



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**LUANA CRISTINA SILVA SANTOS**

**BURNOUT E DOCÊNCIA: ANÁLISE DO PAPEL MEDIADOR DE**  
**VARIÁVEIS PSICOLÓGICAS**

*Burnout and teaching: Analysis of mediator role of psychological variables*

**Fevereiro, 2024**

**São Cristóvão, SE**

**LUANA CRISTINA SILVA SANTOS**

**BURNOUT E DOCÊNCIA: ANÁLISE DO PAPEL MEDIADOR DE  
VARIÁVEIS PSICOLÓGICAS**

*Burnout and teaching: Analysis of mediator role of psychological variables*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS)  
como requisito para obtenção de grau de Doutorado em  
Psicologia.

**Orientador:** Prof. Dr. André Faro

**Linha de Pesquisa:** Saúde e Desenvolvimento Humano

**Fevereiro, 2024**

**São Cristóvão, SE**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237b Santos, Luana Cristina Silva.  
Burnout e docência: análise do papel mediador de variáveis psicológicas / Luana Cristina Silva Santos; orientador André Faro. – São Cristóvão, SE, 2024.  
170 f.: il.

Tese (doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1) Burnout (Psicologia). 2. Fadiga mental. 3. Professores universitários. 4. Estresse (Psicologia). 5. Saúde mental. I. Faro, André, orient. II. Título.

CDU 159.944.4

**LUANA CRISTINA SILVA SANTOS**

**BURNOUT E DOCÊNCIA: ANÁLISE DO PAPEL MEDIADOR DE  
VARIÁVEIS PSICOLÓGICAS**

*Burnout and teaching: Analysis of mediator role of psychological variables*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia da UFS como requisito para obtenção de grau  
de Doutorado em Psicologia.

Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

---

**Prof. Dr. André Faro**  
**Universidade Federal de Sergipe/PPGSI/UFS**  
**Orientador/Presidente**

---

**Prof. Dr. Walter Lisboa**  
**Universidade Federal de Sergipe/PPGSI/UFS**  
**Membro Interno**

---

**Prof. Dr. Makilim Nunes Baptista**  
**Pontifícia Universidade Católica de Campinas**  
**Membro Externo**

---

**Profa. Dra. Flavinês Rebolo**  
**Universidade Católica Dom Bosco**  
**Membro Externo**

---

**Profa. Dra. Michelle Morelo Pereira**  
**Universidade do Estado de Minas Gerais**  
**Membro Externo**

## **Agradecimentos**

Cinco longos anos de uma pesquisa que foi pega de surpresa por uma pandemia com certeza requer uma rede de apoio muito forte e extensa, o que eu tive e por isso consegui chegar ao final. O mais gratificante é que a maioria dessa rede existe há bem mais que o tempo deste doutorado.

Primeiro, a Deus, que certamente não aguentava mais os “socorro Deus” das últimas orações. À família que sempre torceu e incentivou essa jornada e todas que eu decido encarar. Mãe, Margah, Ju, Tiago, Rodrigo, Lu e Samuel, amo vocês e todos os nossos momentos felizes. Tia, tio, Ma, todo mundo que nem cabe aqui, obrigada por torcerem por mim sempre.

Rafa, outro lá e nós juntos, que sorte a nossa. Obrigada por todas as pequenas e grandes ações que sempre me disseram/mostraram que eu conseguiria, amo tu.

Que bom que também há a família que escolhemos. Geo, que benção é ter nossa irmandade na comida e na dieta, no surto e no finalmente acabou, em tantas dicotomias que nem caberiam aqui, obrigada por me ajudar a sobreviver. Jhow, nesse caminho nossos risos de desespero foram importantíssimos para a (in)sanidade mental, thanks. Mandy, você sabe bem, thanks. Medeiros, todos os “você consegue” com certeza me deram um empurrãozinho, os lanchinhos e momentos de lamúria também.

Israel, Kely, Cat, Camila, Karine... foi cada surto compartilhado, haha, obrigada por isso e que logo todos nós ouçamos “aprovados”, menos Israel e Karine, que já se livraram. Amandaaaaa, leia do Canadá ou arrumando as malas com o perdão da gramática/concordância: Thank you so much, endless, ever and all possible evers. Giulia, Julia, Larissa, Dai, obrigada demais por toda ajuda.

Aos professores Elder e Andressa, que participaram da minha qualificação mas infelizmente não puderam compor a banca de defesa, agradeço todas as palavras e contribuições nessa reta final. Aos professores Diogo, Michelle, Flavinês, Makilim, Ariane e

Walter, que comporão a banca, agradeço a disponibilidade e tenho certeza que pelas ricas contribuições. André, pela milésima vez, obrigada pela orientação de sempre, é genuinamente uma honra ser sua aluna.

Meus alunos e pacientes, que compartilharam os links de coleta, que torceram, responderam e coagiram colegas a responderem, obrigadíssima por cada sujeito conseguido nessas amostras. Se eu terminei, foi porque vocês chegaram junto (família inclusive).

Ao SINTESE, que repostou o link nos canais oficiais do sindicato, gratidão também!

A Capes, pelo financiamento em forma de bolsa que proporcionou maior facilidade em várias etapas do caminho.

E, claro, a todos os colegas professores que tiraram alguns minutos da sua cansada vida para responder e encaminhar as pesquisas, obrigada por fazerem possível este trabalho.

*Você supera (Faro, 2013)*



## Resumo

A docência é uma profissão com características peculiares que podem predispor o indivíduo ao esgotamento, o que implica na qualidade do trabalho e afeta uma ampla gama de pessoas. Há consequências não só para o indivíduo exposto ao fenômeno, mas também para suas redes proximais pessoal e profissional. Em virtude da marcante presença de variáveis psicológicas associadas ao aparecimento de burnout, juntamente à escassez de modelos teóricos sobre a saúde mental dos docentes, a presente tese objetivou testar um modelo teórico explicativo do burnout em professores. Para tanto, foi necessária a realização de quatro estudos: I) Revisão de escopo sobre burnout e saúde mental em professores; II) Tradução e validação da *Brief Coping Resilient Scale* (Escala Breve de *Coping* Resiliente [EBCR]); III) Teste de modelo explicativo de sintomas depressivos antes e durante a pandemia de COVID-19 e IV) Teste do modelo teórico explicativo de sintomas de burnout em professores. O Estudo I encontrou na literatura relações entre variáveis psicológicas (autoeficácia,  *coping*  e emoções) e burnout, permitindo a consolidação do modelo teórico a ser testado. O Estudo II confirmou evidências de validade da EBCR em amostra de professores, o que tornou possível seu uso no último estudo já adaptado ao grupo específico de professores. Os resultados do Estudo III demonstraram que a emoção ansiedade funcionou como mediadora da relação entre perceber-se esgotado antes da pandemia e sintomas depressivos, mas não houve relações significativas em perceber-se esgotado durante a pandemia. O Estudo IV, por sua vez, mostrou como mediadores entre percepção de estressores ocupacionais e sintomas de burnout as emoções prazer e ansiedade. Ao utilizar um modelo teórico explicativo elaborado em todas as suas etapas, com medidas específicas ao grupo estudado, espera-se principalmente fomentar a criação de intervenções específicas em saúde mental de professores. Conforme os achados do presente estudo, intervenções podem ser direcionadas ao trabalho de regulação emocional,

com a promoção de emoções positivas como o prazer ou diminuição de emoções negativas como a raiva, dado que foram importantes variáveis mediadoras dos sintomas de burnout.

*Palavras-chave:* burnout, esgotamento profissional, estresse, docência, professor

## **Abstract**

Teaching is a profession with unique characteristics that can predispose individuals to burnout. The experience of burnout impacts the quality of work and affects a considerable number of people, with consequences not only for the individuals exposed to the phenomenon but also for their personal and professional networks. Considering the significant presence of psychological variables associated with the onset of burnout and the deficit of theoretical models focusing on mental health-related variables of teachers, the present thesis aimed to test an explanatory theoretical model of burnout in teachers. Consequently, four studies were needed: I) A scoping review of burnout and mental health in teachers; II) Translation and validation of the Connor-Davidson Resilience Scale; III) Testing of the explanatory model of depressive symptoms; and IV) Testing of the explanatory theoretical model of burnout in teachers before and during the COVID-19 pandemic. The study I found in the literature an association between the psychological variables (self-efficacy, coping, and emotions) and burnout, allowing the testing of this theoretical model. The study II confirmed the evidence of validity of the EBCR in teachers, which made its use possible in the final study, with the measure already adapted to this population. Findings from study III showed how the emotion anxiety had a mediator role in the association between perceiving oneself as exhausted before the pandemic and depressive symptoms. However, there were no significant associations found in perceiving oneself as exhausted during the pandemic. Finally, the study IV demonstrated how pleasure and anxiety acted as mediators between the perception of occupational stressors and burnout symptoms. Considering the use of an explanatory theoretical model developed in all its stages, with tailored questionnaires for this population, we expected to encourage the development of interventions targeting teachers' mental health. According to the findings of the present study, emotional regulation interventions can focus on promoting positive emotions, such as pleasure, or decreasing

negative emotions, such as anger, given that both had an important role mediating variables of burnout symptoms.

*Keywords:* burnout, professional exhaustion, stress, teaching, teachers

## Lista de Figuras

### **Capítulo 1 - Introdução**

Figura 1- Modelo Teórico Explicativo para o Burnout ..... 37

### **Capítulo 2 - Burnout, Docência e Saúde Mental: Uma Revisão de Escopo**

Figura 1- Processo de Seleção e Análise dos Estudos Primários Descobertos para a Revisão de Escopo conforme o Protocolo PRISMA ..... 62

### **Capítulo 4 - O Papel do Esgotamento e das Emoções nos Sintomas Depressivos em Professores Antes e Durante o Período Pandêmico no Brasil**

Figura 1- Modelo Teórico dos Sintomas Depressivos..... 108

Figura 2a- Modelo Teórico Inicial dos Sintomas Depressivos ..... 113

Figura 2b- Modelo Teórico Final dos Sintomas Depressivos ..... 114

### **Capítulo 5 - O Papel de Mediação das Emoções Prazer e Raiva nos Sintomas de Burnout de Professores**

Figura 1- Proposta de Modelo Teórico Explicativo do Burnout..... 130

Figura 2b- Modelo Teórico Final dos Sintomas de Burnout ..... 137

Figura 2b- Modelo Teórico Final dos Sintomas de Burnout ..... 138

## Lista de Tabelas

### **Capítulo 2 - Burnout, Docência e Saúde Mental: Uma Revisão de Escopo**

Tabela 1- Base de Dados, Descritores, Estratégias de Buscas e Resultados Encontrados por Base de Dados na Investigação Acerca do Burnout e Autoeficácia, <i>Coping</i> e Emoções em professores .....	59
Tabela 2- Principais Características Bibliométricas, Metodológicas e de Conteúdo dos Estudos .....	64

### **Capítulo 3 - Evidências de Validade da Escala Breve de Coping Resiliente (EBCR) ao contexto brasileiro**

Tabela 1- Análises Fatoriais Exploratória e Confirmatória da Escala Breve de <i>Coping</i> Resiliente no Brasil .....	95
---	----

