente a uma situação *stressante*, no entanto, não significa que os efeitos dos estímulos serão, necessariamente, iguais em diferentes pessoas (Selye, 1976).

De entre as diferentes abordagens ao *stress*, existem duas propostas que têm contribuído para a sustentabilidade da discussão: a abordagem “*distress versus eustress*” e “*interação versus transação*”.

O *distress* corresponde a uma resposta negativa psicológica de um fator de *stress*, estando associado a estados psicológicos negativos, podendo originar consequências físicas e psicológicas. No caso do *eustress*, esta categoria corresponde a uma resposta positiva psicológica de um fator de *stress*, estando associado a estados psicológicos positivos (Nelson & Simmons, 2003).

Contudo, é possível abordar o *stress* como interação e como transação. O *stress* como interação está ancorado nas abordagens interacionais, tendo como objetivo o estudo de interações entre estímulos e respostas, bem como de variáveis moderadoras das relações *stressor-strain*. Relativamente ao *stress* como transação, coloca o foco na pessoa, como age e reage às trocas com o ambiente, numa causalidade circular, e a interpretação do significado de determinada relação com o ambiente e as estratégias para lidar com as exigências contidas nessa mesma relação captam a essência da percepção de *stress*. Neste caso, o *stress* não está presente na pessoa nem na situação, mas sim na interação entre ambas (Bicho & Pereira, 2007).

Referente às consequências do *stress*, estas podem não ser as mesmas para cada indivíduo, uma vez que são experienciadas de forma diferente pelo organismo de cada um, exercendo influências distintas sobre a dimensão psíquica da pessoa. Esta teoria é defendida por Rio (1998), uma vez que defende que ao avaliar o ocorrer de diferenças importantes na reação das pessoas às situações semelhantes, e perceber registos de diferentes sensibilidades individuais, as consequências irão depender de fatores hereditários, do sexo e da idade do indivíduo.

Desta forma, os fatores *stressantes* podem desencadear reações emocionais como ansiedade, depressão e histeria; reações comportamentais como alcoolismo, tabagismo, dependência de drogas, absentéismo e, em casos extremos, suicídio; e reações fisiológicas como taquicardia, sudorese e hipertensão arterial, além de outras enfermidades (Ayres, Brito & Feitosa, 1999).

O *stress* transformou-se, assim, num fenómeno importante na atualidade, com impacto no comportamento e o desenvolvimento pessoal (Gomes, 2006; Capelo & Pocinho, 2011).

1.1.1 Stress Ocupacional e Docentes do Ensino Superior

A maioria da literatura específica descreve que o *stress* ocupacional é resultante de um conjunto de fenómenos que agem sobre o profissional, sendo entendido como reação tensional experimentada pelo trabalhador, diante de estímulos *stressores* que surgem no contexto de trabalho e são percebidos como ameaças à sua integridade (Kahn & Byosiere, 1992; Cohen, Kessler & Goron, 1995; Jones & Kinman, 2001). Estas reações tensionais podem prejudicar “a interação da pessoa com o trabalho e com o ambiente de trabalho, à medida que esse ambiente contém demandas excessivas a ela, ou que ela não contém recursos adequados para enfrentar tais situações” (Rodrigues & Limongi-França, 2002).

Segundo Gomes e Pereira (2008), o *stress* ocupacional é visto como a interação de condições laborais e de características do indivíduo, de tal modo que as exigências que lhe são criadas ultrapassam a capacidade de conflito.

No que diz respeito aos preditores de *stress* ocupacional, na literatura internacional, são enfatizados a natureza da tarefa e do papel ocupacional (sobrecarga, relacionamentos interpessoais, autonomia, controlo, desenvolvimento da carreira), características pessoais (autoestima, comportamento tipo A e locus de controlo) e variáveis de natureza situacional e pessoal (suporte social, conflito entre papéis, ambiguidade do papel), (Kahn & Byosiere, 1992).

Kyriacou e Sutcliffe (1978), pioneiros do conceito de *stress* nos docentes, e Reinhold (2004), definem *stress* ocupacional nos docentes como síndrome de respostas a sentimentos negativos, geralmente acompanhadas de mudanças fisiológicas e bioquímicas, resultantes de aspetos do trabalho do professor e mediadas pela perceção das exigências profissionais, constituindo uma ameaça à sua autoestima e/ou bem-estar. Assim, a profissão exercida pelos docentes é vista como uma atividade extremamente exigente, geradora de níveis de *stress* superiores a outras profissões.

Mais tarde, em 1988, Kyriacou defende, que a experiência de *stress* no docente resulta da sua perceção de ameaças ao seu bem-estar, autoestima ou valor pessoal. Desta forma, o foco é colocado no papel central da perceção do professor relativamente às exigências que lhe são colocadas, à sua incapacidade ou dificuldade em corresponder a essas mesmas exigências e à ameaça ao seu bem-estar físico e/ou mental resultante do seu fracasso (Kyriacou, 1988).

Com o decorrer dos anos, o fenómeno de *stress* nos professores, tem vindo a tornar-se, não só um dos principais temas na investigação psicológica e educacional, mas também, um problema social significativo. O aumento de doenças físicas e psicológicas, a preocupação

geral com a melhoria da qualidade de vida profissional, a preocupação com a possível relação de professor-aluno seja afetada com o *stress* e a qualidade de ensino, são alguns dos fatores para a preocupação deste fenómeno (Melo, Gomes & Cruz, 1997).

No início da década de 80, no século XX, a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1981) mencionava a gravidade da situação ao referir o *stress* como a principal fonte de abandono da profissão docente, antes da idade da reforma ou mesmo nos primeiros anos a exercer, considerando uma prática profissional de risco de esgotamento físico e mental. Esta situação era de tal forma preocupante que os diretores da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), da United Nations Children's Fund (Unicef) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), divulgaram, aquando da comemoração do Dia Mundial dos Professores, em 2010, a sua preocupação com a escassez de professores que se começava a verificar por todo o mundo.

Também Cruz (1990), através de um relatório OCDE, relativo às consequências do *stress* nos docentes, afirmou que “(...) *os professores são submetidos a uma dupla fonte de stress. Por um lado, ficam naturalmente ansiosos se o recrutamento falha, se a promoção é bloqueada e se está em causa a avaliação da sua competência. Por outro lado, eles estão sujeitos a uma pressão crescente para diversificarem o seu papel e para adaptarem os seus estilos de ensino, para dominarem novos conteúdos e investigações (...)*”.

Uma vez que o modo de ensino e de contratação do professor de ensino superior varia de instituição para instituição, o impacto no *stress* pode também ser diferente. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), nas instituições públicas, a contratação dá-se por meio de concursos, seja na forma de professor substituto ou efetivo. Nas instituições particulares, além de concurso, há também o convite, e após a contratação não há uma política que se preocupe com um trabalho voltado para a melhoria do desempenho docente, onde este, resume-se apenas à sala

de aula. Outro aspeto relevante, que Lima (2008) apresenta, é o tempo de dedicação dos docentes que, de acordo com a legislação, o que trabalha em período integral e parcial.

Contudo, de acordo com o modelo criado por Moracco e MacFadden (1982), o *stress* ocupacional pode também ser proveniente de *stressores* domésticos (problemas com filhos, doenças, etc.) ou sociais (mudança de valores e do modo de vida). Contudo, segundo Lipp (2002), os fatores que mais contribuem para o *stress* no trabalho do docente é a falta de capacitação necessária para lidar com questões diárias, responsabilidade por manter a ordem e disciplina entre os alunos, a sobrecarga de trabalho fora da sala de aula, o relacionamento interpessoal com os outros professores, o clima organizacional da instituição, as condições inapropriadas para o exercício do magistério, e o alto volume de carga cognitiva gerado pelas atividades desempenhadas pelo docente.

No entanto, diversos autores acrescentam, à literatura, diferentes causas para a perceção de *stress* nos docentes de ensino superior. É o caso de Melo, Gomes e Cruz (1990), que identificaram fatores como o excesso de trabalho/tarefas para realizar, as turmas serem complicadas, o nível de barulho elevado, alunos pouco motivados, salário inadequado, pressão imposta perante o tempo que cada professor tem para realizar algo.

Por seu lado, Cooper, Sloan e Williams (1988), categorizam os agentes ocupacionais, potencialmente *stressantes*, de seis formas possíveis. A primeira, intitulada como “*fatores intrínsecos ao trabalho*” remete às condições de salubridade, jornada de trabalho, ritmo, riscos potenciais à saúde, sobrecarga de trabalho, introdução de novas tecnologias, natureza e conteúdo do trabalho. A segunda, remete para o papel organizacional e relaciona-se com a ambiguidade e conflitos de papéis; a terceira forma, o inter-relacionamento, quer seja para com os superiores, como para os colegas e subordinados. A carreira é, também, considerada um fator potencial ao *stress*, estando este relacionado com a congruência de status e segurança e perspetivas de promoções. O clima da organização, onde se pode enquadrar ameaças

potenciais à integridade do indivíduo, a sua autonomia e identidade pessoal e o interface casa/trabalho são mais dois fatores que o autor defende serem de risco para os docentes do ensino superior.

Ainda nesta discussão, Ladeira (1995) afirma que as fontes de *stress* no contexto de trabalho são decorrem através de diferenças individuais (características biofísicas, tipo de personalidade, mecanismos de defesa utilizados e o conjunto das experiências de vida) tornando a intensidade e a frequência do *stress* diferentes para cada indivíduo. Consequentemente, o significado que as pessoas atribuem aos eventos que ocorrem na sua vida terá destaque no nível de manifestação de *stress*. Por outras palavras, diferentes respostas de *stress* ocorrem, não só em função do estado geral e das características de cada organismo, mas também da fase de vida de cada docente e da natureza e intensidade das pressões que sobre ele atuam.

Relativamente à relação entre a variável “*stress*” e as variáveis sociodemográficas, começando pela idade, Pinto, Lima e Silva (2005), afirmam que os docentes com menor idade experienciam níveis de *stress* mais elevados, possivelmente pela falta de segurança no trabalho, quando este não é estável.

No que concerne ao género, a ideia de que as mulheres sofrem mais *stress*, tende a estar fixada na sociedade, visto que esta vê a mulher como um ser mais emotivo, mais preocupado e com mais responsabilidades (Carlotto & Silva, 2003). No que toca ao estado civil, LimongiFrança e Rodrigues (1991) afirmam que os indivíduos casados ou em união de facto apresentam níveis de *stress* mais elevados, em comparação com os docentes solteiros, divorciados ou viúvos, devido ao facto em que estes não têm dois papéis para desempenhar, o de professor(a) e de marido/mulher.

Já sobre as habilitações literárias, os professores universitários que possuem habilitações mais elevadas apresentam níveis de *stress* inferiores (Ouellette, 2017), sendo o mesmo defendido por Pocinho e Capelo (2009), quando afirmam que os docentes que possuem apenas a licenciatura são mais vulneráveis ao *stress*. Em relação ao nível de ensino, Carloto (2010) refere que, independentemente do nível de ensino que os docentes universitários lecionam, estes estão sempre vulneráveis ao *stress*.

Sobre os anos de experiência, através da literatura, verifica-se que os docentes com mais tempo de serviço apresentam níveis de *stress* mais elevados, acreditando-se que os docentes com menos tempo de serviço aceitam melhor os aspetos negativos, ao contrário de quem tem mais antiguidade (Gomes & Quintão, 2011). Percebe-se também que os docentes de ensino superior tendem a manifestar níveis de *stress* mais elevados quando não existe a possibilidade de progredir ao longo da sua carreira (Chambel, 2005).

No que toca à acumulação de funções, os docentes que afirmam ter mais de um trabalho tendem a ter complicações na gestão do seu dia-a-dia, causados por diversos fatores de *stress*, quer sejam internos ou externos, tornando ainda mais difícil a procura de estabilidade e qualidade de vida pessoal e profissional (Jesus, 2002).

Por fim, estudos realizados por Hogan e colaboradores (2002) e Kinman e Jones (2003), afirmam que uma das principais causas para o elevado *stress* é a excessiva carga horária e, conseqüentemente, uma carga excessiva de trabalho, sendo necessário referir que a carga horária é considerada como um fenómeno multidimensional, sendo que esta variável sociodemográfica não depende do próprio docente, mas sim do sistema praticado em cada instituição de ensino superior.

1.2 *Burnout*: principais conceitos e modelos

Apesar de ocorrer uma certa confusão entre o *stress* e o *burnout*, é possível afirmar que este último está relacionado com uma quebra na adaptação acompanhada de mau funcionamento crónico. Ou seja, o indivíduo deixa de ser capaz de fazer face aos problemas profissionais, manifestando irritabilidade, falta de empenho e de interesse profissional, semelhante ao *distress* (Jesus, 2002). A literatura sugere, assim, que o *burnout* ocorre quando certos recursos pessoais são perdidos, ou inadequados, para atender os pedidos, ou não proporcionam retornos esperados ou previstos, faltando, assim, estratégias de modo a ultrapassar este desgaste (Codo & Vasques-Menezes, 1999).

Freudenberger (1974), iniciou, com os seus artigos, o estudo sobre *Burnout*, ou desgaste profissional, onde relata a experiência de exaustão de energia que observava nos voluntários e profissionais em funções assistenciais e de ajuda quando estes sentiam uma elevada sobrecarga na sua profissão.

Maslach e Schaufeli (1993), ancorados na perspectiva social-psicológica, defendem uma abordagem tridimensional ao *burnout*, identificando as seguintes dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal. A exaustão emocional é descrita por sentimentos de esgotamento emocional e físico, onde o indivíduo reconhece que não dispõe de força vital para prosseguir com as atividades laborais, o quotidiano profissional passa a ser penoso, doloroso e impossível. A despersonalização caracteriza-se pelo assumir de uma atitude mais distanciada na prestação de cuidados, ocorrendo contactos mais impessoais e sem afetividade e pouco empáticos e humanizados com o outro, criando, conseqüentemente, barreiras cognitivas e emocionais em relação ao trabalho, àqueles a quem se presta serviços, aos colegas, aos superiores e à instituição. Relativamente à baixa realização pessoal, esta traduz-se na sensação de descontentamento e desmotivação com o trabalho, que conduzem à

perceção de perda de sentido e interesse e conseqüente sensação de que o trabalho se tornou "um fardo", tendo como resultado, o investimento e eficácia inferior.

Através do distanciamento emocional com as pessoas, quer da vida profissional, quer da vida pessoal, a despersonalização começa a tornar-se mais evidente. Neste caso, os contactos tornam-se impessoais, desprovidos de afetividade, desumanos, e, por vezes, são apresentados comportamentos ríspidos, cínicos e irónicos. Ocorre um decréscimo na realização profissional, onde a satisfação, o contentamento e a eficiência no trabalho diminuem significativamente. Sucede um sentimento de insatisfação profissional, o trabalho perde o sentido, tornando-se, assim, um fardo (Perestrelo & Pocinho, 2011).

Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) afirmam que, nas diversas definições de *burnout*, todas se deparam, no mínimo, com cinco elementos comuns, nomeadamente, a 1) existência de uma predominância de sintomas relacionados à exaustão mental e emocional, fadiga e depressão; 2) o ênfase nos sintomas comportamentais e mentais e não nos sintomas físicos; 3) os sintomas de *burnout* estão relacionados com o trabalho; 4) os sintomas manifestam-se em pessoas ditas "normais", que não sofriam de distúrbios psicopatológicos, antes do surgimento deste síndrome e, por fim, 5) a diminuição da efetividade e desempenho no trabalho que ocorre devido a atitudes e comportamentos negativos.

No entanto, com o passar dos anos e em resultado de novas investigações, surgem diversas críticas ao modelo criado por Maslach e colaboradores, assim, como ao respetivo instrumento.

De entre outros contributos para a clarificação deste conceito, destaca-se Codo e VasquesMenezes que, a partir de uma perspetiva organizacional, argumentam que os sintomas que compõem a síndrome de *burnout* são respostas possíveis para um trabalho *stressante*, frustrante ou monótono. Os próprios autores alertam para a diferença entre *burnout* e alienação. A alienação diminui a liberdade do sujeito para levar a cabo sua tarefa; no caso do

stress, a situação inverte-se sendo que o sujeito tem liberdade para agir, mas está perante uma tarefa impossível de realizar (Codo & Vasques-Menezes, 1999).