### **Capítulo 4 - O Papel do Esgotamento e das Emoções nos Sintomas Depressivos em Professores Antes e Durante o Período Pandêmico no Brasil**

Tabela 1- Características Sociodemográficas e Ocupacionais da Amostra Total .....	109
Tabela 2- Estatísticas Descritivas .....	112
Tabela 3- Correlação entre Percepção de Esgotamento Antes da Pandemia, Percepção de Esgotamento Durante o Período de Pandemia, Prazer, Raiva, Ansiedade e Sintomas Depressivos .....	113
Tabela 4- Efeitos Diretos, Indiretos e Totais do Modelo Final .....	115

### **Capítulo 5 - O Papel de Mediação das Emoções Prazer e Raiva nos Sintomas de Burnout de Professores**

Tabela 1- Descrição da Amostra .....	132
Tabela 2- Efeitos Diretos, Indiretos e Totais do Modelo Final .....	139

## **Lista de Siglas e Abreviações**

<b>AP</b>	Análise Paralela
<b>AFC</b>	Análise Fatorial Confirmatória
<b>AFE</b>	Análise Fatorial Exploratória
<b>APA</b>	American Psychiatric Association
<b>AVEM</b>	Arbeitsbesorgenes Verhaltens und Erlebenmuster Scale
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>BRCS</b>	Brief Resilient Coping Scale
<b>BS-SF</b>	Burnout Scale Short Form
<b>CAAE</b>	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CBI</b>	Copenhagen Burnout Inventory
<b>CD-RISC</b>	Escala de Resiliência Connor-Davidson
<b>CID</b>	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
<b>CESQT</b>	Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo
<b>CFI</b>	Comparative Fit Index
<b>CTSES</b>	Czech Teacher Self-efficacy Scale
<b>DP</b>	Desvio Padrão
<b>EBCR</b>	Escala Breve de Coping Resiliente
<b>ERQ</b>	Emotion Regulation Questionnaire
<b>ES</b>	Enthusiasm Scale
<b>GAD</b>	General Anxiety Disorder
<b>GCBS</b>	General Competence Belief Scale
<b>GSES</b>	General Self-Efficacy Scale
<b>GFI</b>	Goodness of Fit Index
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>JASP</b>	Jeffreys's Amazing Statistics Program
<b>JBI</b>	Joanna Briggs Institute
<b>Kurt</b>	Achatamento
<b>LI</b>	Limite inferior
<b>LS</b>	Limite superior
<b>M</b>	Média
<b>Max</b>	Máximo

<b>MBI</b>	Maslach Burnout Inventory
<b>MBI-ES</b>	Maslach Burnout Inventory – Educator Survey
<b>Min</b>	Mínimo
<b>NNFI</b>	Non-normed Fit Index
<b>OLBI</b>	Oldenburg Burnout Inventory
<b>OSI</b>	Occupational Stress Inventory
<b>OSF</b>	Open Science Framework
<b>PAHO</b>	Pan American Health Organization
<b>PEPSIC</b>	Periódicos Eletrônicos em Psicologia
<b>PHQ</b>	Patient Health Questionnaire
<b>PRISMA</b>	Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses
<b>PSYCINFO</b>	Psychological Information Database
<b>RDWLS</b>	Robust Diagonally Weighted Least Squares
<b>RMSEA</b>	Root Mean Square Error of Aproximation
<b>SciELO</b>	Scientific Eletronic Library Online
<b>SCSQ</b>	Stress Coping Style Questionnaire
<b>Skew</b>	Assimetria
<b>SMBS</b>	Shirom-Melamed Burnout Scale
<b>SPANE</b>	Scale of Positive and Negative Experience
<b>SRMR</b>	Standardized Root Mean Square Residual
<b>STSE</b>	Scale for Teacher Self-Efficacy
<b>TBS</b>	Teacher Burnout Scale
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TEQ</b>	Teacher Efficacy Questionnaire
<b>TES</b>	Teacher Emotions Scale
<b>TICT</b>	Teachers Interpersonal Competences Test
<b>TLI</b>	Tucker-Lewis Index
<b>TMSS-24</b>	Trait Meta Mood Scale
<b>TSES</b>	Teacher’s Sense of Self-efficacy
<b>UFS</b>	Universidade Federal de Sergipe
<b>WCQ</b>	Ways of Coping Questionnaire
<b>WHO</b>	World Health Organization
<b>WLEIS</b>	Wong and Law Emotional Intelligence Scale



## Sumário

APRESENTAÇÃO.....	18
-CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO .....	20
Estresse, distresse e burnout em professores .....	23
Burnout, docência e influências contextuais atuais.....	27
Burnout e variáveis psicológicas.....	30
Burnout e <i>coping</i> .....	30
Burnout e autoeficácia.....	33
Burnout e emoções.....	35
Proposta de tese.....	36
Referências .....	40
-CAPÍTULO 2- ESTUDO 1 - BURNOUT, DOCÊNCIA E SAÚDE MENTAL: UMA REVISÃO DE ESCOPO .....	Erro! Indicador não definido.
Resumo .....	Erro! Indicador não definido.
Abstract .....	Erro! Indicador não definido.
Método.....	Erro! Indicador não definido.
Resultados .....	Erro! Indicador não definido.
Análise bibliométrica e metodológica .....	Erro! Indicador não definido.
Análise de conteúdo .....	Erro! Indicador não definido.
Burnout .....	Erro! Indicador não definido.
Relações entre burnout e autoeficácia, coping e emoções	Erro! Indicador não definido.
Discussão .....	Erro! Indicador não definido.
Referências .....	Erro! Indicador não definido.
-CAPÍTULO 3- ESTUDO 2 - EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DA ESCALA BREVE DE COPING RESILIENTE (EBCR) AO CONTEXTO BRASILEIRO .....	Erro! Indicador não definido.
Resumo .....	Erro! Indicador não definido.
Abstract .....	Erro! Indicador não definido.
Método.....	Erro! Indicador não definido.
Participantes .....	Erro! Indicador não definido.
Instrumentos .....	Erro! Indicador não definido.

<b>Análise dos dados.....</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>Resultados .....</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>Estrutura interna da medida.....</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>Evidências de validade com base na relação com outras variáveis....</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>Discussão .....</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>Referências .....</b>	Erro! Indicador não definido.

**-CAPÍTULO 4- ESTUDO 3 - O PAPEL DO ESGOTAMENTO E DAS EMOÇÕES NOS SINTOMAS DEPRESSIVOS EM PROFESSORES ANTES E DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO NO BRASIL .....** Erro! Indicador não definido.

<b>Resumo .....</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>Abstract .....</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>Método.....</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>    Participantes .....</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>    Instrumentos .....</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>    Análises de dados .....</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>Resultados .....</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>    Estatísticas descritivas .....</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>    Teste do modelo explicativo para sintomas depressivos .....</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>Discussão .....</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>Referências .....</b>	Erro! Indicador não definido.

**-CAPÍTULO 5- ESTUDO 4 -O PAPEL DE MEDIAÇÃO DAS EMOÇÕES PRAZER E RAIVA NOS SINTOMAS DE BURNOUT DE PROFESSORES .....** Erro! Indicador não definido.

<b>Resumo .....</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>Abstract .....</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>Método.....</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>    Participantes .....</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>    Instrumentos .....</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>    Análises de dados .....</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>Resultados .....</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>    Estatísticas descritivas .....</b>	Erro! Indicador não definido.

<b>Teste do modelo explicativo para sintomas de burnout .....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>Discussão .....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>Referências .....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>52</b>
<b>Anexo A .....</b>	<b>56</b>
<b>Anexo B .....</b>	<b>60</b>
<b>Anexo C .....</b>	<b>61</b>
<b>Anexo D .....</b>	<b>62</b>
<b>Anexo E .....</b>	<b>63</b>
<b>Anexo F.....</b>	<b>64</b>
<b>Anexo G.....</b>	<b>65</b>
<b>Anexo H.....</b>	<b>67</b>
<b>Anexo I .....</b>	<b>68</b>

## APRESENTAÇÃO

Me chamo Luana e ingressei no curso de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 2010 pós ensino médio no Colégio Estadual Atheneu Sergipense. Comecei na pesquisa já em 2011 em um Projeto de extensão na área de Psicologia Ambiental, no qual fizemos uma pesquisa-ação e fui bolsista por um ano. Em 2013, fui selecionada para o “Programa de Educação Tutorial – Rede de Urgência e Emergência” (PET – RUE), quando me interessei pela Psicologia da Saúde. No mesmo ano, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Saúde (GEPPS) foi fundado pelo Prof. André Faro, que era tutor do PET-RUE, fiz a seleção e entrei, consolidando meu caminho pela Psicologia da Saúde. Na minha monografia, aproveitei uma pesquisa guarda-chuva que fizemos no GEPPS e estudei autoestima e sentido de vida na população de Aracaju, Sergipe.

Como integrante do GEPPS, participava de ações e pesquisas constantemente, despertando alguma inclinação para a área docente já na graduação, o que fez eu me inscrever no mestrado em Psicologia Social da UFS e entrar no ano de 2015. Ainda pensando em estudar demandas locais, decidi estudar autolesão em adolescentes aqui em Sergipe como tema de mestrado e, conseqüentemente acabei estudando temáticas como *bullying* e comportamentos suicidas, tendo feito publicações nessas áreas. Encontrei resultados preocupantes e que balizariam a criação de protocolos de intervenção no público adolescente, entretanto os dois anos do mestrado não foram suficientes para criação de tal protocolo, que ficou de *stand by*. Ao final do mestrado em 2017, me dediquei um tempo a carreira em Psicologia Clínica, fiz especializações relacionadas à saúde (Gestão em Saúde) e à clínica (Terapia Cognitivo Comportamental).

Em 2019 abriu o primeiro edital para seleção de doutorado em Psicologia na UFS. Escrevi o projeto propondo a criação de protocolo de intervenção preventiva em condutas autolesivas em adolescentes com base em um estudo americano e fui selecionada para cursar

o doutorado. Entretanto, vários empecilhos burocráticos inviabilizaram a criação do protocolo conforme eu havia pensado no projeto de seleção, o que contribuiu para desistir de estudar o público. Por ter feito coletas presenciais em escolas na época do mestrado, me deparei com vários relatos dos professores acerca da sua saúde mental, levantando a possibilidade de manter ainda o estudo do ambiente escolar de alguma forma. Nesta época, mudei o projeto para o estudo atual sobre burnout em professores.

Em 2020, ingressei como professora no curso de Psicologia do Centro Universitário Estácio de Sergipe e quase simultaneamente enfrentamos a pandemia de COVID-19. Não consegui realizar coleta de nenhum estudo, dado que meu público (eu inclusa) estava tentando adaptar-se às mudanças abruptas que o distanciamento social provocou, o que atrasou minhas coletas da pesquisa. Por outro lado, permitiu que eu avançasse no estudo teórico e em publicações<sup>1</sup> acerca do impacto da pandemia. Por fim, montei o modelo teórico a ser testado e destrinchei as estratégias e estudos anteriores que possibilitariam o teste, tendo que considerar inclusive a pandemia como um fator ‘surpresa’ e totalmente estressor, o que aumentou um estudo e conseqüentemente uma coleta. Como diria Euclides da Cunha (certeza que ele diria, confia), “o professor é, antes de tudo, um forte” e cá estamos, pra finalizar essa etapa que espero ser o início de muitas outras novas no caminho de colaborar com a melhoria da condição do docente brasileiro.

---

<sup>1</sup> Silva-Santos, L. C., Carvalho Silva, M., Faro, A. (2022). Meta-worry, anxiety, and depression in the coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic: Brazil, June 2020. *Salud Mental*, 45, 151-158.

Faro, A., Oliveira, W. L., Silva-Santos, L. C., Falcão-Lima, G. O. (2021). Non-suicidal self-injury and suicidal behavior during the COVID-19 pandemic in Brazil. *Death Studies*, 2021, 1-9.

Silva-Santos, L. C., Faro, A., Carvalho Silva, M., Macena, M. (in press). Meta-worry, anxiety, and depression in the COVID-19 pandemic (Brazil, March 2020). *Psicologia, Teoria e Pesquisa*.

## -CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO

As demandas e pressões presentes no contexto laboral no dia a dia afetam as diversas profissões em geral, mas professores têm sido alvo de diversas investigações científicas, pois no exercício profissional da atividade docente há diversos estressores psicossociais, tanto que já em 1981 a Organização Internacional do Trabalho considerava a docência uma profissão de risco. Professores geralmente têm cargas de trabalho pesadas para cumprir em curto prazo, que envolvem planejamento de aulas, avaliação de tarefas e provas, preparação de materiais, participação em reuniões, comunicação com pais e equipe, além de funções administrativas. Além disso, há o gerenciamento de sala de aula, tanto em termos pedagógicos como comportamentais, demanda-se esforço garantir um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso. Somado a isso, percebe-se ainda o financiamento inadequado ao campo da educação, o que reflete diretamente em recursos insuficientes para o trabalho docente (Baptista & Cardoso, 2021; Carlloto, 2002).

Situações em que os limites ou distinções entre diferentes papéis ou responsabilidades se tornam menos claros, levando a uma fusão ou sobreposição de funções, são conhecidas como um fenômeno denominado *role blurring* ou *blurred boundaries* (Davidson, 1990). No âmbito da docência, tal fenômeno tem sido cada vez mais presente, com aumento da indefinição dos limites entre tarefas do trabalho e inerentes à função e aspectos da vida pessoal. A literatura traz que mesmo antes da pandemia de COVID-19 já havia essa sobreposição de tarefas para profissionais da educação e seu papel importante no desencadeamento de estresse (Gibney et al., 2023).

Aspectos psicológicos dos alunos também influenciam na percepção de estresse, professores muitas vezes precisam dar suporte emocional, além de ter empatia com seus alunos, os quais, muitas vezes, passam por situações domésticas desafiadoras. No âmbito

pessoal, comumente esses profissionais têm que lidar com pressões profissionais, situações desafiadoras, conflitos ou interações difíceis com alunos, pais e colegas. Nesse sentido, a profissão exige constante manejo do equilíbrio entre aspectos ocupacionais e emocionais, além de entre a vida profissional e pessoal (Cirilo et al., 2022).

Estudar a relação entre variáveis psicológicas como o enfrentamento (*coping*), a autoeficácia e a regulação emocional e estresse é crucial por diversas razões, dentre as principais estão as consequências do próprio estresse. O estresse crônico está associado a uma ampla gama de resultados adversos à saúde, incluindo doenças cardiovasculares e comprometimento da função imunológica e metabólica (Kivimäki et al., 2022; O’Riordan et al., 2023), problemas gastrointestinais (Zhang et al., 2023) e aumento da sensibilidade e percepção de dor em condições crônicas (Wyns et al., 2023). No contexto laboral, há ainda a preocupação com a baixa produtividade que geralmente está associada a condições de estresse (Zotesso, 2022).

No âmbito do trabalho, a exposição prolongada a fatores estressores somado a recursos frágeis de *coping* e regulação emocional, predizem o desenvolvimento do burnout (Ozoemena et al., 2021; Villagran et al., 2023). Ozoemena et al. (2021) pesquisaram professores nigerianos da educação básica e observaram que o distresse e estratégias de *coping* disfuncionais foram positivamente correlacionados com o desenvolvimento do burnout. Uma associação parecida foi verificada também em um estudo brasileiro realizado por Villagran et al. (2023) com amostra de enfermeiros, para os quais houve uma associação entre a frequência e intensidade do distresse e a presença da síndrome de burnout. Foi demonstrado que os enfermeiros com taxas mais baixa realização profissional e alta exaustão emocional apresentavam prevalências mais elevadas de distresse associado as demandas e intercorrências atreladas ao exercício profissional.

A literatura aponta que o estresse percebido por docentes tem sido associado às dimensões exaustão e despersonalização do burnout. Além disso, a síndrome parece estar relacionada à adoção de estratégias de *coping* que falham em diminuir o estresse percebido causado pela exposição prolongada a estressores crônicos relacionados ao ambiente de trabalho (García-Arroyo & Osca, 2017; Martínez et al., 2020; Pietrowski et al., 2018). Ou seja, a exposição a estressores crônicos somada ao enfrentamento ineficaz reflete no aparecimento do burnout.

A dimensão realização pessoal do burnout está estreitamente associada ao senso de autoeficácia, resultante da baixa percepção de capacidade para lidar com as demandas acadêmicas. Por outro lado, alta autoeficácia foi observada como um fator de proteção contra o desenvolvimento de sintomas característicos de burnout ou como recurso pessoal para alívio dos sintomas (Capone & Petrillo, 2020; Zhu et al., 2018). Outro fator psicológico estreitamente relacionado ao aparecimento de burnout em docentes é a emoção. A literatura aponta que quanto mais consciente de sua experiência emocional, mais relacionamentos saudáveis os docentes conseguem estabelecer com os colegas e têm maior frequência de resultados positivos ao lidar com aspectos estressores da carreira (Isbell & Miller, 2023; Zysberg & Maskit, 2017). Maior regulação emocional tem sido associada com relações profissionais saudáveis, entusiasmo com a profissão e gerenciamento positivo das demandas das turmas (Becker et al., 2015; Evans et al., 2019; Hagenauer et al., 2015; Isbell & Miller, 2023; Zysberg & Maskit, 2017).

Conhecer as causas e manifestações do burnout permite alocar recursos diretos em sua prevenção. Treinos de mobilização de recursos emocionais, físicos e intelectuais para enfrentamento de situações estressoras são essenciais nesse sentido, visto contribuir para o aumento da percepção de que o indivíduo está no controle de sua vida e, conseqüentemente, redução do estresse (Leite et al., 2019; Gold & Roth, 2005). Assim, este estudo visou



investigar a possível mediação das variáveis psicológicas autoeficácia, *coping* e emoções (especificamente raiva, prazer e ansiedade) na relação entre estresse e burnout, considerando a presença marcante de variáveis psicológicas associadas ao aparecimento de burnout e da escassez de modelos teóricos que enfatizem tais variáveis. A seguir estão apresentados tópicos relacionados a literatura referente ao estresse e burnout e suas relações com as variáveis psicológicas *coping*, autoeficácia e emoções, além de contextualização atual sobre aspectos referentes à docência na pandemia e pós-pandemia. Ao final, é apresentada a proposta de tese e composição da pesquisa de doutoramento.

### **Estresse, distresse e burnout em professores**

Selye (1936), considerado o fundador da teoria do estresse, trouxe o conceito de estresse como uma reação do organismo resultante do desequilíbrio da homeostase interna causada por um processo multifatorial (estressores internos e externos) que gera sintomas físicos e psicológicos. O autor sintetizou em três as fases o processo que ele chamou de ‘síndrome de adaptação geral’: alerta, quando o indivíduo se depara com algo estressor que propicia manifestações sintomáticas agudas; resistência, quando há a busca da restauração da homeostase com diminuição das manifestações agudas da fase anterior; por fim exaustão, quando há contínua exposição ou maior intensidade dos estressores e retorno das manifestações sintomáticas agudas sem restauração do equilíbrio.

Desde a década de 1970, Freudenberger (1974) cunhou o termo burnout para nomear o esgotamento físico e mental decorrente da exposição prolongada ao estresse crônico em profissionais de serviços de ajuda. Nesse sentido, o estresse se enquadra numa perspectiva ambivalente, apresentando aspectos positivos se gera motivação e energia em sua fase inicial a ponto de o indivíduo voltar à homeostase, mas também aspectos negativos caso os sintomas agudos apareçam e chegue-se à exaustão. Já o burnout é estritamente negativo e nocivo,

como a própria tradução da palavra denota: ‘*burn*’ e ‘*out*’ denotam ‘queimar por inteiro’, uma metáfora para algo que chegou ao limite e deixou de funcionar (Carvalho, 2019).

O *distresse* é o termo usado para se referir ao estado de desgaste adaptativo provocado pela exposição excessiva a situações estressoras (Lazarus & Folkman, 1986). Nesse processo, o corpo ativa recursos cognitivos e fisiológicos para atingir a adaptação: diante de situações em que existem estressores crônicos, a ativação prolongada desses recursos pode provocar danos ao próprio organismo, isso porque esse tempo de exposição sobrecarrega o funcionamento de diversos sistemas do corpo (imunológico, cardiovascular, nervoso, etc.), levando-os a falhas e tornando os indivíduos mais suscetíveis ao adoecimento (Drapeau et al., 2012; Faro, 2015). A nível físico, essa sobrecarga provoca prejuízos como o aumento da pressão sanguínea que pode aumentar as chances de desfechos como infarto do miocárdio, dores musculares frequentes, acidente vascular cerebral, problemas no sono, aumento de massa corpórea e outros (McEwen, 2008). Em relação a saúde mental, o *distresse* está associado ao desenvolvimento de diversos quadros e sintomas psicopatológicos, entre eles ansiedade, depressão e o *burnout* (Drapeau et al., 2012; Ozoemena et al., 2021).

Ainda no sentido de desfechos negativos, pode-se pensar no estresse tóxico proposto por Shonkoff et al. (2012), que apresentaram uma estrutura para a compreensão dos efeitos profundos e duradouros das experiências adversas na infância na saúde e no bem-estar de um indivíduo posteriormente. Esta teoria enfatiza as respostas fisiológicas e neurológicas ao stress crônico durante períodos sensíveis de desenvolvimento inicial, destacando o potencial para consequências negativas a longo prazo. O conceito de estresse nesse caso abrange situações em que uma criança vivencia adversidades prolongadas sem o apoio de um adulto. Neste sentido, embora o foco seja em períodos da infância, a teoria torna-se relevante visto que ao investigar mecanismos envolvidos na exposição e consequências do estresse crônico pode incitar políticas e intervenções de saúde pública destinadas a promover a prevenção dos

desfechos negativos relacionados ao estresse em populações vulneráveis (Branco & Linhares, 2018).