Autores como Demerouti e colaboradores ancorados nos resultados das suas investigações, defendem uma abordagem ao *burnout* não tridimensional mas bidimensional. Estes autores encontraram falhas no instrumento criado pela equipa liderada pela Maslach, do ponto de vista psicométrico, nomeadamente, um possível enviesamento das respostas e falta de avaliação de aspetos físicos e cognitivos do trabalho. Deste modo, Evangelia Demerouti, em 1999, criou a escala de Oldenburg *Burnout Inventory*, sustentada em apenas duas dimensões, podendo, ao contrário do Maslach *Burnout Inventory* (MBI), ser utilizado em qualquer tipo de contexto ocupacional (Schuster & Dias, 2018; Schuster, Dias, Battistella & Marquette, 2013). Assim, o Oldenburg *Burnout Inventory* (OLBI) tem como principal objetivo refletir o conceito de *burnout*, sem restrições às profissões, com perguntas que se aplicam a qualquer grupo ocupacional (Schuster & Dias, 2018). Contudo, e como referido anteriormente, o Oldenburg *Burnout Inventory* traduz-se numa abordagem bidimensional ao *burnout*, considerando a exaustão e o distanciamento como principais, e únicas, dimensões a serem exploradas. Assim, a exaustão é definida como uma consequência da intensa pressão afetiva e física, ou seja, uma consequência de longo prazo a diversas exigências desfavoráveis de trabalho e a dimensão “distanciamento” refere-se ao facto de o colaborador distanciar-se do objeto e/ou conteúdo de trabalho, especialmente ao desejo de continuar na mesma profissão (Marôco, Sinval, Queirós & Pasian, 2019).

O processo do *burnout* torna-se individual, sendo que a sua evolução pode levar anos, ou até mesmo décadas. O seu surgimento é demorado, cumulativo, com o crescimento progressivo em termos de severidade, não sendo percebido pelo indivíduo, que geralmente se recusa a acreditar estar a acontecer algo com uma gravidade tão séria (França, 1987; Dolan, 1987; Rudow, 1999, cit. in. Carlotto, 2002).

O *burnout* – síndrome do esgotamento profissional – já entrou oficialmente na Classificação Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial da Saúde (OMS) como um problema associado ao emprego e desemprego. A aprovação da 11.^a revisão desta lista, que também inclui os videojogos como uma doença mental, aconteceu na 72.^a assembleia da OMS em Genebra (OMS, 2019).

1.2.1 Burnout na Profissão Docente

O relatório da OIT (1993), intitulado *El Trabajo En El Mundo* reconhece que *stress* e a síndrome de *burnout* não são fenómenos isolados, constituindo ambos um risco significativo na profissão docente, o que afeta os professores e os alunos.

Na profissão de docente, o *burnout* afeta o ambiente educativo e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de alienação, desumanização, apatia, ocasionando problemas de saúde, absentismo e intenção de abandonar a profissão (Perestrelo & Pocinho, 2011).

Chang (2009) afirma que o *burnout* nos docentes afeta a profissão, tanto ao nível externo como ao nível interno. A nível externo, os danos provocados na profissão são mensuráveis e visíveis, nomeadamente, com o desânimo dos professores e a gradual descida na procura desta profissão. Este facto é visível ao nível da descredibilização do ensino enquanto agente educativo e promotor de aprendizagens significativas e duradouras perante a sociedade em geral. No polo oposto, internamente, para alguns professores que permanecem na profissão, a fadiga pode levar a sentimentos de ineficácia e *burnout* que prejudicam o trabalho na sala de aula e na escola.

Numa investigação realizada por Trigo, Teng e Hallak (2007), entre os anos de 1985 a 2006, identificou-se que os efeitos desta patologia podem prejudicar o profissional tanto em nível individual, profissional ou organizacional. Após realizar, no período de 1989 a 2009,

uma revisão sistemática sobre a síndrome de *burnout*, nos docentes de ensino superior, em professores, é possível entender uma elevada prevalência da doença nos profissionais de ensino, estando esta associada às características do trabalho docente, em detrimento da carga horária e do número de alunos por turma.

A pressão verificada nos profissionais de ensino superior, deve-se, sobretudo, à dificuldade na obtenção de fundos para as investigações, aos cortes de financiamento das universidades, às cargas mais pesadas de ensino, bem como, à diminuição de recursos e ao declínio das instalações mais antigas (Cooper, 2004).

Na opinião de Harrison (1999), o *burnout* é um tipo de *stress* que resulta da constante e repetitiva pressão emocional associada com o envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo (cit. por Carlotto, 2002).

Contudo, Burke e colaboradores (1996), identificam a relação professor-aluno como o maior preditor de *burnout*, tal como, o excesso de trabalho, o isolamento social, o conflito de papel, a falta de autonomia e participação (citado por Carlotto, 2002).

Frequentemente, os professores são foco de expectativas, quer seja dos alunos ou da própria instituição. O excesso de pressão imposta nos docentes, acaba por produzir um forte mal-estar, provocado por fatores de *stress* psicossociais ligados à natureza das suas funções e ao contexto institucional e social no qual essas são exercidas. Esta circunstância, em geral, leva ao esgotamento físico e emocional (Dutra, Aerts, Alves & Câmara, 2016).

Quando o docente enfrenta o seu outro papel de vida, nomeadamente, de investigador, enquanto leciona, enfrenta diversas e contínuas exigências, estando, assim, intimamente relacionado à sua saúde, podendo trazer repercussões irreversíveis, tendo em vista a elevação do grau de *stress* para grande parte dos profissionais desta categoria, podendo chegar a quadros de *burnout* (Paiva, Gomes & Helal, 2015).

Alguns autores entendem que as características do ambiente de trabalho podem desencadear este tipo de sofrimento. Muitas pesquisas na área apontam problemas de disciplina na escola como um dos fatores provocadores de *burnout*. No entanto, violência, falta de segurança, uma administração insensível aos problemas do docente, burocracias, críticas da opinião pública, falta de autonomia, salários inadequados, falta de perspectivas de ascensão na carreira, isolamento em relação a outros docentes ou falta de uma rede social de apoio, são, também, fatores que os autores acreditam estar associados ao *burnout* (Codo & Vasques-Menezes, 1999).

No que toca ao *burnout*, a Organização Internacional do Trabalho, OIT, permanece atenta às suas condições de trabalho e ao reconhecimento do lugar central que os professores ocupam na sociedade, enquanto responsáveis pela formação do cidadão para a vida (UNESCO/OIT, 2008, cit. in. Paiva, Gomes & Helal, 2015). Assim, o seu papel vai além da relação entre o seu ensino e a aprendizagem do aluno. O docente, para além da missão dentro de uma sala de aula, tem, também, a comunidade onde ela se localiza. Desta forma, além de ensinar, o docente deve participar da gestão e do planeamento escolar, assim como atuar junto das famílias e da comunidade local, principalmente focalizadas nas atividades referentes à universidade (Paiva, Gomes & Helal, 2015).

O bom desempenho das atividades docentes depende das suas condições emocionais favoráveis, no entanto, Benevides-Pereira et al. (2003, cit. in. Bernardini, 2017), afirmam que existe, no trabalho docente, aspetos *stressores*, como por exemplo, baixos salários, escassos recursos de materiais, excessiva carga horaria e pouca, ou nenhuma, participação nas políticas e planeamentos da instituição de ensino. Para Carlotto e Palazzo (2006, cit. in. Bernardini, 2017), esta combinação de fatores de *stress* pode conduzir a um estado de ansiedade e de esgotamento. No mesmo sentido, Gasparini, Barreto e Assunção (2005, cit. in. Bernardini, 2017) defendem que o impacto dos fatores de *stress* psicossocial persistentes, requerem

condições de trabalho condições de trabalho específicas, com grau elevado de relação com o público, neste caso, os alunos, podem levar à existência de *burnout* (Bernardini, 2017).

Relativamente à relação entre a variável “*burnout*” e as variáveis sociodemográficas, começando pela idade, Marques Pinto e colaboradores (2003, 2005) destacam que quanto menor for a idade e, conseqüentemente, o grau de experiência na docência, maior será o nível de *burnout* compreendido. No que diz respeito ao género, Winefield et al (2003) destacam, como uma grande fonte de *burnout* nos docentes do ensino superior, a diferença de géneros, mencionando o sexo feminino como sendo o mais propício para ocorrer este fenómeno. Por norma, o casamento ou a união de facto, são vistos como um relacionamento estável, ao contrário das pessoas divorciadas, solteiras ou viúvas, originando níveis de *burnout* mais baixos (Leiter, 1996; Pereira, 2002).

No que toca ao nível de ensino exercido, segundo Carlotto (2010), independentemente do nível de ensino que o docente exerce, a probabilidade de surgir *burnout*, por consequência do *stress* sentido é elevada. É possível também verificar que a desvalorização de uma possível progressão de carreira tende a originar níveis de *stress* e, conseqüentemente, de *burnout* demasiado elevados, pondo em causa a saúde física e psicológica dos docentes do ensino superior (Sinott et al., 2014).

A maioria dos docentes do ensino superior exercem funções em mais que uma instituição, aumentando assim o número de horas de trabalho, ou seja, aumenta a sua carga horária, podendo levar à exaustão e ao distanciamento (Trigo et al, 2007; Cooper, 2004).

1.3 Coping: principais conceitos

O termo *coping* pode ter o significado de lidar, enfrentar, encarar, ultrapassar, dar resposta a, reagir a ou adaptar-se a circunstâncias adversas. Este conceito emerge no século XIX associado à ideia de “defesa” desenvolvida pela psicanálise, sendo que os estudos conduzidos

na época apontavam para uma associação com a psicopatologia e dependiam da avaliação dos processos inconscientes. No entanto, a partir da década de 60, do século XX, o termo *coping* afasta-se deste conceito inicial, uma vez que durante os anos 70 e 80, as investigações realizadas deixaram de estar centradas exclusivamente no mundo interno da pessoa, passando a considerar também fatores exteriores, referindo-se a diversas formas de lidar com as transações que ocorrem entre o indivíduo e o meio (Lazarus & Folkman, 1984).

Folkman et al. (1986) definem o *coping* como “*os esforços cognitivos e comportamentais desenvolvidos pela pessoa, para gerir (reduzir, minimizar, dominar ou tolerar) as exigências internas e externas das transações pessoais que são avaliadas como excedendo os recursos da pessoa [...]*”. Nesta perspetiva cognitivista, Folkman e Lazarus (1980) propõem um modelo que divide o *coping* em duas categorias funcionais: *coping* focalizado no problema e *coping* focalizado na emoção. O *coping* focalizado no problema traduz-se na alteração da relação entre o indivíduo e o ambiente, em que este se insere, através de esforços que permitam lidar com situações de *stress* iminente. No que toca ao *coping* focalizado na emoção, este consiste na regulação do estado emocional, através de esforços, permitindo ao indivíduo agir e/ou pensar de forma mais clara e eficaz (Jesus & Pereira, 1994).

De modo a explicar melhor o termo de *coping*, Folkman e Lazarus (1980), desenvolvem um modelo com quatro conceitos fundamentais, nomeadamente, (1) o *coping* é um processo ou uma interação que se dá entre o indivíduo e o ambiente; (2) a sua função é de administração da situação de *stress*, em vez do controlo ou domínio da mesma; (3) os processos de *coping* pressupõem a noção de avaliação, ou seja, como o fenómeno é percebido, interpretado e cognitivamente representado na mente do indivíduo e, por fim, (4) o processo de *coping* constitui-se numa mobilização de esforço, através da qual os indivíduos irão tentar compreender esforços cognitivos e comportamentais para administrar (reduzir, minimizar ou tolerar) as suas perguntas internas ou externas que surgem da sua interação com o ambiente.

Por seu lado, Latack (1986) propõe uma abordagem ao *coping* ancorada em três categorias, nomeadamente, ação, focada na situação de *stress*; reavaliação, centrada nas cognições sobre a situação; e gestão de sintomas, focalizada nos sintomas de *stress* ou estados psicofisiológicos. De modo a promover uma melhor compreensão sobre o *coping*, Latack (1986) considerou que as ações e as reavaliações cognitivas deveriam estar relacionadas às estratégias de enfrentamento ou de evitamento da situação *stressante*. As ações e reavaliações cognitivas relacionadas com o enfrentamento, a autora nomeou estratégias de controlo, enquanto que as ações e reavaliações cognitivas de conteúdo são conhecidas como estratégias de evitamento. A autora também incluiu, na sua classificação, estratégias de manuseamento de sintomas para entender as tentativas de lidar com os sintomas de *stress* popularmente aceites, como o relaxamento ou a prática de exercícios físicos.

Uma das escalas mais utilizadas é a de Jesus e Pereira (1994) que partindo da escala de Latack (1986) elaboraram uma adaptação do instrumento para a população portuguesa. Este mantém os mesmos critérios, identificando três tipos de estratégias de *coping* designadas por estratégias de controlo ou confronto, consistindo em “ações e reavaliações cognitivas que são proactivas”, estratégias de evitamento ou fuga, consistindo em “ações e cognições que sugerem evitamento”, e, por fim, estratégias de gestão de sintomatologia, que se traduz em “estratégias para gerir os sintomas ligados ao stress profissional em geral” (Jesus & Pereira, 1994).

Desta forma, e em conformidade com a escala de Latack, os 52 itens que a constituem encontram-se aglutinados em três dimensões: estratégias de controlo ou confronto, estratégias de escape ou evitamento e estratégias de gestão de sintomas (Capelo & Pocinho, 2016).

1.3.1 Estratégias de Coping nos Docentes

O exercício da profissão docente pode perceber-se como muito interessante e cheia de desafios, mas por outro lado, e em simultâneo, pode revelar-se ser uma profissão com medos, receios e ameaças, tanto a nível profissional como pessoal. O professor é o próprio instrumento de trabalho, mediador em interações de ensino/aprendizagem dentro de um contexto que apresenta continuamente maiores exigências (Capelo & Pocinho, 2016).

Alguns autores pretenderam identificar estratégias utilizadas pelos docentes face ao *stress*, desejando, ainda, explorar a eficácia de tais estratégias relativamente ao estado de saúde/doença dos professores (Pinto, Lima & Silva, 2003). É o caso de Pinto, Silva e Lima (2005) e Elliot, Thrash e Murayama (2011), que após diversos estudos, colocaram em evidência que o padrão de *coping* mais utilizado pelos docentes do ensino superior, para lidarem com as dificuldades e exigências profissionais, é o *coping* ativo. Este tipo de *coping* é centrado na resolução de problemas, que inclui estratégias como a planificação e a reinterpretação positiva. As estratégias de regulação emocional, nomeadamente, a procura de suporte social e as estratégias focadas nas emoções, tendencialmente disfuncionais, também se envolvem num padrão de *coping* igualmente muito utilizado por estes profissionais.

Tendo por referência o modelo Jesus e Pereira (1994), e como referido anteriormente, podemos considerar três grandes tipos de estratégias: as de controlo e confronto, as de fuga e evitamento e as de gestão de sintomas.

Quanto às primeira, as estratégias de controlo ou confronto, estas podem incluir o discutir a situação com o supervisor, tentar ser muito organizado para gerir as situações, falar com outras pessoas envolvidas, tentar ver a situação como uma oportunidade para aprender e desenvolver novas competências, colocar atenção redobrada no planeamento e no horário de modo a não cometer erros, tentar pensar em si como um vencedor, dizer a si próprio que pode,

provavelmente, trabalhar as coisas à sua maneira, dedicar mais tempo e energia no trabalho. Tentar obter o apoio de mais pessoas envolvidas na situação, pensar nas mudanças que podem ser feitas naquela situação, tentar trabalhar mais depressa e mais eficazmente, decidir o que deve ser feito e explicar isso às pessoas envolvidas, dar o seu melhor, pedir ajuda das pessoas que têm o poder de fazer algo por si, procurar conselhos das pessoas que podem ajudar, entre outras, constituem, também, consideradas estratégias de controlo ou de confronto (Jesus & Pereira, 1994).

No que diz respeito às estratégias de fuga ou de evitamento, compreendem o evitar encontrar-se na situação, o dizer a si próprio que o tempo toma conta desta situação, o tentar estar fora de situações deste tipo, o lembrar-se que o trabalho não é tudo, o antecipar as consequências para se preparar para o pior, o delegar o trabalho nos outros, o separar-se tanto quanto possível das pessoas que criaram a situação, o tentar não ficar interessado sobre a situação, fazer o melhor para sair graciosamente da situação, aceitar a situação porque não há nada que possa fazer para a modificar e em estabelecer as próprias prioridades com base naquilo que gosta de fazer (Jesus & Pereira, 1994).

Por último, as estratégias de gestão de sintomas resumem-se ao dormir, beber bebidas alcoólicas e/ou tabaco, tomar tranquilizantes, sedativos ou outros medicamentos, praticar desporto, praticar meditação transcendental, fazer relaxamento, procurar a companhia de amigos, procurar a companhia de família, comer, ver televisão, afastar os problemas da família ou dos amigos, entre outras (Jesus & Pereira, 1994).