Ao longo dos anos os conceitos de estresse e distresse vêm sendo explorados por diversas áreas do conhecimento, o que tem proporcionado uma compreensão mais ampla sobre tais fenômenos. Estudos sobre essa temática dentro do campo das ciências sociais permitiram compreender que o estresse se manifesta através de um conjunto de fatores sociais que alteram o processo adaptativo do indivíduo, podendo tornar-se distresse a longo prazo. Em alguns casos, é possível que diante dessas alterações o organismo não alcance o nível suficiente de ajuste adaptativo para suportar as demandas impostas pelo meio, gerando, como consequência, além do distresse também danos à saúde (Aneshensel, 1992; Aneshensel, 2005). Essa compreensão amplia a concepção da responsividade automática dos estímulos estressores apresentada por Selye (1936) e possibilita explicar a interação entre as demandas estressoras do ambiente e a presença de sintomas psicopatológicos. O burnout tem sido apontado como um dos quadros em que é possível observar essa relação (Salvagioni et al., 2017; Schaufeli et al., 2020).

Em 1998, a Organização Mundial da Saúde (OMS, do inglês *World Health Organization* [WHO]) já havia sinalizado que o burnout é um grande problema no contexto ocupacional com consequências severas aos trabalhadores. Na CID-10 (WHO, 1993), o burnout aparecia somente como um fator que influenciava o *status* de saúde e o contato com serviços de saúde, um estado de exaustão vital e na versão atual do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais sequer aparece (DSM-5 TR; *American Psychiatric Association* [APA], 2022). No Brasil, o Decreto nº 3.048 de 6 de maio de 1999 que aprovou o regulamento da Previdência Social em seu anexo II traz o burnout na lista dos agentes patogênicos causadores de doenças profissionais. Entretanto, apenas na 11ª edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-11; *Pan American Health Organization*

[PAHO] & WHO, 2019) ele foi inserido, mas ainda assim como um fenômeno ocupacional e não uma condição médica.

Até a década de 1970, eram considerados como preditores do burnout no ambiente laboral apenas três variáveis: carga de trabalho, esforço físico e pressão quanto ao tempo de realização das tarefas (Karasek, 1979). Com base nisso, Karasek (1979) desenvolveu o Modelo Demanda-Controle de Estresse no Trabalho. Esse modelo explica que o estresse laboral é decorrente de uma combinação de alta demanda psicológica e baixo controle sobre o processo de trabalho. Apesar de ser um modelo bastante utilizado (Alves et al., 2015), outros autores trouxeram contribuições importantes para ampliar a compreensão sobre essa relação. Demerouti et al., (2001) propôs que existem outros recursos (físicos, organizacionais, sociais e psicológicos) que podem atenuar os danos provocados pelos estressores presentes nos ambientes de trabalho. Atualmente, sabe-se que características individuais, infraestrutura inadequada do ambiente, questões éticas, número de atividades, funções desempenhadas e cobranças excessivas são vistos como estressores presentes no contexto de trabalho de muitos profissionais e que estão associados ao desenvolvimento de quadros de burnout (Villagran et al., 2023; Sardinha et al., 2019).

A exposição prolongada a estressores leva os indivíduos ao esgotamento físico e mental, provocando um estado de exaustão extrema e impedindo-os de continuar realizando suas atividades. No contexto específico do trabalho de docentes são apontados como fatores estressores horas de trabalho excessivas, carga de trabalho pesada e má conduta grave dos alunos (Roeser et. al., 2013). Mais recentemente, viu-se também que as exigências das novas políticas nacionais de ensino, as avaliações sobre a qualidade do ensino e desempenho do professor, bem como a baixa remuneração e perspectivas limitadas de desenvolvimento na carreira foram também considerados como estressores presentes no contexto do trabalho dos docentes e associados a presença burnout nesse grupo (Zhou et al., 2020).

### **Burnout, docência e influências contextuais atuais**

Na literatura, são apontados como fatores que podem inibir ou aumentar o risco de desenvolver estresse e distresse. Como fatores individuais, considera-se idade, sexo, personalidade proativa, níveis de autoeficácia tecnológica e reconhecimento social (García-González et al., 2020). Quanto aos fatores organizacionais, a literatura aponta a pressão do tempo, a não realização de pausas, o fornecimento de apoio técnico, a facilitação da alfabetização e o apoio social dos pares como principais influenciadores de uma resposta ao estresse tecnológico (Wang & Li, 2019; García-González et al., 2020). Por último, em relação aos fatores tecnológicos, predominantes no contexto pandêmico, aponta-se a sobrecarga de informação e comunicação, conectividade constante, dependência de tecnologia, discrepância entre o uso real e desejado da tecnologia, conflito trabalho-casa, colapso do sistema e questões de usabilidade e segurança (Nisafani et al., 2020; Marrinhas et al., 2023).

Somado aos aspectos usualmente influentes na saúde mental dos docentes, deve-se também ressaltar contextos atuais estressores a esse público. Em primeira instância, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Ministério da Educação, 2017), documento norteador do currículo das práticas educativas, orientou uma complexa reestruturação da base pedagógica nacional que se opõe à lógica conteudista predominante até então e traz qualidade educacional associada ao desenvolvimento de competências previstas em seu texto. Para promover a consolidação dessa nova forma de ensino, a Lei nº 13.415 (2017) altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece o Novo Ensino Médio composto pela BNCC e por itinerários formativos, tornando a jornada de cada estudante flexível. Nesse sentido, implementar as mudanças envolve um longo processo que inclui toda a reestruturação da própria prática docente.

Ainda sobre o contexto de mudanças e adaptações curriculares, que por si só já pode ser considerado estressor, o mundo passou pela sexta Emergência Internacional de Saúde Pública com a pandemia de COVID-19 (PAHO & WHO, 2020), o que também influenciou diretamente nas práticas de ensino visto que aulas remotas foram liberadas em caráter emergencial devido ao distanciamento físico (Portaria nº 343, de 17 de março de 2020). Neste período, iniciado em março de 2020, observou-se que as mudanças laborais demandaram enfrentamento adicional às que já eram características do trabalho docente, aumentando índices de sintomas depressivos, ansiosos e de estresse neste grupo (Ozamiz-Etxebarria et al., 2021; Petrakova et al., 2021; Pressley, 2021; Santamaría et al., 2021).

Um estudo de revisão sistemática realizado no contexto da pandemia de Covid-19, apontou também duas categorias de características altamente relevantes no que diz respeito aos indicadores de estresse e burnout em professores do ensino básico, características organizacionais e individuais (Westphal et al., 2022). De acordo com o estudo, as características organizacionais, que compreendem os estilos de liderança dos diretores, e as características individuais como a personalidade dos professores e nível de autoeficácia no ensino *online*, foram as variáveis que apresentaram efeito mediador nos níveis de estresse dos professores e sua relação com o esgotamento. Nesse contexto, o estresse relacionado ao ensino remoto apareceu como um estressor comum nesse grupo. Além disso, algumas variáveis como gênero feminino, idade, experiência profissional, contexto de trabalho (privado ou público), tipo de vínculo (professor definitivo, temporário ou convidado), tipo de instituição (universidade ou politécnico) e as atividades profissionais exercidas nesse contexto foram positivamente associadas com o maior risco de desenvolvimento do burnout (Marrinhas et al., 2023).

Considerando a relação entre os estressores presentes no contexto profissional de docentes e o desenvolvimento de burnout apresentada nos estudos até aqui, é fundamental

discutir medidas de prevenção desses quadros. Para isso, é importante destacar que as intervenções devem considerar ações a nível político, institucional, organizacional e individual, no intuito de produzir ambientes de trabalho que promovam menos adoecimento. Nessa perspectiva, a teoria bioecológica desenvolvida por Bronfenbrenner pode ser utilizada como alicerce para melhor entendimento e destringimento de intervenções em todos os sistemas, dado que o modelo fornece uma estrutura abrangente para a compreensão do desenvolvimento humano, considerando os vários sistemas e contextos que influenciam a vida de um indivíduo (Bronfenbrenner, 1979).

Nesse sentido, ações a nível político (macrossistema) devem considerar modificações dos fatores estressores para professores a partir de um trabalho macro, isto é, desenvolvimento de intervenções que atinjam todo o tecido social. O investimento em educação é uma dessas ações, que pode ser feito através de melhorias na infraestrutura dos espaços de trabalho, lançamento de projetos para incentivo de desenvolvimento e crescimento na carreira docente, melhor capacitação dos profissionais durante a formação e outros (Villagran et al., 2023; Sardinha et al., 2019).

No âmbito institucional (mesossistema), os ambientes escolares devem prezar por projetos políticos pedagógicos incluam diagnóstico e levantamento de informações sobre indicadores de saúde mental e ajustamento psicológico dos profissionais e ofertem de programas de gestão em saúde. Além disso, é importante investir na capacitação dos gestores e administrativos (Zhou et al., 2020). No nível individual (microsistema), é importante entender a relação entre as estratégias que o indivíduo adota para lidar com as situações estressoras e seu potencial papel protetivo ao desenvolvimento do burnout a longo prazo. Compreender tais relações pode ajudar indivíduos e organizações a desenvolver estratégias para gerenciar o estresse e prevenir o burnout (Dalcin & Carlotto, 2018).

Algumas questões contextuais no Brasil são também de suma importância no âmbito do ensino e da organização de intervenções específicas neste ambiente. Por um lado, há o *role blurring* cada vez mais presente no cotidiano educacional, que parece tornar os professores hiperresponsáveis por seus alunos em aspectos que ultrapassam questões educacionais muitas vezes, principalmente em instituições de ensino particulares. Em contrapartida, no ensino público tal fenômeno assume um caráter muito mais administrativo e de sobrecarga, somado à precarização desse tipo de instituição de ensino no Brasil. Sobre tais questões, em estudo com 6510 professores Morais et al. (2023) avaliaram a autopercepção de saúde e encontraram que autopercepção ruim foi associada a maior tempo de serviço (20 anos ou mais), maior carga horária semanal (40 horas ou mais), falta de tempo para exercer outros papéis e *role blurring*, lecionar na rede pública de ensino e vivenciar episódios de indisciplina e violência.

### **Burnout e variáveis psicológicas**

#### **Burnout e *coping***

O enfrentamento do estresse, ou *coping*, enquadra-se como variável relevante para o gerenciamento e redução dessa questão no contexto profissional dos docentes a nível individual (Dias & Queirós, 2010). A literatura demonstra que o estresse não é meramente um processo automático de estímulo-resposta, mas que é influenciado também por fatores psicológicos mediadores internos e externos: percepção da ameaça, avaliação, estratégias de *coping* e adaptação (Dias & Pais-Ribeiro, 2019). Lazarus e Folkman (1984), definiram o enfrentamento ao estresse/*coping* como estratégias de adaptação a situações adversas que os indivíduos precisam lançar mão ao longo da vida. Essas estratégias possuem a capacidade de modificar o desencadeamento do estresse, seja evitando o estímulo estressor ou confrontando-o e podem impactar de forma positiva ou negativa a saúde mental dos indivíduos. O modelo proposto por esses autores apresenta o estresse como sendo um



fenômeno contextual, ou seja, trata-se de um processo que ocorre por meio da relação entre a pessoa e o ambiente, portanto, está sujeito a passagem do tempo e as consequentes transformações. Desse modo, o estresse é pensado como uma situação avaliada pelo indivíduo como significativa e com demandas que excedem seus recursos para lidar com o respectivo evento e o *coping* é tomado como um conjunto de estratégias utilizadas pelas pessoas para adaptar-se a tais circunstâncias adversas ou estressantes (Folkman & Lazarus, 1980; Folkman, 2010).