No que toca à relação entre a variável “*estratégias de coping*” e as variáveis sociodemográficas, iniciando pela idade, Rasku & Kinnunen (2003) afirmam que os profissionais mais velhos tendem a apresentar mais problemas de saúde física derivado ao *stress*, podendo ter como principal causa um mau uso das estratégias de *coping* escolhidas. Em comparação com o género masculino, Byrne (1991) afirma que as mulheres tendem a

reagir mais ao problema de *stress* ocupacional, considerando que o género feminino tende a utilizar mais estratégias de *coping*, sejam elas adaptativas ou não. Relativamente ao estado civil, Chaves e FôNSECA (2006) defendem que os docentes do ensino superior casados ou em união de facto tendem a procurar mais estratégias de *coping*, principalmente as adequadas, com a finalidade de uma melhor qualidade de vida. A maioria dos docentes do ensino superior afirmam presenciar níveis mais elevados de *stress* quando estes têm menos habilitações, fazendo-os recorrer a estratégias de *coping* (Capelo & Pocinho, 2009).

Os professores do 1º e 2º ciclo do ensino superior, poderão sentir falta de reconhecimento e maiores exigências colocadas pela idade e características de alguns alunos, aumentando os níveis de *stress* e exaustão e, conseqüentemente, a utilização das estratégias de *coping* (Patrão, Rita, Lopes, Guimarães & Paulo, 2010; Andersen & Iwanicki, 1984; Jesus, 1998). Estudos indicam que os docentes que estão no início das suas carreiras tendem a perceber mais *stress* visto que podem não estar ainda efetivos na instituição, fazendo com que as estratégias aumentem consoante as suas necessidades (Gomes et al., 2006). Sobre a progressão de carreira, sendo esta uma grande fonte de *stress* na docência, principalmente quando não é possível ser realizada, pode levar a estes docentes a utilizar estratégias de *coping* desadaptáveis, prejudicando a sua saúde (Fonseca, 2014).

Relativamente à variável “*acumulação de funções*”, os docentes com mais do que uma função, tendem a utilizar mais estratégias de *coping*, derivado aos níveis elevados de *stress* e pressão sentidos. Conseqüentemente, a carga horária elevada leva a que os profissionais procurem esquemas para responderem à pressão sentida (Cardoso et al., 2002; Gomes et al., 2006).

2. Metodologia

2.1 Desenho de Estudo

A presente investigação tratou-se de um estudo descritivo-exploratório, correlacional e transversal, de natureza quantitativa.

Um estudo exploratório-descritivo consiste em observar, classificar e descrever os fenómenos característicos da população alvo. Por seu lado, o carácter correlacional de uma investigação, relaciona-se com a possibilidade de determinar as relações que ocorrem entre as variáveis, não existindo manipulação entre as variáveis, mas sim uma investigação da extensão em que as variáveis estão relacionadas, de modo a compreender certos eventos relacionados, comportamentos e/ou condições, e predizer ações e/ou comportamentos futuros (Duran & Toledo, 2011).

Optou-se por uma metodologia quantitativa com recurso ao questionário como forma de recolha da informação dadas as conhecidas vantagens, como por exemplo permitir a obtenção de mais informações num conjunto populacional e, por outro lado, a sua natureza impessoal, onde a apresentação uniformizada e a ordem idêntica das questões facilitam comparações entre sujeitos. No caso concreto, esta recolha de informação para medir a frequência de presença dos fenómenos em estudo, decorreu num determinado momento, tratando-se, assim, de um estudo transversal (Fortin, 1999).

No que diz respeito às variáveis deste estudo, definiram-se como variáveis dependentes o nível de *stress* percebido, as fontes de *stress*, o *burnout* e as estratégias de *coping* e como variáveis independentes, as variáveis sociodemográficas, nomeadamente, o género, idade, estado civil, habilitações literárias, o nível de ensino da docência, a antiguidade, acumulação de funções, carga horária e progressão de carreira.

Como referido anteriormente, constituem principais objetivos deste estudo 1) caracterizar o nível de *stress* percebido; 2) identificar as principais fontes de *stress*; 3) verificar e caracterizar a ocorrência de *burnout*; 4) identificar as estratégias de *coping* utilizadas na gestão do *stress*; 5) explorar o papel das variáveis sociodemográficas na perceção de *stress*, no *burnout* e nas estratégias de *coping*, 6) identificar possíveis correlações entre estratégias de *coping*, *stress* e *burnout*, 7) explorar o papel das estratégias de *coping* na explicação dos níveis de *stress* e *burnout* e, por fim, 8) perceber se houve alteração na pereção de *stress*, *burnout* e nas estratégias de *coping* utilizadas, no contexto atual de pandemia Covid-19.

Partindo destes objetivos, definiram-se as seguintes questões de investigação (QI): QI 1: Será que os professores do ensino superior percecionam níveis elevados de *stress*?

QI 2: Quais as principais fontes de *stress* percecionadas pelos docentes do ensino superior?

QI 3: Será que os professores do ensino superior percecionam níveis elevados de *burnout*?

QI 3.1: Qual a dimensão do *burnout* que, neste contexto, assume maior relevância?

QI 4: Que estratégias de *coping* são utilizadas pelos docentes do ensino superior na gestão de *stress*?

QI 5: Qual a relação entre as variáveis sociodemográficas e a perceção de *stress*?

QI 5.1: Qual a relação entre as variáveis sociodemográficas e as fontes de *stress*?

QI 6: Qual a relação entre as variáveis sociodemográficas e a perceção de *burnout*?

QI 7: Qual a relação entre as variáveis sociodemográficas e as estratégias de *coping*?

QI 8: Qual a relação entre as fontes de *stress* e o *burnout*?

QI 9: Qual a relação entre as fontes de *stress* e as estratégias de *coping*?

QI 10: Qual a relação entre o *burnout* e as estratégias de *coping*?

QI 11: Será que as estratégias de *coping* explicam o nível de *stress* e *burnout*?

QI 12: Será que o Covid-19 teve algum impacto no *stress*, *burnout* e estratégias de *coping*, na percepção dos docentes?

2.2 Participantes/Amostra

Recorreu-se a uma amostra, não aleatória de conveniência, constituída por 102 docentes do Ensino Superior, tendo sido escolhido pela facilidade de contacto e disponibilidade de responder ao inquérito na perspetiva do investigador (Machado, Costa & Rodrigues, 2013).

Como é possível observar na Tabela 1, dos 102 participantes, 58.8% (n=60) são do sexo feminino e 41.2% (n=42) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 30 e os 71 anos (M = 46.186; DP = 8.443).

Relativamente ao estado civil, 59.8% (n=61) referiram que se encontram casados, 23.5% (n=24) estão solteiros e, por fim, 16.7% (n=17) estão divorciados.

Em relação às habilitações literárias, a maioria dos participantes possuem doutoramento (n=74, 72.5%), sendo que 13.7% (n=14) referem possuir apenas o mestrado. Os restantes docentes, 7.8% (n=8) responderam que têm uma licenciatura, ou uma pósgraduação/especialização (5.9%, n=6).

Quanto ao nível de ensino lecionado, 60.8% (n=62) dos docentes responderam que lecionam em licenciaturas, 25.5% (n=26) lecionam ao nível dos mestrados, 12.7% (n=13) orientam doutoramentos. Apenas um docente referiu lecionar cursos técnicos superiores profissionais (n=1, 1%).

No que concerne aos anos de experiência, esta varia entre um e 40 anos, sendo a média

14.27 anos (Mo= 15, DP= 9.666). Quanto à progressão da carreira, 55.9% (n=57) dos docentes inquiridos responderam que não existe essa possibilidade, sendo que 44.1% (n=45) percebem que poderão progredir.

Dos 102 participantes, 40.2% (n=41) referiram exercer funções em mais do que um estabelecimento de ensino e 59.8% (n=61) referiram que não. Em relação à carga horária semanal exercida, varia entre três e 60 horas (M= 20.819, DP= 11.993).

Relativamente à quantidade de unidades curriculares que cada docente leciona, 33.3% (n=34) afirma lecionar apenas uma unidade, 20.6% (n=21) lecionam duas, 15.7% (n=16) lecionam três, 13.7% (n=14) lecionam quatro, 7.8% (n=8) docentes lecionam cinco, 6.9% (n=7) lecionam seis, 1% (n=1) leciona oito. Apenas um docente referiu lecionar dez unidades curriculares (n=1, 1%).

Por fim, no que diz respeito à percepção da influência do Covid-19 nas variáveis dependentes em estudo, a maioria dos docentes de ensino superior inquiridos, 97.06% (n = 99) afirmam que a pandemia influenciou, de alguma forma, a sua vida, sendo que 52.94% (n=54) referiram que influenciou bastante.

Tabela 1.

Caracterização da amostra.

Variável	Grupo	Frequência	Percentagem (%)
Género	Masculino	42	41.2%
	Feminino	60	58.8%
Idade	30 – 39	26	25.49%
	40 – 49	41	40.20%
	50 – 59	30	29.41%
	60 – 69	4	3.92%
	< 69	1	0.98%

Continuação da Tabela 1.

Caracterização da Amostra.

Estado Civil	Solteiro	24	23.5%
	Casado	61	59.8%
	Divorciado	17	16.7%
Habilitações	Licenciatura	8	7.8%
	Pós-graduação/especialização	6	5.9%
	Mestrado	14	13.7%
	Doutoramento	74	72.5%
Nível de Ensino	Licenciatura	62	60.8%
	Mestrado	26	25.5%
	Doutoramento	13	12.7%
	Cursos Técnicos Superiores Profissionais	1	1.0%
Anos de Experiência	1 – 9	33	32.35%
	10 – 19	42	41.35%
	20 – 29	15	14.18%
	30 – 39	11	10.78%
	< 39	1	0.98%
Outras Funções	Sim	41	40.2%
	Não	61	59.8%
Carga Horária	1 – 10	18	17.65%
	11 – 20	47	46.07%
	21 – 30	15	14.71%
	31 – 40	19	18.63%
	< 40	3	2.94%
Progressão de Carreira	Sim	45	44.1%
	Não	57	55.9%
Influência do Covid-19	Pouco ou nada influenciou (1 – 4)	3	2.94%
	Influenciou (5 – 7)	45	44.12%
	Influenciou bastante (8 – 10)	54	52.94%

2.3 Instrumentos

O protocolo de recolha de informação incluiu quatro instrumentos: um questionário sociodemográfico, construído para o estudo, o Questionário de *Stress* nos Professores do Ensino Superior (Gomes, 2010), o Oldenburg *Burnout* Inventory (Campos, Carlotto & Marôco, 2012) e, por fim, o *Coping Job Scale* (Jesus & Peeira, 1994). De seguida, descrevese cada um destes instrumentos.

2.3.1 Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico (Anexo 4), incluiu 8 questões, três de resposta aberta que recolhiam informação sobre a idade, a antiguidade docente e a carga horária semanal exercida. As restantes cinco questões, eram questões fechadas e recolhiam informação sobre o género, o estado civil, as habilitações, o nível de ensino em que exerce, se pratica a docência numa outra instituição e como os docentes do ensino superior percecionam a influência do Covid-19 nas suas vidas. Finalmente, e na tentativa de explorar um possível impacto do COVID-19 na perceção de *stress*, *burnout* e estratégias de *coping*, incluiu-se, no questionário sociodemográfico, a seguinte questão “*Perante uma escala de 1 a 10, sendo 1 (de maneira alguma) e 10 (influenciou bastante), classifique o impacto que a situação que viveu com o Covid-19 teve na sua vida, referente à perceção de stress, burnout e estratégias de coping enquanto docente do ensino superior*”.

2.3.2 Questionário de Stress nos Professores do Ensino Superior (QSPES) (Gomes, 2010)

O Questionário de *Stress* nos Professores do Ensino Superior (Gomes, 2010) tem, como finalidade, avaliar a perceção global de *stress* assim como avaliar e verificar as diversas fontes de *stress* nos docentes, destacando os possíveis domínios de pressão profissional (Gomes, Montenegro, Peixoto, & Peixoto, 2010).

Este questionário (Anexo 5) é composto por duas partes distintas: uma primeira, onde é formulada uma questão, relacionada com a avaliação dos níveis globais do *stress* docente,

numa escala, onde os valores variam entre 0 (Nenhum *Stress*) e 4 (Muito *Stress*). A parte seguinte é constituída por 32 questões que incidem sobre as fontes de *stress* presentes na docência, avaliadas através de uma escala de Likert que varia entre 0 (Nenhum *stress*) e 4 (Elevado *stress*). Estes 32 itens, dividem-se em oito dimensões (Tabela 2), nomeadamente:

- 1) *Desmotivação dos alunos*: *stress* relacionado com a desmotivação e/ou desinteresse dos alunos face ao ensino bem e à pouca vontade de trabalhar dos alunos;
- 2) *Excesso de trabalho*: *stress* relacionado com o trabalho decorrente das obrigações profissionais, nomeadamente o excesso de tarefas a realizar, o elevado número de horas de trabalho e a falta de tempo percebida;
- 3) *Trabalho burocrático/administrativo*: *stress* relacionado com as obrigações burocráticas e/ou de carácter administrativo pertencentes à atividade profissional.
- 4) *Carreira profissional*: *stress* relacionado com a própria carreira do docente;
- 5) *Relações no trabalho*: *stress* relacionado com o relacionamento existente entre os colegas do local de trabalho;
- 6) *Condições de trabalho*: *stress* relacionado com os recursos existentes, ou limitados, ao nível humano, financeiro, material e condições de trabalho;
- 7) *Produtividade científica*: *stress* relacionado com a necessidade de publicar em revistas/editoras de reconhecido mérito nacional e, principalmente, internacional;
- 8) *Vida pessoal e profissional*: *stress* relacionado com a conciliação entre as tarefas profissionais e a vida pessoal.

Em relação às qualidades psicométricas, o QSPES tem boas qualidades psicométricas (α entre .84 e .95) (Gomes, 2010), validadas no presente estudo (resultados de α entre .87 e .89).

Tabela 2.

Dimensões avaliadas pelo Questionário de Stress nos Professores do Ensino Superior (QSPEs) e respectivos itens.

Dimensões	Consistência Interna (α)	Itens
Desmotivação dos Alunos (4 itens)	.91	3; 12; 28; 30.
Excesso de Trabalho (4 itens)	.77	2; 11; 20; 29.
Trabalho Burocrático/Administrativo (4 itens)	.87	4; 13; 22; 31.
Carreira Profissional (4 itens)	.82	5; 14; 23; 32.
Relações no Trabalho (4 itens)	.79	1; 6; 15; 24.
Condições de Trabalho (4 itens)	.81	7; 10; 16; 25.
Produtividade Científica (4 itens)	.92	9; 18; 21; 27.
Vida Pessoal e Profissional (4 itens)	.83	8; 17; 19; 26.

2.3.3 Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) (Campos, Carlotto, & Marôco, 2012)

O Oldenburg *Burnout* Inventory (Anexo 6), tem o objetivo de descrever os níveis de *burnout*. Este instrumento relaciona o distanciamento profissional e a exaustão emocional, sendo composto por 16 questões. A Oldenburg *Burnout* Inventory foi desenvolvida por Demerouti, Bakker, Vardakou e Kantas (2003), sendo que mais tarde, foi adaptada para a população portuguesa. Nesta adaptação foram eliminados dois itens, em cada dimensão, tendo, assim, melhorado as respetivas qualidades psicométricas (Campos, Carlotto & Marôco, 2012).

Segundo os autores da referida adaptação (Campos, Carlotto & Marôco, 2012), o instrumento OLBI, fornece pontuações para cada uma das duas subescalas, e para o valor total, sendo que as pontuações mais altas são indicativas de níveis mais baixos de *burnout*, ou seja, menor exaustão emocional e menor distanciamento (as duas subescalas). A subescala de exaustão do OLBI possui oito itens que se relacionam à sensação de vazio, sobrecarga de trabalho, necessidade de descanso e exaustão física, cognitiva e emocional. A subescala

relativa ao distanciamento, também possui oito itens que se referem ao distanciamento do trabalho, juntamente com comportamentos negativos e/ou cínicos e atitudes em relação ao trabalho (Tabela 3).

Tal como o anterior, este instrumento utiliza uma escala do tipo likert para respostas, que variam de 1 a 4, sendo 1 (concordo fortemente) e 4 (discordo fortemente), sendo necessário inverter os itens 2 “*Existem dias em que me sinto cansado(a) antes de chegar ao trabalho*”; 3 “*Acontece cada vez mais frequentemente que eu fale acerca do meu trabalho de forma negativa*”; 4 “*Após o trabalho, tenho tendência a precisar de mais tempo do que no passado de forma a relaxar e sentir melhor*”; 8 “*Durante o meu trabalho, sinto-me frequentemente esgotado emocionalmente*”; 9 “*Ao longo do tempo uma pessoa fica desligada neste tipo de trabalho*”; 11 “*Às vezes sinto-me enojado com as minhas tarefas laborais*” e, por fim, 12 “*Depois do meu trabalho, é frequente sentir desgastado(a) e cansado(a)*”.

Em relação às qualidades psicométricas, o OLBI apresenta boas qualidades psicométricas, sendo o valor total de α .93, No que diz respeito às dimensões, a dimensão de exaustão apresenta α .87 e a do distanciamento α .81 (Campos, Carlotto & Marôco, 2012).

No presente estudo, os valores confirmam as boas qualidades psicométricas do instrumento: valor global de α .87, para a dimensão “exaustão” α .96 e, por fim, para a dimensão “distanciamento”, α .97.

Tabela 3.

Dimensões avaliadas pela Oldenburg Burnout Inventory e respetivos itens.

Dimensões	Consistência Interna (α)	Itens
Exaustão (8 itens)	.87	2; 4; 5; 8; 10; 12; 14; 16.
Distanciamento (8 itens)	.81	1; 3; 6; 7; 9; 11; 13; 15.

2.3.4 Coping Job Scale (Jesus & Pereira, 1994)

Para avaliar as estratégias de *coping* elegemos a *Coping Job Scale* (CJS) de Latack (1986), na adaptação portuguesa de Jesus e Pereira (1994). A escala (Anexo 7), inclui 52 itens e avalia três tipos de estratégias (Tabela 4): estratégias de confronto ou de controlo, estratégias de evitamento ou de fuga e estratégias de gestão de sintomas. As questões encontram-se numa escala tipo Likert, de 1 a 5 pontos, onde o valor 1 representa “quase nunca” e o 5, “quase sempre”.

Como é possível observar na Tabela 4, esta escala mostra boas qualidades psicométricas, nas suas três dimensões, nomeadamente, as estratégias de confronto ou controlo ($\alpha = .89$), as estratégias de evitamento ou fuga ($\alpha = .80$) e, por último, as estratégias de gestão de sintomatologia ($\alpha = .81$) (Jesus & Pereira, 1994). O presente estudo confirma as boas qualidades psicométricas do instrumento (entre $\alpha .76$ e $.85$).

Tabela 4.

Dimensões avaliadas pela Coping Job Scale e respetivos itens.

Dimensão	Consistência Interna (α)	Itens
Estratégias de Confronto ou Controlo (17 itens)	.89	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17.
Estratégias de Evitamento ou Fuga (11 itens)	.80	18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28.
Estratégias de Gestão de Sintomatologia (24 itens)	.81	29; 30; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 37; 38; 39; 40; 41; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 51; 52.

2.4 Procedimentos de Recolha e Análise de Dados

Depois de solicitadas as autorizações para a utilização das escalas, e tendo em consideração a pandemia em que nos encontrávamos, os questionários foram enviados em formato digital, (Google Forms) por e-mail e através das redes sociais. É importante referir que os aspetos éticos foram devidamente acautelados, tendo, assim, em conta os consentimentos informados, a confidencialidade e o anonimato dos participantes.

Os dados recolhidos foram analisados com recurso ao SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versão 25).

Para testar a normalidade da distribuição da amostra, foi utilizado o teste KolmogorovSmirnov, cujo resultado revelou uma distribuição não normal.

Para a análise univariada da informação, recorreu-se á estatística descritiva (frequências, medidas de localização e de dispersão), de acordo com o tipo de variável. Para análise bivariada, recorreu-se á estatística inferencial. Tendo em conta que as condições para a utilização de testes paramétricos não estavam presentes, recorreu-se aos testes não paramétricos, nomeadamente ao teste de Spearman (para explorar a relação das variáveis dependentes com a idade, antiguidade, carga horária e influência do covid-19, tal como possíveis correlações entre as variáveis sociodemográficas), ao teste de Mann-Whitney (para explorar a relação das variáveis dependentes com o género, acumulação de funções, progressão de carreira) e, por fim, ao teste Kruskal-Wallis (para explorar a relação entre as variáveis dependentes e o estado civil, habilitações literárias e o nível de ensino).

3. Resultados

De modo a contribuir para uma apresentação mais clara dos resultados obtidos neste estudo, a mesma foi organizada em torno das questões de investigação.

3.1 Stress

De forma a responder á nossa 1ª questão de investigação “*Será que os docentes do ensino superior percecionam níveis elevados de stress?*”, acedemos ao nível de *stress* percebido a partir da análise à questão inicial e global do QSPES.

Os resultados (Tabela 1) revelaram que 40.2% (n=41) dos docentes percecionam “bastante *stress*” e 37.3% (n=38) “moderado *stress*”. Importa referir que não se encontrou participantes que revelassem percecionar “nenhum *stress*”.

Podemos, assim, concluir que 100% dos docentes da amostra perceciona algum nível de *stress*, sendo que 77.5% perceciona moderado a bastante *stress* e 88.3% (n=90) perceciona de moderado a elevado *stress*.

Tabela 5.

Nível de stress percebido pelos docentes de ensino superior.

Variável	Grupo	Frequência	Percentagem
Nível de <i>Stress</i> Percebido	Pouco <i>stress</i>	12 38	11.8%
	Moderado <i>stress</i>		37.3%
	Bastante <i>stress</i>	41	40.2%
	Elevado <i>stress</i>	11	10.8%

No que diz respeito às fontes de *stress* (Q12 “*Quais as principais fontes de stress percecionadas pelos docentes do ensino superior?*”), (Tabela6), podemos verificar que são o excesso de trabalho e a produtividade científica que mais contribuem para elevar o *stress* nos docentes do ensino superior. Por outro lado, as relações no trabalho e as condições do mesmo

são das que menos parecem estar a contribuir para a percepção de *stress* dos docentes de ensino superior.

Tabela 6.

Fontes de stress percebidas pelos docentes de ensino superior.

Variável	Dimensões	Média	Desvio Padrão
Fontes de <i>Stress</i>	Excesso de Trabalho	2.772	.861
	Produtividade Científica	2.772	.935
	Vida Pessoal e Profissional	2.684	.934
	Trabalho Burocrático	2.461	.876
	Desmotivação dos Alunos	2.444	.916
	Carreira Profissional	2.208	.830
	Condições de Trabalho	1.990	.879
	Relações no Trabalho	1.778	.981

De forma a verificar a existência de uma possível relação de dependência entre as variáveis sociodemográficas e a variável dependente “nível de *stress* percebido”, (Q15 “*Qual a relação entre as variáveis sociodemográficas e a percepção de stress?*”) recorreremos a três tipos de testes não paramétricos, tendo em consideração o teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov realizado inicialmente. Assim, realizamos o teste r_s de Spearman no caso das variáveis sociodemográficas idade, antiguidade, carga horária e influência do covid-19. O teste MannWhitney foi utilizado para as variáveis do género, acumulação de funções e progressão de carreira, enquanto que recorreremos ao teste Kruskal-Wallis para as restantes variáveis sociodemográficas (estado civil, habilitações literárias e nível de ensino).

Através do teste r_s de Spearman (Tabela 7), é possível concluir que, a única relação de dependência encontrada foi a relação (fraca positiva) entre a variável de carga horária e o

nível de *stress* percebido pelos docentes de ensino superior ($r_s = .318, p < .001$), o que significa que à medida que aumenta a carga horária, maior será o *stress* percebido pelos docentes do ensino superior.

Tabela 7.

Correlação entre as variáveis sociodemográficas e o nível de stress percebido pelos docentes de ensino superior.

	Nível de <i>stress</i> percebido
	<i>p</i>
Idade	.778
Género	.902
Estado Civil	.090
Habilitações Literárias	.603
Nível de Ensino	.279
Antiguidade	.733
Acumulação de Funções	.253
Carga Horária	.001
Progressão de Carreira	.782
Influência do Covid-19	.428

De modo a compreender a influência entre as variáveis sociodemográficas e as fontes de *stress* percebidas pelos docentes do ensino superior (QI 5.1) e como podemos ver na Tabela 8, através da análise do teste r_s de Spearman, encontramos duas diferenças estatisticamente significativas, com correlações fracas negativas, entre a idade ($r_s = -.208, p < .036$) e a antiguidade docente ($r_s = -.209, p = .035$), com a fonte de *stress* “Vida Pessoal e Profissional”. Este resultado revela que quanto maior a idade e a antiguidade do docente, menor será o *stress* provocado por condicionantes da vida pessoal e profissional dos docentes.

Tabela 8.

Correlação entre as variáveis sociodemográficas e a fonte de stress Vida Pessoal e Profissional, percebida pelos docentes de ensino superior.

	<u>Vida Pessoal e Profissional</u>
	<i>p</i>
Idade	.036
Género	.078
Estado Civil	.525
Habilitações Literárias	.248
Nível de Ensino	.443
Antiguidade	.035
Acumulação de Funções	.703
Carga Horária	.191
Progressão de Carreira	.125
Influência do Covid-19	.492

No que diz respeito à exploração de possíveis diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis sociodemográficas nominais e as fontes de *stress*, encontrou-se uma relação de significância estatística, positiva, entre a acumulação de funções e o trabalho burocrático ($U = 907.500, p = .019$), significando que quando se verifica a acumulação de funções, maior será o *stress* provocado pelo trabalho burocrático percebido. Contudo, é de salientar que a maioria dos docentes afirmam que não se encontram a exercer a docência em mais nenhum estabelecimento de ensino superior.

Tabela 9.

Correlação entre as variáveis sociodemográficas e a fonte de stress Trabalho Burocrático, percebidas pelos docentes de ensino superior.

	Trabalho Burocrático
	<i>p</i>
Idade	.928
Género	.320
Estado Civil	.053
Habilitações Literárias	.752
Nível de Ensino	.060
Antiguidade	.791
Acumulação de Funções	.019
Carga Horária	.056
Progressão de Carreira	.371
Influência do Covid-19	.484

Foi, ainda, possível concluir que existem duas diferenças estatisticamente significativas, nesta relação das variáveis sociodemográficas e as fontes de *stress* (Tabela 10), nomeadamente a Desmotivação dos Alunos ($\chi^2_{(2)} = 8.463, p < .037$) e a Produtividade Científica ($\chi^2_{(2)} = 17.406, p < .001$), significando que à medida que aumentam as habilitações literárias dos docentes, maior é o *stress* provocado pela desmotivação dos alunos e pela produtividade científica.

Tabela 10.

Correlação entre as variáveis sociodemográficas e as fontes de stress Desmotivação dos Alunos e a Produtividade Científica, percebidas pelos docentes de ensino superior.

	Desmotivação dos Alunos	Produtividade Científica
	<i>p</i>	<i>p</i>
Idade	.543	.683
Género	.635	.735
Estado Civil	.132	.433
Habilitações Literárias	.037	.001
Nível de Ensino	.818	.064
Antiguidade	.148	.101
Acumulação de Funções	.750	.124
Carga Horária	.525	.746
Progressão de Carreira	.241	.581
Influência do Covid-19	.484	.094

No que diz respeito à exploração de uma possível relação de dependência entre as fontes de *stress* e as restantes variáveis sociodemográficas, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$).

3.2 Burnout

No que diz respeito à variável dependente “*burnout*”, iniciando pela Questão de Investigação 3 (“Será que os professores do ensino superior percecionam níveis elevados de *burnout*?”), conclui-se (Tabela 11) que os docentes do ensino superior tendem a experienciar níveis de *burnout* moderados, tendo em consideração a média do score geral ($M = 2.580$, $DP = .442$) (as médias de referência variam entre 1 e 4, sendo que quanto maior a média, maior será o *burnout*).

Tabela 11.

Nível de burnout percebido pelos docentes do ensino superior.

Variável	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Nível de <i>Burnout</i>	2.580	.442	1.75	4.13

Em termos das dimensões do *Burnout* que neste contexto assumiram maior relevância (Questão de Investigação 3.1: “*Qual a dimensão do burnout que, neste contexto, assume maior relevância?*”), conclui-se (Tabela 12) que o distanciamento é a dimensão que mais frequentemente emerge em termos de ocorrência deste fenómeno ($M = 2.688$, $DP = .439$).

Tabela 12.

Dimensões de burnout percebidas pelos docentes de ensino superior.

Variável	Dimensões	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Níveis de <i>Burnout</i>	Distanciamento	2.688	.439	1.88	4.13
	Exaustão	2.472	.497	1.50	4.13

Para verificar a existência de uma possível relação de dependência entre as variáveis sociodemográficas e o *burnout*, nas suas dimensões “distanciamento” e “exaustão” (QI 6 “*Qual a relação entre as variáveis sociodemográficas e a perceção de burnout?*”), e como referido anteriormente, recorreremos aos testes não paramétricos Rô de Spearman, o teste Mann-Whitney e o teste Kruskal-Wallis.

Verificamos que não existe qualquer tipo de relação de dependência entre as variáveis quantitativas e as dimensões do nível de *burnout* (exaustão e distanciamento) ($p = >.05$). O mesmo acontece com as variáveis do género e da acumulação de outras funções ($p > .05$).

Por outro lado, foi possível identificar a existência de diferenças estatisticamente significativas no que toca à relação entre o distanciamento e as habilitações literárias ($\chi^2_{(2)} = 12.054, p < .007$), sendo que a média é mais elevada nos docentes que apresentam o mestrado como habilitações literárias, ou seja, os docentes com mestrado tendem a percecionar níveis de *burnout* mais elevados, na dimensão distanciamento.

Tabela 13.

Correlação entre a variável sociodemográfica habilitações literárias e os níveis de burnout percebidos pelos docentes de ensino superior.

	Distanciamento	
	Média	<i>p</i>
Habilitações Literárias		.007
Licenciatura	20.81	
Pós-Graduação/Especialização	55.75	
Mestrado	65.32	
Doutoramento	51.86	

3.3 Estratégias de *Coping*

Relativamente à variável dependente estratégias de *coping*, e respondendo à QI 4 (“*Que estratégias de coping são utilizadas pelos docentes do ensino superior na gestão de stress?*”), na Tabela 14 apresentam-se os resultados. Como podemos constatar, as estratégias de *coping* mais utilizadas pelos docentes de ensino superior são as “estratégias de confronto”. Pelo contrário, o tipo de estratégia de *coping* menos utilizadas são as “estratégias de gestão de sintomas”.

Tabela 14.

Estratégias de coping utilizadas pelos docentes de ensino superior.

Variável	Dimensões	Média	Desvio Padrão	Minino	Máximo
Estratégias de Coping utilizadas	Estratégias de Confronto	3.160	.686	1.76	4.53
	Estratégias de Evitamento ou Fuga	3.023	.705	1.55	5.00
	Estratégias de Gestão de Sintomas.	2.508	.618	1.05	3.77

Para verificar a existência de uma possível relação de dependência entre as variáveis sociodemográficas e as estratégias de coping (Q1 7 “Qual a relação entre as variáveis sociodemográficas e as estratégias de coping?”), e como referido anteriormente, recorreremos aos testes não paramétricos Rô de Spearman, Mann-Whitney e, por fim, o teste KruskalWallis (Tabela 15).

Ao analisar possíveis relações de dependência, encontrámos duas diferenças estatisticamente significativas, entre a idade e as estratégias de coping, nomeadamente, no recurso a estratégias de confronto/controlo ($r_s = -.247, p < .012$) e de evitamento/fuga ($r_s = .217, p < .028$), que nos leva a concluir que quando a idade aumenta, diminui o recurso às estratégias de confronto/controlo e de evitamento/fuga. Foi, ainda, possível observar diferenças estatisticamente significativas, entre o nível de ensino lecionado e as Estratégias de Confronto ou Controlo ($r_s = -.220, p = .026$), sendo que são os professores que lecionam ao nível das licenciaturas que mais recorrem a este tipo de estratégia. Por fim, encontramos diferenças significativas entre antiguidade docente e as Estratégias de Evitamento ou Fuga ($r_s = -.323, p = .001$) e de Gestão de Sintomatologia ($r_s = -.311, p = .001$). Ou seja, quanto maior

a antiguidade docente, menor será a utilização das estratégias de confronto/controle, de evitamento/fuga e de gestão de sintomatologia

Foi possível, ainda, observar duas diferenças estatisticamente significativas entre a variável independente habilitações literárias e a dimensão de Estratégias de Confronto ou Controle ($\chi^2_{(2)} = 8.931, p < .030$) e a dimensão de Gestão de Sintomatologia ($\chi^2_{(2)} = 11.010, p < .012$), no qual é possível entender que quanto maior seja as habilitações literárias dos docentes, maior será a utilização de estratégias de confronto/controle e de gestão de sintomatologia.