Desde o início de suas teorizações sobre estresse e *coping*, Lazarus e Folkman (1984) dividiam os tipos de estratégias em duas categorias funcionais: com foco no problema e com foco na emoção. Desse modo, o *coping* assume duas funções básicas, a regulação emocional e a resolução de problemas causadores do sofrimento. O *coping* focalizado no problema ou controle pode ser compreendido como o movimento de ação do indivíduo para enfrentar a situação que desencadeou o estresse, buscando modificar a relação da pessoa com o ambiente estressor. Já o focado na emoção costuma ser definido como uma tentativa de regulação das emoções associadas ao estresse visando à diminuição do desconforto físico que o mesmo ocasiona.

O uso das estratégias de *coping* envolve esforços para lidar ativamente com o estressor, buscar apoio social, resolver problemas e se envolver em atividades de autocuidado (Folkman & Lazarus, 1980). Podem ser úteis no gerenciamento do estresse, potencializando a busca de suporte social, resolução de problemas e engajamento e atividades de autocuidado, por exemplo, promovendo resiliência e protegendo o indivíduo em relação ao desenvolvimento do burnout (Pietrowski et al., 2018; Silveira, 2021). A literatura aponta que as estratégias focadas no problema são mais ativas e produzem resultados mais favoráveis que estratégias focadas na emoção caracterizadas pela evitação e que levam ao aumento da depressão e da ansiedade (Kim et al., 2010).

As dimensões exaustão emocional e redução da realização pessoal do *burnout* podem ter papel importante na diminuição dos recursos cognitivos e emocionais dos indivíduos, tornando mais difícil o engajamento em estratégias adaptativas de *coping* ou facilitando o engajamento em estratégias desadaptativas. Isto cria um ciclo em que o burnout perpetua e intensifica os níveis de estresse, ao mesmo tempo de prejudica o desenvolvimento de ferramentas de *coping* adaptativo, o que denota a importância de entender a natureza interconectada do *coping*, estresse e burnout (Silveira, 2021; Pietrowski et al., 2018).

A literatura aponta alguns instrumentos de mensuração do *coping* em geral: a *Brief COPE Scale* (Carver et al., 1997), que consiste em 28 itens que medem *coping* focado no problema, *coping* focado na emoção e *coping* de evitação e o o *Coping Inventory for Stressful Situations* (Endler & Parker, 1990) que mensura os mesmos tipos de *coping* em 48 itens; o *Ways of Coping Questionnaire* (Folkman & Lazarus, 1988), composto por 66 itens que avaliam oito dimensões do *coping* (*coping* confrontativo, distanciamento, autocontrole, procura de suporte social, aceitar a responsabilidade, fuga-evitação, foco no problema e reavaliação positiva); e o *COPE inventory* (Carver et al., 1989) possui 60 itens subdivididos em 15 categorias (aceitação, *coping* ativo, desengajamento comportamental, negação, busca de apoio emocional, humor, busca de apoio instrumental, desengajamento mental/autodistração, planejamento, religião, restrição, uso de substâncias, supressão de atividades concorrentes e desabafo).

Atualmente, uma nova concepção de *coping*, o resiliente, tem sido considerado um relevante mediador dos efeitos de estressores sobre a saúde física e mental. Esse construto foi apresentado por Sinclair e Wallston (2004) e possui como base a mesma definição de *coping* apresentada por Lazarus e Folkman (1984). Nesse modelo pensa-se também o *coping* como um conjunto de esforços cognitivos e comportamentais para enfrentar exigência internas e externas avaliadas como excessivas para os recursos pessoais. Somando-se a isso, como

característica inovadora da proposta de *coping* resiliente, acrescenta-se o entendimento de que ele engloba a capacidade do organismo de promover uma adaptação mais positiva perante existência de um estado de estresse elevado. Ou seja, descreve a presença de mecanismos de *coping* que levam a resultados positivos, dentro ou acima da faixa esperada, apesar da exposição a riscos e circunstâncias adversas (Rutter, 2013).

Estudos apontam seu papel na qualidade de vida em pacientes oncológicos (Hinz et al., 2019) como variável moderadora do efeito do trauma na ocorrência de depressão (Sinclair et al., 2016), como preditora de Transtorno do Estresse Pós-Traumático (Sinclair et al., 2020), entre outras evidências. Em síntese, o que os estudos demonstram é que o uso do *coping* resiliente potencializa a promoção de uma adaptação positiva diante de situações adversas, promovendo desfechos mais adaptativos em saúde. Em professores, a literatura ressalta a importância de promover *coping* resiliente como resposta frente às demandas adaptativas frequentes nesse grupo, como a ocorrência de burnout e estresse ocupacional (García & Gambarte, 2019). Outras evidências o apontam como preditor de sintomas depressivos e ansiosos nesse grupo (Urcos et al., 2020; Zhang et al., 2020). Em relação ao construto especificamente, apenas uma medida foi identificada e na língua inglesa: a *Brief Resilient Coping Scale* (BRCS, em português Escala Breve de *Coping* Resiliente [EBCR] (Sinclair & Wallston, 2004), unidimensional de 4 itens relacionados a crenças que teoricamente poderiam ser afetados por uma intervenção cognitivo-comportamental projetada para melhorar o *coping* adaptativo e um senso de controle sobre condições estressantes.

### **Burnout e autoeficácia**

Além de lidar com uma situação potencialmente estressora quando já instaurada, outras variáveis psicológicas podem ter papel importante no desenvolvimento e/ou proteção em relação ao burnout, como a autoeficácia. A autoeficácia se refere à crença de um indivíduo em sua capacidade de realizar com sucesso uma tarefa específica ou alcançar um

resultado desejado em um determinado domínio. A autoeficácia não é uma medida das habilidades ou habilidades reais que uma pessoa possui, mas sim sua crença em sua capacidade de utilizar efetivamente essas habilidades para realizar uma determinada tarefa, o que inclui lidar com situações desafiadoras. Nesse sentido, a autoeficácia desempenha um papel significativo na motivação, desempenho e resiliência, além de estar diretamente relacionada à dimensão realização pessoal do burnout (Bandura, 1977).

É com base nas crenças de autoeficácia que as pessoas escolhem quais desafios enfrentarão, o quanto de esforço despenderão no objetivo e por quanto tempo conseguem perseverar diante de possíveis dificuldades. Tais crenças oferecem as bases para a motivação e se ligam a capacidades denominadas por Bandura como simbólica, antecipatória, de aprendizagem vicária, autorregulatória e autorreflexiva, que possibilitam atribuição de significados aos indivíduos em relação ao ambiente que estão inseridos. A capacidade de antecipar consequências permite inferir a representação de símbolos no futuro, o que possibilita a previsão de resultados das ações planejadas, além de ser por meio da observação de modelos (aprendizagem vicária) que conseguimos pistas para autorregular e refletir sobre as experiências vividas e possíveis de acontecer (Bandura, 1977).

Indivíduos com alta autoeficácia são mais propensos a estabelecer metas desafiadoras, esforçar-se mais para superar obstáculos e persistir diante de contratemplos. Maiores níveis de autoeficácia fazem com que os indivíduos lidem com as tarefas com um senso de confiança, vendo as dificuldades como desafios a serem superados e não como barreiras intransponíveis (Azzi et al., 2019). A literatura já aponta a importância da autoeficácia na proteção em relação ao desenvolvimento de burnout, sendo apontada como mediadora na interação entre crenças docentes, atitude em relação ao ensino e motivação para ensinar, o que tem papel protetivo aos docentes (Bas, 2021). Um estudo realizado especificamente com professores para investigar a relação entre autoeficácia, sobrecarga de trabalho e burnout, encontrou que a

autoeficácia desempenha um papel mediador em relação ao desenvolvimento do burnout (Carlotto et al., 2015). Os dados desse trabalho mostraram que pessoas que acreditam na sua capacidade e lidam com tarefas difíceis, vendo-as como desafios a serem gerenciados e controlados, administram de forma mais adequada os estressores. Ou seja, os docentes que acreditam na sua capacidade de lidar com as inúmeras demandas profissionais apresentam menor desgaste psicológico, pois tendem a interpretar tais situações como desafios ao invés de ameaças.

### **Burnout e emoções**

A regulação emocional corresponde a uma habilidade humana de modificar a qualidade, intensidade, duração e expressão das emoções de acordo com os objetivos pretendidos (Gross, 2015). O ato de ensinar exige um esforço emocional (Chang, 2009), desse modo, é necessário que os professores frequentemente regulem suas emoções no contexto laboral para gerenciar de maneira eficaz uma sala de aula, bem como para o seu bem-estar (Yin, 2016). Em sua teoria, Gross (2015) propôs que existem dois tipos de estratégias de regulação emocional, a reavaliação cognitiva e supressão emocional. A reavaliação cognitiva é uma forma de regulação emocional focada no antecedente. Nessa dimensão é feito um exame do evento que desencadeia a emoção, com isso ela permite que a expressão emocional seja alterada. Já a supressão expressiva é uma regulação emocional focada na resposta e diz respeito ao processo de inibir a manifestação de comportamentos emocionais contínuo, a exemplo das expressões faciais. Essa categorização é consistente com a distinção de Lazarus e Folkman (1984) entre estratégias de *coping* focadas no problema e estratégias de *coping* focadas na emoção diante das demandas emocionais do trabalho.