Foi, ainda, possível verificar a existência de duas diferenças estatisticamente significativas, entre a variável independente “progressão de carreira” e as Estratégias de Evitamento ou Fuga ($U = 811.500, p = .001$) e de Gestão de Sintomatologia ($U = 944.000, p = .022$).

Tabela 15.

Correlação entre as variáveis sociodemográficas e as dimensões das estratégias de coping percebidas pelos docentes de ensino superior.

	Confronto ou Controle	Evitamento ou Fuga	Gestão de Sintomatologia
	<i>p</i>	<i>P</i>	<i>p</i>
Idade	.012	.028	.815
Gênero	.656	.643	.624
Estado Civil	.351	.302	.511
Habilitações Literárias	.030	.330	.012
Nível de Ensino	.026	.869	.072
Antiguidade	.100	.001	.001
Acumulação de Funções	.147	.995	.808
Carga Horária	.508	.164	.625
Progressão de Carreira	.524	.001	.022
Influência do Covid- 19	.382	.9170	.207

No que diz respeito às restantes variáveis sociodemográficas, estas não se relacionam de forma estatisticamente significativa com as variáveis dependentes das estratégias de *coping* ($p > .05$).

3.4 Correlação entre as fontes de *stress* e o *burnout*

Para verificar a existência de possíveis relações de dependência entre as fontes de *stress* e as dimensões de *burnout*, (QI 8 “Qual a relação entre as fontes de *stress* e o *burnout*?”) recorremos ao teste não paramétrico, Rô de Spearman (Tabela 16).

Desta forma, foi possível observar quatro relações estatisticamente significativas, todas fracas negativas, sendo estas entre o Excesso de Trabalho e a Exaustão ($r_s = -.318, p < .001$), Excesso de Trabalho e Distanciamento ($r_s = -.337, p < .001$), Vida Pessoal e Profissional e Exaustão ($r_s = -.225, p < .025$) e, por fim, Vida Pessoal e Profissional e Distanciamento ($r_s = .262, p < .008$). Estes resultados revelam que quanto maior a percepção de *stress* provocado pelo Excesso de Trabalho e Vida Profissional, menor será a ocorrência de fenómenos de exaustão e distanciamento.

Tabela 16.

Correlação entre as fontes de stress e as dimensões de burnout percebidas pelos docentes de ensino superior.

	Exaustão	Distanciamento
	<i>p</i>	<i>p</i>
Excesso de Trabalho	.001	.001
Vida Pessoal e Profissional	.025	.008

3.5 Correlação entre as fontes de *stress* e as estratégias de *coping*

Para analisar possíveis relações significativas entre as fontes de *stress* e as dimensões de estratégias de *coping* (QI 9 “Qual a relação entre as fontes de *stress* e as estratégias de *coping*?”), utilizou-se o teste Rô de Spearman (Tabela 17).

Assim, foi possível encontrar seis relações de dependência, fracas positivas, relacionadas com as estratégias de evitamento ou fuga, sendo estas entre a Desmotivação dos Alunos ($r_s = .197, p < .047$), o Excesso de Trabalho ($r_s = .330, p < .001$), o Trabalho Burocrático ($r_s = .286, p < .004$), as Relações no Trabalho ($r_s = .242, p < .014$), as Condições de Trabalho ($r_s = .327, p < .001$) e, por fim, a Vida Pessoal e Profissional ($r_s = .304, p < .002$).

Relativamente às “estratégias de gestão de sintomatologia”, encontramos três relações estatisticamente significativas, e fracas positivas, nomeadamente com a Carreira Profissional ($r_s = .238, p < .016$), as Relações no Trabalho ($r_s = .204, p < .040$), e as Condições de Trabalho ($r_s = .354, p < .000$).

Tabela 17.

Correlação entre as fontes de stress e as dimensões de estratégias de coping percebidas pelos docentes de ensino superior.

	Estratégias de Evitamento/Fuga	Estratégias de Gestão de Sintomatologia
	<i>p</i>	<i>p</i>
Desmotivação dos Alunos	.047	
Excesso de Trabalho	.001	
Trabalho Burocrático	.004	
Relações no Trabalho	.014	.040
Condições de Trabalho	.001	.000
Vida Pessoal e Profissional	.002	
Carreira Profissional		.016

3.6 Correlação entre o *burnout* e estratégias de *coping*

De modo a compreender possíveis relações de significância entre o *burnout* e as estratégias de *coping* (QI 10 “Qual a relação entre o *burnout* e as estratégias de *coping*?”), recorreu-se, novamente, à utilização do teste Rô de Spearman. Como se pode observar na Tabela 18, encontramos duas relações significativas, fracas e negativas, entre as estratégias de confronto/controlo e a exaustão ($r_s = -.439, p < .000$) e o distanciamento ($r_s = -.382, p < .000$). Relativamente às estratégias de gestão de sintomatologia, estas encontram-se estatisticamente relacionadas, positivamente e fracas, com a exaustão ($r_s = .463, p < .000$) e com o distanciamento ($r_s = .379, p < .000$).

Tabela 18.

Correlação entre as dimensões de burnout e as dimensões de estratégias de coping percebidas pelos docentes de ensino superior.

	Estratégias de Confronto/Controlo	Estratégias de Gestão de Sintomatologia
	<i>p</i>	<i>p</i>
Exaustão	.000	.000
Distanciamento	.000	.000

3.7 O efeito preditor das estratégias de *coping* na ocorrência de *stress* e *burnout*

De modo a compreender um possível papel preditor das estratégias de *coping* na percepção de *stress* e *burnout* (QI 11 “Perceber se alguma das estratégias de *coping* explicam o nível de *stress* e o *burnout*”), recorreremos ao teste Rô de Spearman, que revelou (Tabela 19) a existência de correlação positiva fraca, entre as Estratégias de Evitamento ou Fuga e o nível de *stress* sentido ($r_s = .267, p = .007$) e entre as Estratégias de Gestão de Sintomatologia e o

nível de *stress* sentido ($r_s = .227, p = .022$), o nível de *burnout* percebido ($r_s = .202, p = .041$), a exaustão ($r_s = .206, p = .037$) e, por fim, o distanciamento ($r_s = .196, p = .049$).

Encontramos, ainda, duas correlações estatisticamente significativas, fracas e negativas, entre as Estratégias de Confronto ou Controlo e a exaustão ($r_s = -.439, p = .000$), o distanciamento ($r_s = -.382, p = .000$) e o nível geral de *burnout* percebido ($r_s = -.461, p = .000$), fazendo crer que o recurso a estratégias ativas, como as de controlo ou confronto, diminui a ocorrência do *burnout*.

Tabela 19.

Correlação entre as dimensões de estratégias de coping e as dimensões de burnout e o nível de stress percebido pelos docentes de ensino superior.

	Estratégias de Confronto/Controlo	Estratégias de Evitamento/Fuga	Estratégias de Gestão de Sintomatologia
	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>
Nível de <i>Stress</i> Percebido	.175	.007	.022
Nível de <i>Burnout</i> Percebido	.000	.244	.041
Exaustão	.000	.374	.037
Distanciamento	.000	.185	.049

Em seguimento da correlação encontrada, apesar de fraca, avançamos para a regressão linear múltipla, de modo a explorar melhor o possível papel preditor das estratégias de *coping* na ocorrência de *stress* e *burnout*.

Foram analisados modelos de moderação, com as estratégias de *coping*, como variáveis predictoras do *stress* e do *burnout*. Assim, e depois de assegurada a não violação dos

pressupostos, e utilizando o método stepwise, através da regressão linear múltipla, encontramos, no total, quatro modelos estatisticamente significativos.

Um primeiro um modelo estatisticamente significativo, e positivo, [$F(1.100) = 6.521, p < .012$], revelou que 52% do nível de *stress* percebido pelos docentes do ensino superior é explicado pelo recurso às estratégias de evitamento ou fuga utilizadas. As variáveis “*estratégias de confronto ou controlo*” e “*estratégias de gestão de sintomatologia*” foram excluídas, não contribuindo, assim, para a explicação do *stress* percecionado pelos docentes.

Passando para a análise referente ao *burnout*, em termos gerais, observamos dois modelos estatisticamente significativos. Contudo, através da análise do método stepwise, destaca-se o modelo que tem como variáveis predictoras as “*estratégias de confronto ou controlo*” e as “*estratégias de gestão e sintomatologia*” [$F(2.99) = 20.633, p < .000$], que explica 28% do nível de *burnout* percebido pelos docentes de ensino superior. A variável “*estratégias de evitamento ou fuga*” foi excluída, não contribuindo, desta forma, para a explicação do *burnout*.

É de salientar que a relação entre as estratégias de confronto ou controlo e o nível de *burnout* percebido é negativa, o que significa que à medida que os recursos às estratégias de controlo ou confronto aumenta, menor será o nível de *burnout* percebido pelos docentes do ensino superior. Por outro lado, encontramos uma relação positiva no mesmo modelo, entre estratégias de gestão de sintomatologia e o *burnout*, o que significa que à medida que o recurso às estratégias de gestão de sintomatologia aumentam, maior será o nível de *burnout* nos docentes do ensino superior.

Ainda no que se refere ao *burnout*, exploramos, também, o papel preditor das estratégias de *coping* na ocorrência da exaustão e distanciamento. Iniciando pela dimensão “*exaustão*”, com recurso ao método stepwise, encontramos um modelo estatisticamente significativo [$F(2.99) =$

20.820, $p < .000$], onde 28.2% do nível de exaustão percebido é explicado pelas estratégias de “confronto ou controlo” e “gestão de sintomatologia”. A variável “estratégias de evitamento ou fuga” foi excluída do modelo, não contribuindo, assim, para esta explicação. A relação entre as estratégias de confronto/controlo e a exaustão é negativa, relatando que à medida que este tipo de estratégias de *coping* é mais utilizada, menor será o nível de exaustão nos docentes do ensino superior. Por outro lado, verifica-se uma relação positiva entre as estratégias de gestão de sintomatologia e a exaustão, mostrando que quanto maior é a utilização destas estratégias, maior será o nível de exaustão nos docentes do ensino superior.

Relativamente ao distanciamento, utilizando o método acima já referido, encontramos um modelo favorável e estatisticamente significativo [$F(2.99) = 14.753, p < .000$], onde 21.4% dos níveis de *burnout* são explicados pela utilização das estratégias de confronto ou controlo e de gestão de sintomatologia, excluindo as estratégias de evitamento ou fuga. Encontramos igualmente uma relação positiva, nomeadamente entre as estratégias de gestão de sintomatologia e o distanciamento, o que significa que quanto maior a utilização deste tipo de estratégias de *coping*, maior será o distanciamento percebido. No entanto, encontramos também, uma relação negativa entre as estratégias de confronto/controlo e o distanciamento, ou seja, à medida que a utilização destas estratégias aumenta, menor será o nível de distanciamento nos docentes do ensino superior.

A Tabela 20 apresenta informação das variáveis preditoras incluídas no modelo.

Tabela 20.

Variáveis preditoras do modelo de regressão linear.

Variável Dependente	Variáveis Independentes (Preditoras)	B	SE B	β
Nível de <i>Stress</i>	Estratégias de Evitamento/Fuga	.295	.116	.247
Nível de <i>Burnout</i>	Estratégias de Confronto/Controlo	-.213	.059	-.333
	Estratégias de Gestão de Sintomatologia	.227	.065	.320
Exaustão	Estratégias de Gestão de Sintomatologia	.277	.073	.344
	Estratégias de Confronto/Controlo	-.224	.066	-.310
Distanciamento	Estratégias de Confronto/Controlo	-.203	.061	-.317
	Estratégias de Gestão de Sintomatologia	.183	.068	.257

3.8 Impacto do Covid-19 no *stress*, *burnout* e *coping*

Para analisar possíveis relações significativas entre a influência do Covid-19 e o *stress*, *burnout* e as estratégias de *copings* (QI 12 “Será que o Covid-19 teve algum impacto no *stress*, *burnout* e nas estratégias de *coping*, na percepção dos docentes?”), recorreu-se ao teste Rô de Spearman.

Foi possível verificar que não existe qualquer tipo de relação de dependência entre as variáveis “*influência do Covid-19*” e os níveis de *stress*, *burnout* e estratégias de *coping* percebidas ($p > .005$).

Contudo, não podemos deixar de referir que a análise que realizamos com recurso à estatística descritiva, revelou que 97,06% dos docentes inquiridos afirmaram que a pandemia influenciou a sua vida, sendo que 52,94% referiram que influenciou bastante ($M_o = 7.00$).

Tabela 21.

Correlação entre a influência do Covid-19 e o stress, burnout e estratégias de coping.

	<u>Influência do Covid-19</u>
	<i>p</i>
Nível de <i>Stress</i>	.428
Nível de <i>Burnout</i>	.937
Exaustão	.984
Distanciamento	.900
Estratégias de Confronto/Controlo	.382
Estratégias de Evitamento/Fuga	.917
Estratégias de Gestão de Sintomatologia	.207

4. Discussão de Resultados

O presente estudo teve como principais objetivos caracterizar o nível de *stress* percebido, identificar as principais fontes de *stress*, verificar e caracterizar a ocorrência de *burnout*, identificar as estratégias de *coping* utilizadas na gestão do *stress*, explorar o papel das variáveis sociodemográficas na percepção de *stress*, no *burnout* e nas estratégias de *coping*, identificar possíveis correlações entre estratégias de *coping*, *stress* e *burnout*, explorar o papel das estratégias de *coping* na explicação dos níveis de *stress* e *burnout* e, por fim, perceber se houve alteração na percepção de *stress*, *burnout* e nas estratégias de *coping* utilizadas, no contexto atual de pandemia Covid-19.

Começando pelos resultados referentes ao *stress*, importa desde logo salientar que 100% dos docentes da nossa amostra percecionou algum nível de *stress*, sendo que 77.5% percecionou moderado a bastante *stress* e 88.3% (n=90) percecionou de moderado a elevado *stress*, o que vai de encontro da revisão de literatura que indica que os professores em geral e os do ensino superior em particular, afirmam que o excesso de trabalho, a pressão para a produtividade científica e a dificuldade em conciliar a vida familiar e profissional, são os principais fatores de *stress* ocupacional.

No que diz respeito à relação do *stress* com as variáveis sociodemográficas, importa destacar que a idade mostrou resultados estatisticamente significativos quando relacionada com a fonte de *stress* “vida pessoal e profissional” do docente, sendo que foram os docentes mais jovens que apresentaram esta fonte de *stress* como a mais prevalente.

Este resultado vai de encontro aos resultados do estudo de Pinto, Lima e Silva (2005), que evidenciou que são os docentes mais novos que experienciam níveis de *stress* mais elevados, talvez por falta de segurança ao trabalho, quando este não é estável.

Apesar dos resultados obtidos neste estudo não evidenciarem dependência entre as variáveis género e percepção de *stress*, no geral, foram as mulheres que pontuaram mais na percepção de *stress*. A ideia de que as mulheres percebem mais *stress*, pode já estar enraizada na sociedade, visto que esta vê a mulher como um ser mais emotivo, mais preocupada e com mais responsabilidades. Esta posição é a mais consensual entre os autores, visto que a maioria dos estudos corroboram esta realidade, indo de encontro aos resultados obtidos (Carlotto & Silva, 2003).

Relativamente ao estudo da relação entre o estado civil e o nível de *stress*, comparando com a literatura, os nossos resultados são contraditórios. Por exemplo, Limongi-França e Rodrigues (1991) afirmam que os indivíduos casados ou em união de facto apresentam níveis de *stress* mais elevados, em comparação com os docentes solteiros, divorciados ou viúvos, devido ao facto em que estes não têm dois papéis para desempenhar, o de professor(a) e de marido/mulher. No presente estudo, foram os docentes do ensino superior divorciados que apresentaram níveis de *stress* mais elevados.

No que diz respeito à relação do *stress* com as habilitações literárias, o nosso estudo revelou que os docentes com o doutoramento apresentam níveis de *stress* mais elevados. Segundo a literatura, os professores universitários que possuem habilitações mais elevadas apresentam níveis de *stress* inferiores (Ouellette, 2017). Pocinho e Capelo (2009), vão de encontro à mesma realidade quando afirmam que os docentes que possuem apenas a licenciatura são mais vulneráveis ao *stress*. Neste sentido, os nossos resultados não vão ao encontro destes estudos.

Percebemos, também, que os docentes que lecionam licenciaturas e doutoramentos apresentam níveis de *stress* mais elevados, com valores semelhantes. No entanto, Carlotto

(2010) refere que independentemente do nível de ensino que os docentes universitários lecionam, estes estão sempre vulneráveis ao *stress*, de igual forma.

Sobre o impacto dos anos de experiência, na percepção de *stress*, estudo têm vindo a demonstrar que os docentes com mais tempo de serviço apresentam níveis de *stress* mais elevados, justificando com o facto que os docentes com menos tempo de serviço aceitam melhor os aspetos negativos ao contrário de quem tem mais antiguidade (Gomes & Quintão, 2011). Contrariamente, o presente estudo mostrou que os docentes com menos anos de docência apresentam maiores níveis de *stress*, sendo que é a dimensão “vida pessoal e profissional” que mais contribui para esta percepção de *stress*.

No que concerne à progressão de carreira, observa-se valores mais elevados de percepção de *stress*, nos docentes que têm essa oportunidade. Este resultado não se enquadra, por exemplo, nos estudos realizados por Chambel (2005) que revelam que os docentes de ensino superior tendem a manifestar níveis mais elevados de *stress* quando não existe a possibilidade de progredir na sua carreira.

Por seu lado, a variável “acumulação de funções” e o nível de *stress* percebido relativamente ao trabalho burocrático realizado pelos docentes de ensino superior, mostra que a percepção de *stress* depende de exercer ou não outras funções. O resultado obtido vai ao encontro do que se esperava, pois, a docência, nomeadamente, no ensino superior, é vista como uma das profissões mais desgastantes a nível de *stress*. Para os docentes que têm assumido outras funções para lá do ensino, por vezes torna-se complicado gerir o seu dia-adia no que diz respeito aos diversos fatores de *stress*, quer sejam internos ou externos, tornando ainda mais difícil a procura de estabilidade e qualidade de vida pessoal e profissional (Jesus, 2002).

Relativamente à carga horária, os docentes da nossa amostra que referiram ter menos horas semanais, afirmaram perceber níveis de *stress* mais elevados. Este resultado não vai de encontro, por exemplo, aos estudos realizados por Hogan e colaboradores (2002) e por Kinman e Jones (2003), que revelaram a excessiva carga horária e, conseqüentemente, uma carga excessiva de trabalho, como uma das principais causas para o elevado *stress*. O resultado obtido não foi o esperado, sendo que habitualmente quem tem mais horas de trabalho, tende a perceber mais *stress*. No entanto, é importante referir, que a carga horária não depende do próprio docente, mas sim do sistema praticado em cada instituição de ensino superior.

Centrando-nos, agora, nos resultados relacionados com o *burnout* destacamos, por um lado, o facto de os professores da nossa amostra apresentarem níveis moderados (e não muito elevados como estávamos à espera) e, por outro, o facto de ser o distanciamento a manifestação clínica do *burnout* mais frequentemente mencionada (o que não estávamos à espera, porém o distanciamento emocional e, por vezes, físico, pode ser o primeiro sinal de alarme dos docentes da nossa amostra). Estes resultados não corroboram outros estudos, que encontraram valores mais elevados da dimensão exaustão (Friedman, 1991), ou que observaram scores igualmente elevados nas duas dimensões (Gomes, 2008).

Um aspeto interessante do presente estudo consiste no facto de a idade e os anos de experiência apresentarem impacto similar em ambas as dimensões de *burnout*: os docentes mais jovens apresentam maior exaustão e distanciamento, em comparação com os mais velhos, assim como os que têm menos tempo de serviço, quando comparados com os que trabalham há mais tempo. Estes resultados estão de acordo com Marques Pinto e colaboradores (2003, 2005), cujos estudos revelaram que quanto menor o grau de experiência na docência e quanto menor a idade, maior o nível de *stress* e, possivelmente, o *burnout*.

No que diz respeito ao género, estudos destacam o género feminino como mais propício ao *burnout* (Winefield et al., 2003). Também no presente estudo, foram as mulheres que apresentaram níveis mais elevados de *burnout*, nas duas dimensões, exaustão e distanciamento. As diferenças hormonais são apenas uma variável na equação que agrava os sintomas de *stress* e, conseqüentemente, o *burnout* nas mulheres. Contudo, as mulheres tendem a ter mais responsabilidades, ao longo da sua vida, quer sejam profissionais e/ou pessoais, podendo trazer conseqüências para o seu bem-estar, físico e psicológico.

No que concerne ao estado civil dos docentes e à sua relação com o *burnout*, o presente estudo revelou que os casados apresentam níveis mais elevados, relativamente à exaustão e os solteiros, pontuam mais na dimensão “distanciamento”. Segundo a literatura, normalmente vê-se o casamento, ou união de facto, como um relacionamento estável, originando menor níveis de *burnout*, ao contrário das pessoas divorciadas, solteiras ou viúvas (Leiter, 1996; Pereira, 2002).

Quanto à variável habilitações literárias, tem emergido evidências que apontam para uma correlação positiva com o *burnout*, uma vez que os indivíduos com mais habilitações apresentam *burnout* mais elevado, sendo que o nível de escolaridade mais elevado está associado a mais responsabilidades e, conseqüentemente, ao aumento de *stress* (Maslach & colaboradores, 2001). Esta constatação vai de encontro aos resultados obtidos no presente estudo, visto que os docentes com doutoramento apresentaram, em ambas as dimensões do *burnout*, valores mais elevados.

Por outro lado, Carlotto (2010), tendo como base o estudo realizado por Byrne (1991), mostrou que independentemente do nível de ensino que o docente leciona, a probabilidade de surgir *burnout*, por conseqüência do *stress* percecionado, é elevada. No nosso estudo, a leccionação ao nível do mestrado foi referida como mais desgastante.

Outro aspeto a referir relaciona-se com o facto da desvalorização da progressão de carreira, em muitas instituições, tender a originar níveis de *stress* e, conseqüentemente, de *burnout* demasiado elevados, pondo em causa a saúde física e psicológica dos docentes do ensino superior (Sinott e colaboradores, 2014). Os nossos resultados, em parte, corroboram esta relação na medida em que verificamos níveis mais elevados de distanciamento quando não ocorre progressão de carreira. Contudo, verificaram-se, também, níveis de exaustão quando existe a possibilidade de progressão na carreira. Estes resultados podem ser explicados pelas novas mudanças que a progressão de carreira traz ao docente do ensino superior, nomeadamente, mais responsabilidades e mais exigência científica, quer nas suas investigações como nas suas abordagens (Sinott et al., 2014).

Um outro resultado obtido que não foi ao encontro de outros estudos, foi o referente à relação entre a acumulação de funções e o *burnout*. A literatura refere que grande parte dos docentes do ensino superior exercem funções em mais que uma instituição, aumentando assim o número de horas de trabalho, podendo levar à exaustão e ao distanciamento (Trigo et al, 2007). O nosso estudo não corroborou esta relação, uma vez que não se encontra níveis mais elevados de *burnout* nos professores que acumulam funções. Pelo contrário, os nossos resultados revelam que são os que têm apenas uma função (ou seja, que não exercem funções em mais do que uma instituição) que apresentaram níveis mais elevados de *burnout*. Este fenómeno pode ser explicado pelo facto dos docentes que afirmaram ter apenas uma função, serem os mesmos que afirmaram ter menos anos de experiência, que por sua vez são, também, os que apresentam níveis de *stress* e *burnout*, mais elevados, associados ao início das suas carreiras.

De certa forma relacionado com esta questão está a carga horária. O presente estudo revelou que são os professores com menos carga horária que apresentam níveis de *burnout* mais elevados, não indo, assim, ao encontro do estudo de Cooper (2004), que encontrou

evidencia que comprova que quanto maior a carga horária dos docentes, maior a será a possibilidade de existir *burnout*.

No que diz respeito às estratégias de *coping*, os resultados deste estudo identificaram as as estratégias de confronto, como as mais utilizadas pelos docentes do ensino superior. Este resultado vai ao encontro dos estudos desenvolvidos por Jesus e Pereira (1994) e Quirino (2007) que afirmam que, em situações de *stress*, os professores universitários optam, preferencialmente, por estratégias de confronto, orientadas para a resolução do problema, baseando-se em emoções e reavaliações cognitivas.

Em termos da relação das estratégias de *coping* com as variáveis sociodemográficas, o que destacamos?

A análise entre as idades dos docentes mostrou que quem tem menor idade tem mais facilidade em recorrer a qualquer tipo de estratégias de *coping*, o que pode potenciar uma gestão mais eficaz do *stress*. De acordo com Rasku e Kinnunen (2003), os profissionais mais velhos apresentam mais problemas associados ao *stress* e de saúde física, podendo ter como principal causa exatamente um mau uso das estratégias de *coping* escolhidas.

Relativamente ao género, podemos verificar que os docentes do sexo feminino apresentam um maior recurso às estratégias de confronto e gestão de sintomas, e que os docentes do sexo masculino, recorrem mais às estratégias de evitamento ou fuga. Desta forma, dados de outros estudos, como Byrne (1991), vem a confirmar, parcialmente, estes resultados, uma vez que apontam as mulheres como as mais reativas, ou seja, tendem a reagir mais facilmente ao *stress*, nomeadamente, ao *stress* ocupacional.

No que concerne ao estado civil dos docentes e à sua relação com as estratégias de *coping*, o presente estudo revelou que os docentes solteiros apresentam maior recurso às estratégias de *coping*, confronto ou controlo e de evitamento ou fuga. Contrariamente os docentes

divorciados afirmam utilizar mais as estratégias de gestão de sintomatologia, não indo de encontro ao que era esperado, nomeadamente, docentes casados ou a viver em união de facto. O resultado do presente estudo não vai de encontro ao que Chaves e Fônsaca (2006) afirmam, sendo que estes defendem que a variável estado civil, nomeadamente ser casado ou viver em união de facto é um preditor para uma maior procura de estratégias adequadas com a finalidade de uma melhor qualidade de vida.

Grande parte dos docentes do ensino superior que afirmam ter menos habilitações, como por exemplo, a licenciatura, tendem a recorrer mais a estratégias de *coping* adequadas ou desadequadas (Capelo & Pocinho, 2009). Sendo assim, os resultados obtidos neste estudo vão de encontro à literatura encontrada, sendo que os docentes inquiridos com apenas a licenciatura, como habilitação, apresentam níveis mais elevados no que toca às estratégias de *coping*.

No que concerne ao nível de ensino, os docentes a lecionar licenciaturas e mestrados mostram recorrer mais às estratégias de *coping* no geral, independentemente do tipo de estratégia escolhido, quando comparados com os restantes. Este resultado pode ser explicado pelo facto de que os professores do 1º e 2º ciclo, do ensino superior, poderão sentir falta de reconhecimento, maiores níveis de *stress* e exaustão, comparativamente com o papel de docentes do 3º ciclo (Patrão, Rita, Lopes, Guimarães & Paulo, 2010). Outra hipótese será as exigências colocadas pela idade e características de alguns alunos (Andersen & Iwanicki, 1984; Jesus, 1998).

Os docentes que estão no início das suas carreiras tendem a percecionar mais *stress* visto que podem não estar ainda nos quadros da instituição, fazendo com que as estratégias aumentem consoante as suas necessidades (Gomes et al., 2006). Esta afirmação vai de encontro aos resultados obtidos, visto que os docentes com um menor tempo de experiência

afirmam necessitar mais de estratégias de *coping* para a sua pressão sentida, confirmando, assim, as nossas expectativas. É possível observar duas relações estatisticamente significativas, nas relações entre esta variável sociodemográfica e as dimensões de evitamento ou fuga e de gestão de sintomas dos docentes do ensino superior.

No que diz respeito à correlação entre as fontes de *stress* e as estratégias de *coping*, os resultados do nosso estudo revelaram que os docentes do ensino superior recorrem mais às estratégias de confronto ou controlo quando o *stress* percecionado tem como fonte a impossibilidade de progressão na sua carreira. No entanto, os resultados revelaram que para lidar com o *stress* que advém da possibilidade de progressão na carreira, os docentes recorrem mais às estratégias de evitamento ou fuga. Segundo Pinto (2009, cit. in Fonseca, 2014), a progressão de carreira, sendo uma fonte considerável de *stress* na docência universitária integra aspetos relacionados com a concretização de provas académicas e produção científica, podendo levar a estes docentes a utilizar estratégias de *coping* desadaptáveis, prejudicando a sua saúde.

No que diz respeito à acumulação de funções, percebe-se que os professores que acumulam funções em mais do que uma instituição, recorrem mais às estratégias de gestão de sintomas. Segundo Cardoso et al. (2002), os docentes, com mais do que uma função, tendem a recorrer mais às estratégias de *coping*, sejam elas adaptativas ou não, indo, assim, de encontro aos resultados obtidos.

Em termos da relação de carga horária e os tipos de estratégias de *coping*, quanto maior a carga horária semanal, maior é o recurso a estratégias de *coping*, no geral. O maior número de horas da docência é uma das principais fontes de *stress*, obrigando assim, cada vez mais, os profissionais a procurarem esquemas para responderem à pressão sentida (Gomes et al., 2006).

Tendo em conta a atualidade em que vivemos, pareceu-nos interessante explorar uma possível relação entre o *stress*, *burnout* e as estratégias de *coping*, e o vírus SARS-COV-2, mais conhecido, por Covid-19. Estudos revelam que, durante a pandemia, os docentes universitários presenciam níveis de *stress* e exaustão relativamente à sua carga horária, sentindo maior necessidade de planejar as aulas e as atividades propostas, em formato digital, de forma a enviar aos seus alunos e, ainda ter tempo necessário para corrigir as atividades realizadas pelos mesmos, de modo a completar o plano curricular, no tempo indicado (Saraiva, Traversini & Lockmann, 2020). O facto de os docentes trabalharem a partir de casa, juntamente com a sua família, muitas vezes com filhos menores, fez com que sentissem ainda mais a necessidade de conciliar a vida pessoal e profissional, tendo de obrigatoriamente de recorrer às estratégias de *coping*, para gerir os níveis elevados de *stress* e, conseqüentemente, de *burnout*, que o ensino à distância acarretou (Barreto & Rocha, 2020).

É possível afirmar que quanto maior é a utilização de estratégias de *coping*, sejam elas adaptativas ou desadaptativas, menor será os sintomas referentes ao *burnout* e até mesmo o seu aparecimento (Vieira, Carruzo, Aizava & Rigoni, 2013).

Apesar de uma notória falta de estudos sobre a relação entre o *burnout* e as estratégias de *coping*, independentemente do tipo de população, a presente investigação mostrou-nos relações estatisticamente significativas, no que concerne ao nível de *burnout* e às suas dimensões, exaustão e distanciamento, com as estratégias de *coping*, nomeadamente, as estratégias de confronto ou controlo e as de gestão de sintomatologia.

Através da investigação de Pocinho e Perestelo (2011), é possível compreender que a utilização de estratégias de *coping* ativas, procurar suporte emocional e fazer reinterpretação positiva de situações de *stress*, aumentam o sentimento de realização profissional, diminuindo o *burnout* percebido.

Ainda que os resultados obtidos neste estudo pareçam poucos significativos, pela sua dimensão, e tendo em conta que o fenómeno de *burnout* é multidimensional, tornam-se importantes pois, segundo Maslach (1998), o *burnout* é uma experiência individual de *stress* inserida num contexto de relações sociais complexas, envolvendo a percepção da pessoa em si mesma e dos outros. Neste sentido, perceber que o recurso a determinadas estratégias de *coping* contribui para a diminuição da ocorrência do *burnout* ajuda na prevenção e na diminuição da incidência deste fenómeno.

Como é confirmado por Biron (2008), quer o *stress* profissional quer o *burnout* são cada vez mais importantes e, pertinentes pelo impacto negativo na saúde e bem-estar da pessoa no seu local de trabalho. Neste contexto, o ensino torna-se uma profissão de alto risco para o aumento de *stress*, conseqüentemente, emergência de *burnout* e a necessidade de recorrer a estratégias de *coping* adaptativas.

Apesar de não existir diferenças estatisticamente significativas, entre a variável independente Covid-19 e as variáveis dependentes (*stress*, *burnout* e estratégias de *coping*), os resultados não deixam de mostrar o impacto percecionado, uma vez que 97,06% dos docentes inquiridos afirmaram que a pandemia influenciou a sua vida, sendo que 52,94% referiram que influenciou bastante.

Conclusão

Os estudos têm vindo a indicar-nos que o ensino é das profissões com um elevado risco de *stress*, fazendo com que exista uma percentagem significativa de *stress* ocupacional na docência do ensino superior, sendo visíveis sinais a longo prazo, como por exemplo, o esgotamento e o *burnout*, e a curto prazo, como o absentismo (Travers & Cooper, 1996, cit in Kyriacou, 2001).