Sobre esse aspecto, importa falar nos aspectos emocionais específicos envolvidos no contexto de gerenciamento de estresse e desenvolvimento de burnout. Emoções comumente associadas ao desfecho burnout em professores são prazer, raiva e ansiedade, cuja maior

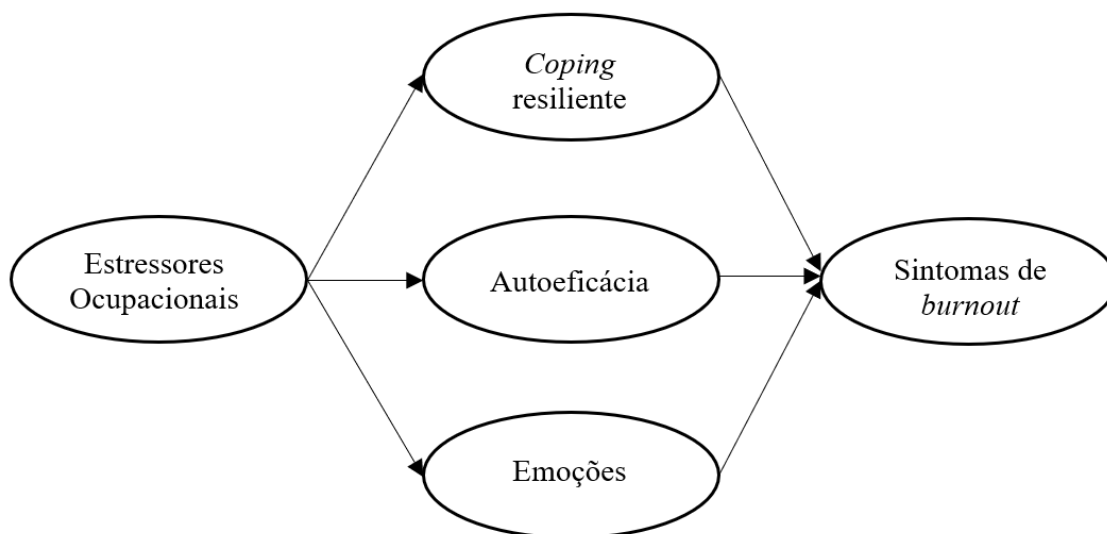
regulação de tais emoções tem sido associada com relações profissionais saudáveis, entusiasmo com a profissão, maiores níveis de resiliência e gerenciamento positivo das demandas das turmas (Becker et al., 2015; Evans et al., 2019). A regulação emocional refere-se ao processo de reconhecer, compreender e gerir eficazmente as próprias emoções. Assim, engloba a capacidade de modular e controlar as respostas emocionais, a expressão emocional e a forma de lidar com situações estressoras, desempenhando um papel crucial no bem-estar dos indivíduos, nas relações interpessoais e na saúde mental geral (Gross, 1998, 2015). Quanto mais consciente de sua experiência emocional, mais relacionamentos saudáveis os docentes conseguem estabelecer com os colegas e têm maior frequência de resultados positivos ao lidar com aspectos estressores da carreira, protegendo da exaustão emocional (Shapiro, 2010).

### **Proposta de tese**

A docência é uma profissão com características peculiares que podem predispor o indivíduo ao esgotamento, o que implica na qualidade do trabalho e traz consequências ao indivíduo em vários níveis, de forma biopsicossocial, além de atingir suas redes proximais pessoal e profissional. Apesar da presença marcante de variáveis psicológicas associadas ao aparecimento de burnout e da escassez de modelos teóricos que enfatizem variáveis relacionadas à saúde mental dos docentes, a figura 1 ilustra um modelo explicativo simplificado do burnout, no qual lidar com a exposição a estressores via características intrapessoais (autoeficácia, regulação emocional e  *coping* ) e profissionais (sobrecarga de trabalho, conflitos de papéis), se ineficaz, leva o indivíduo ao esgotamento.

**Figura 1**

*Modelo Teórico Explicativo para o Burnout*



Dadas as consequências relacionadas ao burnout em professores, acredita-se que a partir de intervenções específicas baseadas no modelo teórico explicativo do fenômeno é possível reduzir o índice de prevalência do fenômeno nesse grupo. Acredita-se que há medidas cognitivas e afetivas do burnout que se sofrerem intervenção em sua dinâmica alteram a probabilidade de desenvolvimento de sintomas relacionados à síndrome. Além disso, diante da nova realidade desafiadora relacionada à covid-19 e às mudanças relacionadas ao Novo Ensino Médio, é necessário entender como os novos desafios podem influenciar na percepção de estresse e em fatores psicológicos que sejam determinantes ao aparecimento de burnout nos professores. Assim, objetivou-se: I) investigar na literatura a associação entre burnout e as variáveis psicológicas propostas no modelo teórico; II) Examinar a estrutura fatorial de uma escala relacionada ao  *coping*  resiliente a fim de que o teste do modelo aconteça com escalas específicas aos construtos e público investigados; III) investigar o papel da percepção de esgotamento e aspectos emocionais no aparecimento de sintomas depressivos no período pandêmico e IV) testar um modelo teórico explicativo de

burnout em professores de Sergipe. Para tanto, a presente tese estruturou-se em I) Revisão de escopo sobre burnout, docência e saúde mental; II) Evidências de validação da Escala Breve de *Coping* Resiliente ao contexto brasileiro; III) Teste de modelo explicativo de sintomas depressivos em professores antes e durante a pandemia de COVID-19 e IV) Teste de modelo explicativo de burnout em professores de Sergipe.

O Estudo I caracterizou-se por ser uma revisão de escopo que objetivou identificar e mapear as evidências disponíveis acerca do burnout em professores e sua relação com as variáveis psicológicas autoeficácia, *coping* e emoções. Foram analisados 19 artigos e observadas associações entre todas as variáveis e o burnout, o que permitiu a consolidação do modelo teórico a ser testado no Estudo IV.

O Estudo II analisou propriedades psicométricas da Escala Breve de *Coping* Resiliente através da avaliação da estrutura interna da escala e sua relação com sintomas depressivos. As análises demonstraram estrutura interna de um único fator, conforme a literatura, além de atestarem a confiabilidade da medida. As evidências de validade para o contexto brasileiro e para o grupo específico de professores não apenas aprimora a qualidade da pesquisa, mas também contribui para a robustez e aplicabilidade dos resultados.

O Estudo III, considerando a pandemia como um importante evento estressor, buscou testar um modelo teórico comparando as percepções de esgotamento antes e durante a pandemia como preditoras de sintomas depressivos mediadas por emoções. Os resultados sugeriram que a relação entre esgotamento e sintomas depressivos é dinâmica e sensível ao contexto temporal, sendo preditora dos sintomas depressivos somente a variável perceber-se esgotado antes da pandemia e mediada apenas pela emoção ansiedade. Esta descoberta destacou a importância de avaliar o impacto de eventos externos nas relações entre variáveis psicológicas.



Por fim, o Estudo IV testou um modelo teórico de sintomas de burnout, tendo como preditores estressores ocupacionais e como mediadores o *coping* resiliente, a autoeficácia e as emoções prazer, raiva e ansiedade. Foram encontradas associações significativas diretas entre os estressores ocupacionais e os sintomas de burnout, assim como mediadas pelas emoções prazer e raiva. A identificação da associação entre estressor ocupacional e burnout, mediada por emoções específicas, proporciona um entendimento mais completo dos mecanismos subjacentes ao esgotamento profissional. Isso não apenas fortalece a pesquisa científica, mas também tem implicações práticas significativas para a promoção da saúde mental no ambiente de trabalho.

## Referências

- Alves, M. G. D. M., Braga, V. M., Faerstein, E., Lopes, C. S., & Junger, W. (2015). Modelo demanda-controle de estresse no trabalho: Considerações sobre diferentes formas de operacionalizar a variável de exposição. *Cadernos de Saúde Pública*, *31*, 208-212. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00080714>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). Artmed.
- Aneshensel, C. S. (1992). Social stress: Theory and research. *Annual Review of Sociology*, *18*, 15-38. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.18.080192.000311>
- Aneshensel, C. S. (2005). Research in mental health: Social etiology versus social consequences. *Journal of Health and Social Behavior*, *46*, 221-228. <https://doi.org/10.1177/002214650504600301>
- Azzi, R. G., Ferreira, L. C. M., & Polydoro, S. A. J. (2019). Síndrome de burnout e sua relação com crenças de eficácia pessoal. In Carvalho, A. V. (Org.), *Terapia cognitivo-comportamental na síndrome de burnout* (pp. 39-64). Sinopsys.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Baptista, M. N., & Cardoso, H. F. (2021). Do organizational support and occupational stressors influence burnout in teachers? *Avaliação Psicológica*, *20*(4), 435-444. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2021.2004.21998.05>
- Bas, G. (2021). Effect of student teachers' teaching beliefs and attitudes towards teaching on motivation to teach: Mediating role of self-efficacy. *Journal of Education for Teaching*, *48*(3). <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.2006043>

- Becker, E. S., Keller, M. M., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Taxer, J. L. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: An intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00635>
- Branco, M. S. S., & Linhares, M. B. M. (2018). The toxic stress and its impact on development in the Shonkoff's Ecobiodevelopmental Theoretical approach. *Estudos de Psicologia*, 35(1), 89–98. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000100009>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Capone, V., & Petrillo, G. (2020). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 39, 1757-1760. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9878-7>
- Carlloto, M. S. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 21-29. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100005>
- Carvalho, A. V. (2019). Síndrome de Burnout: Conceituação, dados de pesquisa e implicações para a saúde. In Carvalho, A. V. (Org.), *Terapia cognitivo-comportamental na síndrome de burnout* (pp. 20-38). Sinopsys.
- Carver C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: consider the brief COPE. *International journal of behavioral medicine*, 4(1), 92–100. [https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401\\_6](https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6)
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, K. J. (1989) Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>

- Cirilo, J. C., Oliveira, D. M., Fernandes, E. V., Macedo, A. G., & Santos, D. (2022). Influence of teaching work on individual well-being, quality of life, and (in) physical activity of elementary teachers. *Research, Society and Development*, 11(1), Article e1511123919. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.23919>
- Dalcin, L., & Carlotto, M. S. (2018). Avaliação de efeito de uma intervenção para a síndrome de burnout em professores. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional de São Paulo*, 22(1), 141-150. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018013718>
- Davidson K. W. (1990). Role blurring and the hospital social worker's search for a clear domain. *Health & Social Work*, 15(3), 228–234. <https://doi.org/10.1093/hsw/15.3.228>
- Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999. (1999, 6 de maio). Aprova o regulamento da Previdência Social, e dá outras providências. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3048.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3048.htm)
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dias, E. N., & Pais-Ribeiro, J. L. (2019). O modelo de coping de Folkman e Lazarus: Aspectos históricos e conceituais. *Revista Psicologia e Saúde*, 11(2), 55-66. <http://dx.doi.org/10.20435/pssa.v11i2.642>
- Dias, S., Queirós, C., & Carlotto, M. S. (2010). Síndrome de burnout e fatores associados em profissionais da área da saúde: Um estudo comparativo entre Brasil e Portugal. *Aletheia*, 32, 4-21.
- Drapeau, A., Marchand, A., & Beaulieu-Prévost, D. (2012). Epidemiology of psychological distress. In L. Labate (Ed.), *Mental illnesses: Understanding, prediction and control*, (pp. 105-134). InTech.