No nosso país, os estudos sobre o *stress* ocupacional ainda são considerados escassos tendo em conta o nível de *stress* percebido por profissionais, de forma a explorar melhor as causas, efeitos, prevalência e incidência deste fenómeno (Cooper, 1986; Meto et al., 1997). É fundamental, também, explorar as formas possíveis de lidar com determinadas situações de *stress*, entre o individuo e o meio, de forma a entender de que como as estratégias de *coping* podem influenciar positiva ou negativamente o quotidiano dos docentes do ensino superior (Marques Pinto, Lima, Lopes da Silva, 2003).

Este estudo teve como principais objetivos caracterizar o nível de *stress* percebido, identificar as principais fontes de *stress*, verificar e caracterizar a ocorrência de *burnout*, identificar as estratégias de *coping* utilizadas na gestão do *stress*, explorar o papel das variáveis sociodemográficas na perceção de *stress*, no *burnout* e nas estratégias de *coping*, identificar possíveis correlações entre estratégias de *coping*, *stress* e *burnout*, explorar o papel das estratégias de *coping* na explicação dos níveis de *stress* e *burnout* e, por fim, perceber se houve alteração na perceção de *stress*, *burnout* e nas estratégias de *coping* utilizadas, no contexto atual de pandemia Covid-19., baseando-se, de uma forma mais sucinta, em 12 questões de investigação.

Considerando que, atualmente, o *stress*, *burnout* e *coping* são temas de grande pertinência, prevalece a existência de falta de estudos relativamente aos docentes do ensino superior,

trazendo algumas limitações para a discussão e conclusões do presente estudo. Deparamonos, também, com alguns entraves, entre eles a falta de adesão por parte dos docentes. Por outro lado, o facto de se tratar de uma amostra não aleatória de conveniência, teve impacto na respetiva representatividade e proporcionalidade.

Em suma, os resultados desta investigação remetem-nos para a necessidade de, em estudos futuros, explorar mais a relação entre as variáveis (*stress*, *burnout* e estratégias de *coping*) no contexto da docência no ensino superior, de forma a capacitar os docentes para uma gestão mais eficaz do *stress* percecionado, contribuindo, assim, para a diminuição da incidência do *burnout*.

Referências Bibliográficas

- Afonso, J., Alvelos, M., Esteves, A., Gomes, A. R. & Oliveira, S. (2013). *Stress, avaliação cognitiva e burnout: Um estudo com professores do ensino superior. Revista SulAmericana de Psicologia, 1* (1), 6-26.
- Aguiar, A.M. (2010). *O Estresse Ocupacional do Professor do Ensino superior: a relação entre os sintomas de estresse e a atividade docente em duas instituições de Ensino Superior da cidade de Teresina – PI* (tese de doutoramento).
- Anderson, M. B. G. & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to *burnout. Educational Administration Quarterly, 20* (2), 109-132.
- Arantes, J. P., Buriti, M. D. S., Lipp, M. E. N., & Witzig, T. (2002). O estresse em escolares. *Psicologia escolar e educacional, 6* (1), 51-56.
- Arellano, E. B. & Limongi-França, A. C. (2002). Em: Rodrigues, A.L. *Stress e trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Ayres, K. V., Brito, S., & Feitosa, A. (1999). *Stress ocupacional no ambiente acadêmico universitário: um estudo em professores universitários com cargos de chefia intermediária. Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de PósGraduação em Administração*.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Mostert, K. (2010). *Burnout and work engagement: a thorough investigation of the independency of both constructs. Journal of occupational health psychology, 15* (3), 209.
- Barreto, A. C. F., & Rocha, D. S. (2020). COVID 19 e Educação: resistências, desafios e (im) possibilidades. *Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade, 2*, 1-11.
- Barutçu, E. & Serinkan, C. (2013). *Burnout Syndrome of Teachers: An Empirical Study in Denizli in Turkey. Procedia Social and Behavioral Sciences, 89*, 318-322.

- Batista, E.P., Enumo, S. R., Paula, K. M. & Silveira, K. A. (2014). *Estresse e Enfrentamento em Professores: uma análise de Literatura. Educação em Revista, 30* (4), 15-36.
- Bicho, L. M. D., & Pereira, S. R. (2007). *Stress ocupacional. Stress Ocupacional. Instituto Politécnico de Coimbra, Departamento de Engenharia Civil, Portugal.*
- Byosiere, P. & Kahn, R. L. (1992). *Stress in organizations.*
- Campos, J. A., Carlotto, M. S., & Marôco, J. (2012). Oldenburg *Burnout* Inventory Student version: cultural adaptation and validation into Portuguese. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 25* (4), 709-718.
- Canova, K. R. & Porto, J. B. (2010). O Impacto dos Valores Organizacionais no *Estresse* Ocupacional: um estudo com professores de ensino médio. *Revista de Administração Mackenzie, 11* (5), 4-31.
- Capelo, M. R. T. F. & Pocinho, M., (2009). Vulnerabilidade ao *stress*, estratégias de *coping* e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa, 35* (1), 351-367.
- Capelo, R. & Pocinho, M. (2011). Vulnerabilidade ao *Stress*, Estratégias de *Coping* e Autoeficácia em Professores portugueses. *Educação e Pesquisa, 35* (2), 351-367.
- Capelo, R. & Pocinho, M. (2016). Estratégias de *Coping*: contributos para a diminuição do *stress* docente. *Psicologia, Saúde e Doenças, 17* (2), 282-294.
- Cardoso, R.M., Ramos, M., Araújo, A., Gonçalves, G., & Carreira Ramos, R. (2002). O *Stress* nos professores portugueses. *Colecção Mundo de Saberes, 31*. Porto Editora.
- Carlotto, M. S. (2002). A Síndrome de *Burnout* e o Trabalho Docente. *Psicologia em Estudo, Maringá, 7* (1), 21-29.

- Carlotto, M. S. (2003). *Burnout* e o trabalho docente: considerações sobre a intervenção. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1 (1), 12-18.
- Carlotto, M. S., & Goncalves, S. (2010). Preditores da Síndrome de Buernout em estudantes universitarios. *Pensamiento psicológico*, 4 (10).
- Carlotto, M. S. & Silva, G. N. D. (2003). Síndrome de *Burnout*: um estudo com professores da rede pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7 (2), 145-153.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher *burnout*: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), 193-218.
- Chaves, S. S. D. S., & Fonsêca, P. N. D. (2006). Trabalho docente: que aspectos sociodemográficos e ocupacionais predizem o bem-estar subjetivo?. *Psico (Porto Alegre)*, 37 (1), 75-81.
- Cohen, S., Gordon, L. U., & Kessler, R. C. (1995). Strategies for measuring *stress* in studies of psychiatric and physical disorders. *Measuring stress: A guide for health and social scientists*, 3-26.
- Cooper, C. L. (1986). Job *distress*: Recent research and the emrging role of the clinical occupational psychologist. *Bulletin of the British Psychological Society*, 39, 325-331.
- Cooper, C. L., & Dewe, P. J. (2004). *Stress: A brief history*. Oxford: Blackwell.
- Cruz, J. F. (1990). *Stress e ansiedade no processo de ensino e aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, R. M. & Mendes, A. M. (2004). Trabalho e saúde no contexto organizacional: vicissitudes teóricas. *Cultura e saúde nas organizações*, 1, 59-76.
- da Fonseca, S. B. (2014). Modelo de *stresse* e satisfação no trabalho: Estudo com professores do ensino superior português.

- DeLongis, A., Dunkel-Schetter, C., Folkman, S., Gruen, R. J., & Lazarus, R. S. (1986). Dynamics of a *stressful* encounter: cognitive appraisal, *coping*, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 570-1003. doi: 10.1037/0022-3514.50.5.992.
- de Sousa, I. F., & Mendonça, H. (2009). *Burnout* em professores universitários: impacto de percepções de justiça e comprometimento afetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25 (4), 499-508.
- de Souza Wyse, A. T., Bavaresco, C. S., Hagen, M. E. K., Delwing, D., Wannmacher, C. M. D., Dutra-Filho, C. S., & Wajner, M. (2001). In vitro stimulation of oxidative *stress* in cerebral cortex of rats by the guanidino compounds accumulating in hyperargininemia. *Brain research*, 923 (1-2), 50-57.
- de Vos, J. A., Brouwers, A., Schoot, T., Pat-El, R., Verboon, P., & Näring, G. (2016). Early career *burnout* among Dutch nurses: A process captured in a Rasch model. *Burnout research*, 3(3), 55-62.
- Duran, E. C. M., & Toledo, V. P. (2011). Análise da produção do conhecimento em processo de enfermagem: estudo exploratório-descritivo. *Revista Gaúcha de Enfermagem*.
- Farber, B. A. (1991). Crisis in education: *Stress* and *burnout* in the American teacher. Jossey-Bass.
- Folkman, S. (1984). Personal control and *stress* and *coping* processes: A theoretical analysis. *Journal of personality and social psychology*, 46 (4), 839.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of *coping* in a middle-aged community sample. *Journal of health and social behavior*, 219-239.
- Fontana, D. (1994). *Estresse: faça dele um aliado e exercite a autodefesa*. São Paulo:

Saraiva, I.

Fortin, M. F. (1999). O processo de investigação: da conceção à realização. 1ª edição.

Lusociência Técnica e Ciência Lda.

Franco, F. M. D. M. Houaiss, A. & Villar, M. D. S. (2001). Dicionário da língua

portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 353.

França, A. C. L., & Rodrigues, A. L. (1997). *Stress e trabalho: guia básico com abordagem*

psicossomática. Atlas.

Freudenberger, J. H. (1974). Staff bur-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.

Friedman, I. A. (1991). High and low *burnout* schools: school culture aspects of teacher

burnout. *Journal of Educational Research*, 84 (6), 325-333.

Gestoso, C. G. (2005). La importancia del estrés laboral en el mundo actual. *Ateneo:*

revista cultural del Ateneo de Cádiz, (5), 84-95.

Gil-Monte, P., & Peirú, J. M. (1997). Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de

quemarse. Madrid: Síntesis

Gomes, A. R. (2010). Questionário de *Stress* nos Professores do Ensino Superior (QSPES).

Relatório técnico não publicado. Braga: Escola de Psicologia, Universidade do Minho.

Gomes, A. R., Faria, S., & Gonçalves, A. M. (2013): Cognitive appraisal as a mediator in

the relationship between *stress* and *burnout*. *Work & Stress*, 27(4), 351-367.

Gomes, A. R., Montenegro, N., Mourisco, S., Mota, A., & Silva, M. J. (2006). Problemas e

desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o *stress*, “*burnout*”,

saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário.

Revista Portuguesa de Educação, 19, 67-93.

- Gomes, A. R., Oliveira, S., Esteves, A., Alvelos, M., & Afonso, J. (2013). *Stress*, avaliação cognitiva e *burnout*: Um estudo com professores do ensino superior. *Revista SulAmericana de Psicologia*, 1(1), 6-26.
- Gomes, R. M. S. & Pereira, A. M. S. (2008). Estratégias de *coping* em educadores de infância portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (2), 319-326.
- Hogan, J. M., Carlson, J. G., & Dua, J. (2002). *Stressors and Stress Reactions Among University Personnel*. *International Journal of Stress Management*, 9 (4), 289-310.
- Jesus, S. N. (1998). *Stress nos professores: sintomas, factores e estratégias de “coping”*. Professor, *stress* e indisciplina, 11-14.
- Jesus, S. N. *Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: ASA, 2002.
- Jesus, S. N., & Pereira, A. (1994). Estudo das estratégias de “*coping*” utilizadas pelos professores. Seminário A Componente da Psicologia.
- Jones, F., & Kinman, G. (2001). Approaches to studying *stress*. *Stress: myth, theory and research*, 17-45.
- Kinman, G., & Jones, F. (2003). Running up the down escalator: *Stressors and strains in UK academics*. *Quality in Higher Education*, 9, 22–37.
- Kyriacou, C. (1988). Teacher *stress* and *burnout*: Na international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher *Stress*: directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), University of York, UK.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher *stress*: Prevalence, sources, and symptoms. *British journal of educational psychology*, 48 (2), 159-167.

- Ladeira, M. B. (1996). O que é *Stress* Ocupacional. *Revista da Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei, São João Del Rei*, (7), 123-137.
- Laranjeira, C. A. (2009). O Contexto Organizacional e a Experiência de *Estress*: uma Perspetiva Integrativa. *Revista de Salud Pública*, 11 (1), 123-133.
- Latack, J. C. (1986). *Coping* with job *stress*: measures and future directions for scale development. *Journal of Applied Psychology*, 71, 377-385.
- Leiter, M. P., & Harvie, P. L. (1996). *Burnout* among mental health workers: A review and a research agenda. *International journal of social psychiatry*, 42 (2), 90-101.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1997). The truth about *burnout*: How organizations cause personal *stress* and what to do about it.
- Wiley. Lima, M. S. L. (2008). Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 8 (23), 195-205.
- Lima, M. L., Lopes, A. L. & Pinto, A. M. (2003). *Stresse* profissional em professores portugueses: incidência, preditores e reacção de *burnout*. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Lima, M. L., Pinto, A. M. & Silva, A. D. (2005). Como Lidam os Professores com o *Stress* Profissional? *Coping* e *Burnout* profissional em professores portugueses. *Proformar* on line, revista bimestral, 7.
- Lima, M. L., Pinto, A. & Silva, A. L. (2000). *Stress* profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção de *burnout*. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Machado, I., Costa, J. D., & Rodrigues, A. S. (2013). O Essencial do Questionário: Preparação, Recolha e Tratamento de Dados em SPSS.
- Martins, M. G. (2007). Sintomas de *Stress* em Professores Brasileiros. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 109-128.

- Maslach, C. (2006). Promovendo o envolvimento e reduzindo o *burnout*. In Anais do VI Congresso de *Stress* da ISMA-BR e VIII Fórum Internacional de Qualidade de Vida no Trabalho. Porto Alegre: CD-ROM.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of *burnout*. Em: W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.) *Professional burnout* (pp. 1-16). Washington: Taylor & Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job *Burnout*. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- McFadden, J. H. & Moracco, J. (1980). Counsellor's role in reducing teacher *stress*. Unpublished, Auburn University.
- Melo, B. M. T. E., Gomes, A. R., & Cruz, J. F. A. (1997). *Stress* ocupacional em profissionais da saúde e do ensino.
- Nelson, D. L., & Simmons, B. L. (2003). Health psychology and work *stress*: A more positive approach. Em J. C. Quick & L. Tetrick (Eds.), *Handbook of Occupational Health Psychology*, 97-117. Washington DC: APA.
- Oliveira, S. M. (2011). O *Stress* Ocupacional e *Burnout* nos Professores de Ensino Superior (dissertação de mestrado).
- Organização Internacional do Trabalho (OIT). (1993). *El Trabajo en el Mundo*, 157.
- Organização Mundial de saúde (2019). Health topics. Disponível em:
<https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/129180281>
- Ouellette, D. R., & Lavoie, K. L. (2017). Recognition, diagnosis, and treatment of cognitive and psychiatric disorders in patients with COPD. *International journal of chronic obstructive pulmonary disease*, 12, 639.

- Patrão, I., Rita, J., Lopes, A., Guimarães, M., & Paulo, A. (2010). Avaliação do *burnout*, ansiedade e depressão em professores: Diferenças de género. In Actas do 8º Congresso de Psicologia da Saúde, 348-355.
- Pereira, A. M. T. B. (2002). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. Casa do Psicólogo.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*, 6º ed, Edições Sílabo.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. D. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. Cortez editora.
- 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.
- Quirino, A. (2007). *Stress, coping e burnout em professores do 3º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve, Portugal.
- Ramos, M. A. (2014). *Coping, Fatores Psicossociais e Capacidade para o Trabalho* (tese de doutoramento).
- Reinhold, H. H. (2004). O sentido da vida: prevenção de *stress* e *burnout* do professor.
- Reis, S., Gomes, A. R., & Simões, C. (2018). *Stress e burnout em professores: importância dos processos de avaliação cognitiva*.
- Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic *burnout* with the Oldenburg *Burnout* Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, 2(1), 8-18.
- Rio, R. P. (1998). *O Fascínio do stress*. Dunya, Rio de Janeiro.

- Rodrigues, S. C. A. (2012). *Modelo de regressão linear e suas aplicações* (Doctoral dissertation, Universidade da Beira Interior).
- Rover, A., Luchese, G. T., Morello, L. F., & Müller, V. (2010). Os sentidos do trabalho: um estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior. *Unoesc & Ciência-ACSA*, 1 (1), 79-88.
- Saraiva, K., Traversini, C. S., & Lockmann, K. (2020). A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis educativa*, 15, 1-24.
- 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, 553562.
- Schuster, M. S., Dias, V. V., Battistella, L. F. & Marquetto, M. F. (2013). OLDENBURG *BURNOUT* INVENTORY – Validação de uma nova forma de mensurar *Burnout* no Brasil. *IV Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho*.
- Selye, H. (1976). O conceito de *estresse*. *Canadian Medical Association Journal* , 115 (8), 718.
- Sinott, E. C., da Rosa Afonso, M., Ribeiro, J. A. B., & Farias, G. O. (2014). Síndrome de *Burnout*: um estudo com professores de Educação Física. *Movimento*, 20(2), 519-539.
- Sinval, J., Queirós, C., Pasian, S., & Marôco, J. (2019). Transcultural adaptation of the Oldenburg *burnout* inventory (OLBI) for Brazil and Portugal. *Frontiers in psychology*, 10, 1-29.
- Tamayo, M. R. & Tróccoli, B. T. (2002). Exaustão emocional: relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de *coping* no trabalho. *Estudos da Psicologia*, 7 (1), 37-46.

- Trigo, T. R., Teng, C. T., & Hallak, J. E. C. (2007). Síndrome de *burnout* ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. *Archives of Clinical Psychiatry*, 34 (5), 223-233.
- UNESCO (2018). Teachers. Acedido em novembro 2018 em:
<http://en.unesco.org/themes/teachers>
- Vieira, L. F., Carruzo, N. M., Aizava, P. V. S., & Rigoni, P. A. G. (2013). Análise da síndrome de " *burnout*" e das estratégias de " *coping*" em atletas brasileiros de vôlei de praia. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(2), 269-276.
- Winefield, A. H.; Gillespie, N.; Stough, C.; Dua, J.; Hapuararchchi, J., & Boyd, C. (2003). Occupational *stress* in Australian university staff: Results from a national survey. *International Journal of Stress Management*, 14, 199–210.
- Zaffari, N. T., Peres, V. L., Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2009). Síndrome de *Burnout* e estratégias de *coping* em professores: diferença entre gêneros. *Revista de Psicologia IESB-Instituto de Educação Superior de Brasília*, 1(2), 1-12.

Anexos

Anexo 1. Pedido de autorização para utilização do instrumento “Questionário de *Stress* nos Professores do Ensino Superior (QSPES)”

“Boa tarde Professor Drº Rui Gomes,

Espero que se encontre bem.

Antes de mais, deixe-me apresentar. Chamo-me Cátia Nascimento, aluna de mestrado de Psicologia do Trabalho e das Organizações, da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga.

No âmbito da realização da dissertação de mestrado, com o tema “*Stress, burnout* e estratégias de *coping* nos Docentes de Ensino Superior, venho, por este meio, pedir a sua autorização para a utilização do instrumento “Questionário de *Stress* nos Professores do Ensino Superior (QSPES)”. Nesse sentido, vimos solicitar a autorização para a administração do referido questionário assim como o envio do mesmo, com a respetiva descrição e qualidades psicométricas.

Caso assim o deseje, estou à disposição de fornecer os resultados obtidos nesta investigação.

Aguardo uma resposta.

Atenciosamente,

Cátia Nascimento.”

**Anexo 2. Pedido de autorização para utilização do instrumento “Oldenburg *Burnout*
Inventory”**

“Boa tarde Exmº Drº Campos,

Espero que se encontre bem.

Antes de mais, deixe-me apresentar. Sou a Cátia Nascimento, aluna de mestrado de Psicologia do Trabalho e das Organizações, da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga.

No âmbito da realização da dissertação de mestrado, com o tema “*Stress, burnout* e estratégias de *coping* nos Docentes de Ensino Superior, venho, por este meio, pedir a sua autorização para a utilização do instrumento “Oldenburg *Burnout* Inventory”. Nesse sentido, vimos solicitar a autorização para a administração do referido questionário assim como o envio do mesmo, com a respetiva descrição e qualidades psicométricas.

Caso assim o deseje, estou à disposição de fornecer os resultados obtidos nesta investigação.

Aguardo uma resposta.

Atenciosamente,

Cátia Nascimento.”

Anexo 3. Pedido de autorização para utilização do instrumento “*Coping Job Scale*”

“Exmo. Sr. Professor Doutor Jesus,

Antes de mais, deixe-nos apresentar. Somos a Cátia Nascimento e a Mariana Carvalho, alunas de 2º ano, do mestrado de Psicologia do Trabalho e das Organizações, da Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga.

No âmbito da realização da dissertação, é exigido desenvolver uma investigação. No nosso caso, optamos por estudar as estratégias de *coping* nos professores de ensino superior e em colaboradores de organizações de poder local. Para a recolha de informação pretendemos utilizar a sua adaptação portuguesa do instrumento *Coping Job Scale*. Nesse sentido, vimos solicitar a autorização para a administração do referido questionário assim como o envio do mesmo, com a respetiva descrição e qualidades psicométricas.

Após a sua autorização para a utilização do instrumento, caso assim o queira, estamos disponíveis para fornecer-lhe os resultados.

Agradecendo, desde já, toda a atenção que possa dispensar a este assunto,

Atenciosamente,

Cátia Nascimento e Mariana Carvalho.”

Anexo 4. Questionário Sociodemográfico

1. **Gênero:** Masculino Feminino

2. **Idade:** _____

3. **Estado civil:** Solteiro Casado Viúvo Divorciado

Outro: _____

4. **Habilitações:** Licenciatura Pós-graduação/Especialização Mestrado

Doutoramento

5. **Nível de ensino em que exerce a docência:** 1º Ciclo (Licenciaturas)

2º Ciclo (Mestrados) 3º Ciclo (Doutoramentos)

6. **Antiguidade docente** (anos de experiência): _____

7. **Existe a possibilidade de progressão de carreira?** Sim Não

7. **Exerce funções numa outra instituição?** Sim Não

8. **Qual a sua carga horária semanal?** _____

9. **Qual a Unidade Curricular que leciona?** _____

10. **Perante uma escala de 1 a 10, sendo 1 (de maneira alguma) e 10 (influenciou bastante), classifique o impacto que a situação que viveu com o Covid-19 teve na sua vida, referente à percepção de *stress*, *burnout* e estratégias de *coping* enquanto docente do ensino superior:** _____

Anexo 5. Questionário de *Stress* nos Professores do Ensino Superior (QSPES)

1ª Parte

1. Na escala que se segue, assinale com um círculo o número que melhor indicar o **nível de *stress*** que sente **geralmente** no exercício da sua atividade profissional.

Em **termos gerais**, a minha atividade profissional provoca-me...

Nenhum <i>stress</i>	Pouco <i>stress</i>	Moderado <i>stress</i>	Bastante <i>stress</i>	Elevado <i>stress</i>
0	1	2	3	4

2ª Parte

2. Apresentam-se seguidamente várias **fontes** potencialmente geradoras de ***stress* na sua atividade profissional**. Por favor assinale com um círculo o número que melhor indicar o **nível de *stress*/pressão** que sente no exercício da sua atividade profissional (0 = *Nenhum stress*; 2 = *Moderado stress*; 4 = *Elevado stress*).

Para cada uma das situações apresentadas a seguir, indique, por favor, o nível de *stress* que sente.

Nenhum *stress*

Pouco *stress*

Moderado *stress*

Bastante *Stress*

Elevado *stress*

1. Isolamento profissional face aos colegas de trabalho	0	1	2	3	4
2. Falta de tempo para realizar todas as minhas atividades	0	1	2	3	4
3. Alunos pouco motivados	0	1	2	3	4
4. Cumprimento de prazos nas tarefas burocráticas/administrativas	0	1	2	3	4
5. Carreira demasiado hierarquizada	0	1	2	3	4
6. Falta de reconhecimento e/ou apoio por parte dos colegas	0	1	2	3	4
7. Falta de conforto/condições nas instalações de trabalho	0	1	2	3	4
8. Falta de tempo para estar com as pessoas mais próximas (ex: cônjuge/companheiro/a, filhos, amigos, etc.)	0	1	2	3	4
9. Produzir trabalhos com qualidade para publicação em revistas/editoras de impacto internacional	0	1	2	3	4
10. Poucos recursos físicos/materiais para a realização do trabalho	0	1	2	3	4
11. Demasiado trabalho/tarefas para fazer em simultâneo	0	1	2	3	4
12. Baixo interesse/motivação dos alunos para trabalhar	0	1	2	3	4

13. Diversidade de tarefas burocráticas/administrativas	0	1	2	3	4
14. Falta de perspetivas de progressão na carreira	0	1	2	3	4
15. Competição entre colegas	0	1	2	3	4
16. Espaços físicos deficientes/insuficientes para efetuar o meu trabalho	0	1	2	3	4
17. Necessidade de trabalhar em casa fora do horário de trabalho	0	1	2	3	4
18. Atingir os níveis exigidos de produtividade científica	0	1	2	3	4
19. Conciliar o trabalho com as atividades familiares e pessoais	0	1	2	3	4
20. Falta de tempo para aprofundar os meus conhecimentos	0	1	2	3	4
21. Publicar em revistas/editoras de impacto internacional	0	1	2	3	4
22. Entraves e problemas burocráticos/administrativos	0	1	2	3	4
23. Falta de estabilidade e segurança na carreira	0	1	2	3	4
24. Atitudes e comportamentos negativos de outros colegas	0	1	2	3	4

25. Recursos escassos para efetuar o meu trabalho (e.g., financeiros, materiais, humanos, etc.)	0	1	2	3	4
<hr/>					
26. Pouco tempo para estar com a família/amigos	0	1	2	3	4
<hr/>					
27. Internacionalizar a investigação produzida	0	1	2	3	4
<hr/>					
28. Alunos barulhentos/ruidosos	0	1	2	3	4
<hr/>					
29. Excesso de horas de trabalho	0	1	2	3	4
<hr/>					
30. Pouca vontade de trabalhar manifestada pelos alunos	0	1	2	3	4
<hr/>					
31. Obrigações burocráticas/administrativas	0	1	2	3	4
<hr/>					
32. Exigência de prestação de provas públicas e/ou documentais	0	1	2	3	4

Anexo 6. Oldenburg *Burnout* Inventory

Instruções: As afirmações que se apresentam a seguir referem-se aos seus sentimentos e atitudes durante o trabalho. Por favor, indique em que medida concorda com cada uma das afirmações, selecionando o número que corresponde com à afirmação.

1	2	3	4
Concordo fortemente	Concordo	Discordo	Discordo fortemente

1	Eu encontro sempre aspetos novos e interessantes no meu trabalho	1	2	3	4
2	Existem dias em que me sinto cansado(a) antes de chegar ao trabalho	1	2	3	4
3	Acontece cada vez mais frequentemente que eu fale acerca do meu trabalho de forma negativa	1	2	3	4
4	Após o trabalho, tenho tendência a precisar de mais tempo do que no passado de forma a relaxar e sentir melhor	1	2	3	4
5	Eu consigo tolerar muito bem a pressão do meu trabalho	1	2	3	4
6	Ultimamente, eu tendo a pensar menos no trabalho e faço-o quase sempre mecanicamente	1	2	3	4
7	Eu acho o meu trabalho um desafio positivo	1	2	3	4
8	Durante o meu trabalho, sinto-me frequentemente esgotado emocionalmente	1	2	3	4
9	Ao longo do tempo uma pessoa fica desligada neste tipo de trabalho	1	2	3	4
10	Depois do trabalho, eu tenho energia suficiente para as minhas atividades de lazer	1	2	3	4
11	Às vezes sinto-me enojado com as minhas tarefas laborais	1	2	3	4
12	Depois do meu trabalho, é frequente sentir desgastado(a) e cansado(a).	1	2	3	4
13	Este é o único tipo de trabalho que eu me imagino a fazer	1	2	3	4
14	Frequentemente, eu consigo gerir bem a quantidade do meu trabalho	1	2	3	4
15	Eu sinto cada vez mais envolvido(a) no meu trabalho	1	2	3	4
16	Quando eu trabalho, sinto-me frequentemente cheio(a) de energia	1	2	3	4

Anexo 7. Coping Job Scale

As pessoas podem lidar com o mal-estar profissional de diversas formas. Indique, através, através de uma cruz (x), numa escala de 1 a 5, o grau em que utiliza cada uma das estratégias abaixo referidas quando sente mal-estar por causa de situações do seu trabalho.

		Quase nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
1	Discutir a situação com o meu supervisor	1	2	3	4	5
2	Tentar ser muito organizado para poder gerir as situações	1	2	3	4	5
3	Falar com outras pessoas envolvidas	1	2	3	4	5
4	Tentar ver a situação como uma oportunidade para aprender e desenvolver novas competências	1	2	3	4	5
5	Coloca atenção redobrada no planeamento e no horário, para não cometer erros	1	2	3	4	5
6	Tentar pensar em mim como um vencedor, como alguém que chega sempre de cabeça erguida	1	2	3	4	5
7	Dizer a mim próprio que posso provavelmente trabalhar as coisas à minha maneira	1	2	3	4	5

8	Dedicar mais tempo e energia a fazer o meu trabalho	1	2	3	4	5
9	Tentar obter o apoio de mais pessoas envolvidas na situação	1	2	3	4	5
10	Pensar nas mudanças que podem ser feitas na situação	1	2	3	4	5
11	Tentar trabalhar mais depressa e eficazmente	1	2	3	4	5
12	Decidir o que pode ser feito e explicar isso às pessoas que se encontram envolvidas	1	2	3	4	5
13	Dar o meu melhor para fazer aquilo que penso ser esperado de mim	1	2	3	4	5
14	Pedir a ajuda das pessoas que têm o poder de fazer alguma coisa por mim	1	2	3	4	5
15	Procurar conselhos de pessoas que se encontram fora da situação, mas que podem ajudar a pensar como fazer o que é esperado de mim	1	2	3	4	5
16	Trabalhar para a mudança de políticas que estão na base da situação	1	2	3	4	5

17	Empenhar-me mais no trabalho e trabalhar durante mais horas	1	2	3	4	5
18	Evitar encontrar-me na situação se puder	1	2	3	4	5
19	Dizer a mim próprio que o tempo toma conta deste tipo de situações	1	2	3	4	5
20	Tentar estar fora de situações deste tipo	1	2	3	4	5
21	Lembrar-me que o trabalho não é tudo	1	2	3	4	5
22	Antecipar as consequências negativas para estar preparado para o pior	1	2	3	4	5
23	Delegar o trabalho a outros	1	2	3	4	5
24	Separar-me tanto quanto possível das pessoas que criaram esta situação	1	2	3	4	5
25	Tentar não ficar interessado sobre a situação	1	2	3	4	5
26	Fazer o meu melhor para sair graciosamente da situação	1	2	3	4	5
27	Aceitar esta situação porque não há nada que eu possa fazer para a modificar	1	2	3	4	5

28	Estabelecer as minhas próprias prioridades com base no que gosto de fazer	1	2	3	4	5
29	Dormir	1	2	3	4	5
30	Beber um pouco de licor, cerveja ou vinho	1	2	3	4	5
31	Beber mais quantidade de bebidas alcoólicas que o devido	1	2	3	4	5
32	Tomar tranquilizantes, sedativos ou outros medicamentos	1	2	3	4	5
33	Praticar desporto	1	2	3	4	5
34	Praticar meditação transcendental	1	2	3	4	5
35	Usar o treino <i>Biofeedback</i>	1	2	3	4	5
36	Fazer relaxamento	1	2	3	4	5
37	Procurar a companhia dos amigos	1	2	3	4	5
38	Procurar a companhia da família	1	2	3	4	5
39	Comer	1	2	3	4	5
40	Ver televisão	1	2	3	4	5
41	Assistir a acontecimentos desportivos, culturais ou comunitários	1	2	3	4	5
42	Afastar os problemas da família ou dos amigos	1	2	3	4	5

43	Adotar passatempos, como atividades de leitura	1	2	3	4	5
44	Fazer compras/ Gastar dinheiro	1	2	3	4	5
45	Trabalhar menos tempos	1	2	3	4	5
46	Mudar o estado físico, arranjando o cabelo, fazendo massagens, sauna ou atividade sexual	1	2	3	4	5
47	Fazer uma viagem para outra cidade	1	2	3	4	5
48	"Sonhar" durante as horas de trabalho	1	2	3	4	5
49	Procurar ajuda profissional ou aconselhamento	1	2	3	4	5
50	Rezar	1	2	3	4	5
51	Queixar-me a outras pessoas	1	2	3	4	5
52	Fumar	1	2	3	4	5