- Endler, N., & Parker, J. D. A. (1990). *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual*. Multi-Health Systems. <https://doi.org/10.1037/t13031-000>
- Evans, D., Butterworth, R., & Law, G. U. (2019). Understanding associations between perceptions of student behaviour, conflict representations in the teacher-student relationship and teachers' emotional experiences. *Teaching and Teacher Education*, 82, 55-68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.00>
- Faro, A. (2015). Estresse e distresse: Estudo com a escala de faces em Aracaju (SE). *Temas em Psicologia*, 23(2), 341-354. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.2-08>
- Folkman, S. (2010). Stress, health, and coping: Synthesis, commentary, and future directions. In S. Folkman (Org.), *The Oxford handbook of stress, health, and coping*. Oxford Library of Psychology.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219-239. <https://doi.org/10.2307/2136617>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). *Manual for the ways of coping questionnaire* (research edition). Consulting Psychologists Press.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- García-Arroyo, J. A., & Osca, A. (2017). Coping with burnout: Analysis of linear, non-linear and interaction relationships. *Anales de Psicología*, 33(3), 722-731. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.279441>
- García-González, M., Torrano, F., & García-González, G. (2020). Estudio de los factores de riesgo psicosocial en profesoras de universidades online: Una mirada desde adentro. *Interdisciplinaria*, 37(1), 35-36. <https://dx.doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.18>

- García, M. I. V., & Gambarte, M. I. G. (2019). Relationships between the dimensions of resilience and burnout in primary school teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 189-196. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019257666>
- Gibney, V. H., West, K. L., & Gershenson, S. (2023). Blurred boundaries: A day in the life of a teacher. *Research in Labor Economics*, 51.
- Gold, Y., & Roth, R. A. (2005). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. The Falmer Press.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hinz, A., Friedrich, M., Kuhnt, S., Zenger, M., & Schulte, T. (2019). The influence of self-efficacy and resilient coping on cancer patients' quality of life. *European Journal of Cancer Care*, 28(1), Article e12952. <https://doi.org/10.1111/ecc.12952>
- Isbell, L., & Miller, K. (2023). Teacher well-being: Promoting social-emotional learning to alleviate burnout. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 89(3), 20-26.
- Karasek Jr, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly*, 24(2), 285-308. <https://doi.org/10.2307/2392498>
- Kim, J., Han, J. Y., Shaw, B., McTavish, F., & Gustafson, D. (2010). The roles of social support and coping strategies in predicting breast cancer patients' emotional well-

being: Testing mediation and moderation models. *Journal of health psychology*, 15(4), 543-552. <https://doi.org/10.1177/1359105309355338>

Kivimäki, M., Bartolomucci, A., & Kawachi, I. (2022). The multiple roles of life stress in metabolic disorders. *Nature Reviews Endocrinology*, 19, 10-27. <https://doi.org/10.1038/s41574-022-00746-8>

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Stress and Cognitive Processes*. Martínez Roca.

Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017, 16 de fevereiro). Altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)

Leite, T. I. A., Fernandes, J. P. C., Araújo, F. L. C., Pereira, X. B. F., Azevedo, D. M., & Lucena, E. E. S. (2019). Prevalência e fatores associados da síndrome de burnout em docentes universitários. *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho*, 17(2), 170-179. <https://doi.org/10.5327/Z1679443520190385>

Marrinhas, D., Santos, V., Salvado, C., Pereira, A., & Pedrosa, D. (2023). Burnout and Technostress during the COVID-19 pandemic: The perception of higher education teachers and researchers. *Frontiers in Education*, 8, Article 1144220. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1144220>

- Martínez, J. P., Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., Fernández-Sogorb, A., & García-Fernández, J. M. (2020). Profiles of burnout, coping strategies and depressive symptomatology. *Frontiers in Psychology, 11*, 591-597. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00591>
- McEwen, B. S. (2008). Central effects of stress hormones in health and disease: Understanding the protective and damaging effects of stress and stress mediators. *European Journal of Pharmacology, 583*, 174-185. <https://doi.org/10.1016/j.ejphar.2007.11.071>
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Morais, É. A. H. de, Abreu, M. N. S., & Assunção, A. Á. (2023). Autoavaliação de saúde e fatores relacionados ao trabalho dos professores da educação básica no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva, 28*(1), 209–222. <https://doi.org/10.1590/1413-81232023281.07022022>
- Nisafani, A. S., Kiely, G., & Mahony, C. (2020). Workers' technostress: A review of its causes, strains, inhibitors, and impacts. *Journal of Decision Systems, 29*(sup1), 243-258. <https://doi.org/10.1080/12460125.2020.1796286>
- Organização Internacional do Trabalho. (1981). *Emprego e condições de trabalho dos professores*. Escritório Internacional do Trabalho.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Mondragon, N. I., Bueno-Notivol, J., Pérez-Moreno, M., & Santabárbara, J. (2021). Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the COVID-19 pandemic: A rapid systematic review with meta-analysis. *Brain Sciences, 11*(9), 1172. <https://doi.org/10.3390/brainsci11091172>
- Ozoemena, E. L. et al. (2021). Psychological distress, burnout, and coping strategies among Nigerian primary school teachers: a school-based cross-sectional study. *BMC public health, 21*(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12397-x>



- Pan American Health Organization, & World Health Organization. (2019). *CID: Burnout é um fenômeno ocupacional*. <https://www.paho.org/pt/noticias/28-5-2019-cid-burnout-e-um-fenomeno-ocupacional>
- Pan American Health Organization, & World Health Organization (2020). *Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)*. [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:COVID19&Itemid=875](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:COVID19&Itemid=875)
- Petrakova, A. V., Kanonire, T. N., Kulikova, A. A., & Orel, E. A. (2021). Characteristics of teacher stress during distance learning imposed by the COVID-19 pandemic. *Educational Studies Moscow, 1*, 93-114. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-93-114>
- Pietrowski, D. L., Cardoso, N. O., & Bernardi, C. C. N. (2018). Estratégias de coping frente à síndrome de burnout entre os professores: Uma revisão integrativa da literatura nacional. *Contextos Clínicos, 11*(3), 397-409. <https://doi.org/10.4013/ctc.2018.113.10>
- Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. (2020, 17 de março). Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Ministério da Educação. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.html)
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher, 50*(5), 325-327. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
- O’Riordan, A., Howard, S., & Gallagher, S. (2023). Blunted cardiovascular reactivity to psychological stress and prospective health: A systematic review. *Health Psychology Review, 17*(1), 121-147. <https://doi.org/10.1080/17437199.2022.2068639>

- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of educational psychology, 105*(3), 787.  
<https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Rutter, M. (2013). Annual research review: Resilience—clinical implications. *Journal of child psychology and psychiatry, 54*(4), 474-487. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x>
- Salvagioni, D. A. J., Melanda, F. N., Mesas, A. E., González, A. D., Gabani, F. L., & Andrade, S. M. D. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *PloS one, 12*(10), Article e0185781. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185781>
- Santamaría, M. D., Mondragon, N. I., Santxo, N. B., & Ozamiz-Etxebarria, N. (2021). Teacher stress, anxiety and depression at the beginning of the academic year during the COVID-19 pandemic. *Global Mental Health, 8*, e14.  
<https://doi.org/10.1017/gmh.2021.14>
- Sardinha, D. M., Lopes, W. D. S., Júnior, A. J. P., Teles, E. D. S. O., Ferreira, J. D. S., da Silva, M. I. A., Garcez, J. C. D., Cunha, L. C., Oliveira Junior, E. N., & Oliveira, V. L. M. L. P. (2019). Burnout syndrome in teaching professionals: An integrative review of the literature. *Brazilian Journal of Health Review, 2*(6), 4964-4978.  
<https://doi.org/10.34119/bjhrv2n6-007>
- Schaufeli, W. B., Desart, S., & De Witte, H. (2020). Burnout Assessment Tool (BAT)-Development, Validity, and Reliability. *International journal of environmental research and public health, 17*(24), 9495. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>

- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Neuropsychiatry Classics*, 10, 230-231. <https://doi.org/10.1038/138032a0>
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616-620. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.009>
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, & Section on Developmental and Behavioral Pediatrics (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Silveira, G. A. (2021). *Estresse, burnout e seus mediadores em professores do ensino superior federal* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. Attena: Repositório Digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40187>
- Sinclair, V. G., Adams, S. M., & Dietrich, M. (2020). Associations between changes in resilient coping and posttraumatic stress disorder symptoms. *Research in Nursing & Health*, 43(3), 255-262. <https://doi.org/10.1002/nur.22014>
- Sinclair, V. G., & Wallston, K. A. (2004). The development and psychometric evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment*, 11(1), 94-101. <https://doi.org/10.1177/1073191103258144>
- Sinclair, V. G., Wallston, K. A., & Strachan, E. (2016). Resilient coping moderates the effect of trauma exposure on depression. *Research in Nursing & Health*, 39(4), 244-252. <https://doi.org/10.1002/nur.21723>
- Urcos, W. H. C., Urcos, C. N. C., Ruales, E. A. B., & Urcos, J. F. C. (2020). Stress, anguish, anxiety and resilience of university teachers in the face of covid-19. *Revista*

*Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, (7), 453-464.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4009790>

- Villagran, C. A., Dalmolin, G. D. L., Barlem, E. L. D., Greco, P. B. T., Lanes, T. C., & Andolhe, R. (2023). Association between moral distress and burnout syndrome in university-hospital nurses. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 31, Article e3747. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6071.3747>
- Wang, X., & Li, B. (2019). Technostress among university teachers in higher education: A study using multidimensional person-environment misfit theory. *Frontiers in psychology*, 10, 1791. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01791>
- Westphal, A., Kalinowski, E., Hoferichter, C. J., & Vock, M. (2022). K– 12 teachers' stress and burnout during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Frontiers in psychology*, 13, Article 920326. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920326>
- World Health Organization (1993). *CID-10 Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Artmed.
- World Health Organization (1998). *Guidelines for the primary prevention of mental, neurological and psychosocial disorders: Staff Burnout*.  
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/60992>
- Wyns, A., Hendrix, J., Lahousse, A., De Bruyne, E., Nijs, J., Godderis, L., & Polli, A. (2023). The biology of stress intolerance in patients with chronic pain-State of the art and future directions. *Journal of clinical medicine*, 12(6), 2245.  
<https://doi.org/10.3390/jcm12062245>
- Yin, H. (2016). Knife-like mouth and tofu-like heart: Emotion regulation by Chinese teachers in classroom teaching. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 19(1), 1–22. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9319-5>

- Zhang, M., Bai, Y., & Li, Z. (2020). Effect of resilience on the mental health of special education teachers: Moderating effect of teaching barriers. *Psychology Research and Behavior Management, 13*, 537. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S257842>
- Zhang, H., Wang, Z., Wang, G., Song, X., Qian, Y., Liao, Z., Sui, L., Ai, L., & Xia, Y. (2023). Understanding the connection between gut homeostasis and psychological stress. *The Journal of nutrition, 153*(4), 924–939. <https://doi.org/10.1016/j.tjnut.2023.01.026>
- Zhou, A. Y., Panagioti, M., Esmail, A., Agius, R., Van Tongeren, M., & Bower, P. (2020). Factors associated with burnout and stress in trainee physicians: A systematic review and meta-analysis. *JAMA network open, 3*(8), Article e2013761. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.13761>
- Zhu, M., Liu, Q., Fu, Y., Yang, T., Zhang, X., & Shi, J. (2018). The relationship between teacher self-concept, teacher efficacy and burnout. *Teachers and Teaching, 24*(7), 788–801. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1483913>
- Zotesso, M. C. (2022). Saúde ocupacional dos trabalhadores no contexto das organizações: Estresse percebido e estresse avaliado. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, 11*, Article e4593. <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.2022.e4593>
- Zysberg, L., & Maskit, D. (2017). Teachers' professional development, emotional experiences and burnout. *Journal of Advances in Education Research, 2*(4).

## Considerações Finais

O percurso desta pesquisa visou preencher lacunas no entendimento da saúde mental dos professores, com foco primordial na exploração dos sintomas burnout e seus possíveis mediadores. Inicialmente, uma revisão de escopo (Estudo I) contextualizou a presença de variáveis psicológicas fundamentais para a compreensão do fenômeno, fornecendo alicerces conceituais para o desenvolvimento do modelo teórico a ser testado. Foram analisados 19 artigos, concentrados principalmente entre os anos 2020 a 2022. Contudo, é importante notar que, ao delinear o panorama dessas pesquisas, percebeu-se uma notória ausência de contribuições brasileiras. Outro achado ressaltou que ao explorar as relações entre burnout e variáveis psicológicas, houve desafios comparativos decorrentes da diversidade nos escores de autoeficácia, *coping* e emoções.

Em síntese, embora a comparação entre estudos tenha sido desafiadora devido à heterogeneidade nas medidas e análises, os resultados apontaram para relações substanciais entre variáveis psicológicas e burnout em professores. Além disso, a ausência de estudos específicos com professores brasileiros representa uma lacuna a ser preenchida, especialmente considerando o novo cenário pós-pandêmico e as mudanças no Ensino Médio no país.

Em seguida, o Estudo II teve como escopo principal analisar as propriedades psicométricas da Escala Breve de Coping Resiliente (EBCR) em professores do ensino básico e superior. Ao explorar a estrutura interna da medida e investigar suas validades em relação a outras variáveis (resiliência e sintomas depressivos), os resultados destacaram uma estrutura unidimensional consistente, reforçando a utilidade da EBCR na mensuração do *coping* resiliente em professores. O Estudo II também revelou correlações significativas e consistentes, positiva com a variável resiliência e negativa com os sintomas depressivos, o que fortalece a aplicabilidade da escala como instrumento confiável de avaliação. Importa

ressaltar que amostra não probabilística e por conveniência adotada demanda cautela na generalização dos resultados para a população em geral. Os resultados, ao proporcionarem uma ferramenta instrumental eficaz e de fácil aplicação, sugerem a incorporação da EBCR em estudos, intervenções e avaliações futuras, ampliando seu potencial contributivo para a comunidade científica e profissional.

No Estudo III, a mediação da ansiedade entre perceber-se esgotado antes pandemia e sintomas depressivos proporcionou uma compreensão sutil das complexidades emocionais dos professores, especialmente em um contexto pandêmico. Embora a não generalização seja uma ressalva essencial, essa correspondência sugeriu que os resultados desta pesquisa possam, com cuidado, fornecer contribuição importante sobre as dinâmicas relacionadas à saúde mental no contexto educacional e pandêmico.

Ainda sobre o Estudo III, os dados revelaram que quase metade dos participantes apresentou sintomas depressivos, um fenômeno observado em outros estudos e corroborado pela crescente prevalência global de transtornos mentais após o período pandêmico. Especificamente sobre o esgotamento, observou-se um aumento significativo durante a pandemia, atribuível às complexidades introduzidas pelo ensino híbrido e às preocupações inerentes à saúde dos professores. Ao abordar as emoções, a amostra revelou pontuações moderadas na subescala de prazer e baixas pontuações nas subescalas de raiva e ansiedade. A escassez de dados específicos sobre emoções no contexto estudado destaca a necessidade de investigações mais aprofundadas, considerando que as emoções desempenham um papel significativo tanto nos educadores quanto nos resultados dos alunos.

Particularmente em relação à ansiedade, identificada como mediadora entre a percepção de esgotamento e sintomas depressivos, a alta prevalência já antes da pandemia ressalta a vulnerabilidade mental dos professores. Após a pandemia, os níveis permaneceram elevados, indicando a persistência de condições adversas no ambiente de trabalho,

especialmente com a implementação do ensino híbrido. Os resultados apontaram para a urgência de intervenções imediatas para lidar com os impactos da pandemia e prevenir desfechos psicopatológicos a longo prazo. Investigações futuras, em nível nacional, podem aprimorar essas descobertas, orientando estratégias eficazes para preservar a saúde mental dos educadores brasileiros.

Já o Estudo IV explorou os mediadores psicológicos entre estresse ocupacional e sintomas de burnout, destacando a relevância da regulação emocional, com ênfase nas emoções de prazer e raiva. Os resultados destacaram que os professores capazes de regular eficazmente suas emoções demonstraram uma maior capacidade de lidar com situações estressoras inerentes à profissão. Em particular, a promoção de emoções positivas, como o prazer, e a gestão adequada de emoções negativas, como a raiva, emergiram como fatores cruciais na mitigação dos sintomas de burnout. Esses achados sugerem que estratégias e intervenções voltadas para o aprimoramento da regulação emocional podem ser catalisadoras para a promoção do bem-estar dos professores.

O modelo teórico apresentado fortaleceu a literatura, reiterando o impacto prejudicial dos estressores ocupacionais na docência, especialmente no ensino público. Identificar estressores ocupacionais como preditores de sintomas de burnout destaca a urgência de intervenções efetivas para melhorar as condições laborais, reduzir a sobrecarga de trabalho e promover a saúde mental dos professores. No que tange às intervenções, o estudo destacou a necessidade de uma abordagem abrangente, combinando mudanças estruturais nas instituições educacionais, como o oferecimento de maior apoio administrativo e desenvolvimento profissional contínuo, com intervenções individualizadas focadas na regulação emocional.

Embora a limitação do tamanho da amostra seja reconhecida, os resultados deste estudo oferecem uma visão aprofundada das complexidades da saúde mental dos professores,



destacando a interconexão entre estressores ocupacionais, variáveis psicológicas e sintomas de burnout. Ao reconhecer a centralidade das emoções na dinâmica do esgotamento docente, pode-se promover abordagens mais personalizadas e eficazes na preservação da saúde mental desses profissionais. Um exemplo promissor seria a criação de intervenções que promovessem o aumento de emoções positivas e diminuição das negativas no contexto laboral, com criação de protocolos de intervenção que possam ser replicados em diferentes instituições. Assim, uma possibilidade de continuação de estudo, seria a criação de um programa de intervenção em regulação emocional para professores, com encontros estruturados em ambos os manejos.

A implementação de intervenções focadas na promoção da saúde mental dos professores pode ter implicações significativas para as políticas e práticas educacionais. Ao adotar tais abordagens, as instituições educacionais podem contribuir não apenas para o bem-estar individual dos professores, mas também para o aprimoramento do ambiente escolar como um todo. A promoção de práticas baseadas em autoregulação emocional pode influenciar positivamente a cultura escolar, criando um espaço propício para o desenvolvimento emocional e a resiliência dos educadores. Além disso, têm o potencial de impactar diretamente a qualidade do ensino, à medida que professores mais satisfeitos e engajados podem oferecer experiências de aprendizagem mais enriquecedoras para os alunos. Ao considerar tais intervenções como parte integrante das políticas educacionais, cria-se ambientes de trabalho mais saudáveis, sustentáveis e, por conseguinte, com melhor desempenho e resultados.

## Anexo A



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**Título do projeto:** Burnout em professores

**Pesquisador Responsável:** Luana Cristina Silva Santos

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada “Burnout em professores”, que tem como objetivo testar um modelo explicativo do burnout em professores do Ensino Básico. A aplicação será feita individualmente e de forma autoadministrada, com duração estimada de 20 minutos. Os questionários da pesquisa serão identificados apenas por um código, sendo mantidas sob sigilo todas as suas informações. Ressalta-se, também, que as informações coletadas serão utilizadas somente conforme os objetivos propostos na pesquisa. A aplicação será realizada online e tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Sergipe. O conteúdo e os resultados do presente estudo serão divulgados em meio científico apenas de forma agrupada, impossibilitando a sua identificação pessoal.

Antes de decidir, é importante que entenda todos os procedimentos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos envolvidos nesta pesquisa. A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar mais esclarecimentos, recusar-se ou desistir de participar sem ser prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, a doutoranda Luana Cristina Silva Santos, celular (79) 99125-3614, e-mail luusilva\_psy@hotmail.com,; André Faro, celular (79) 98115-3915 e e-mail andre.faro.ufs@gmail.com.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe. “O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos” (Resolução CNS nº 466/2012, VII. 2).

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da

Página 1/3

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa	
----------------------------------	--	--

Universidade Federal de Sergipe, situado na Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE. Contato por e-mail: cep@academico.ufs.br.Telefone: (79) 3194-7208 e horários para contato– Segunda a Sexta-feira das 07:00 as 12:00h.

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome jamais será divulgado) e utilizadas apenas para esta pesquisa. Somente nós, o pesquisador responsável e/ou equipe de pesquisa, teremos conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo. Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível no site: [http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha\\_Direitos\\_Participantes\\_de\\_Pesquisa\\_2020.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf). Caso você concorde e aceite participar desta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador responsável, farei a mesma coisa, ou seja, rubricarei todas as páginas e assinarei a última página. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

#### O QUE VOCÊ PRECISA SABER:

- **DE QUE FORMA VOCÊ VAI PARTICIPAR DESTA PESQUISA:** A sua participação se dará no sentido de responder um Questionário Sociodemográfico, composto por dados gerais sobre você (idade, gênero, raça, etc.), sua formação e seu trabalho como tutor. Além disso, você também irá responder à instrumentos voltados para avaliar sua saúde física e mental. Posteriormente, você também irá responder a uma entrevista, que durará, em média 1h, e será gravada e transcrita.
- **RISCOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:** possibilidade de constrangimento ou cansaço ao responder ao questionário; desconforto; vergonha e cansaço ao responder as perguntas. Os riscos serão amenizados com a garantia da liberdade em não responder questões constrangedoras; o respeito à recusa da participação na pesquisa em qualquer etapa que esteja sendo realizada; o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos participantes. Além disso, também haverá a garantia da realização da entrevista em local reservado, confortável e climatizado.
- **BENEFÍCIOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:** Quanto aos benefícios, destaca-se que a participação na pesquisa não contará vantagem financeira. Contudo, a

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa	
----------------------------------	--	--

realização da pesquisa será relevante para a investigação de burnout e outros possíveis danos causados à saúde mental decorrentes da docência, principalmente no que diz respeito às demandas de sofrimento psicológico. Na literatura nacional ainda são incipientes os trabalhos sobre a temática. Os dados obtidos serão utilizados na publicação de artigos científicos, contribuindo para o avanço do conhecimento e, principalmente, para o planejamento de intervenções voltadas ao bem-estar dos professores de Sergipe. Além disso, poderá embasar formações que visem capacitar mais profundamente os professores em relação à saúde mental dos alunos no contexto escolar.

- **PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE:** Os seus dados (respostas aos questionários) serão utilizados em publicações científicas de forma que serão garantidas a privacidade e a confidencialidade, não permitindo a identificação do participante)
- **ACESSO A RESULTADOS DA PESQUISA:** você tem o direito, caso solicite, a ter acesso aos resultados da pesquisa.
- **CUSTOS ENVOLVIDOS PELA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA:** você não terá custos para participar desta pesquisa. A pesquisa também não envolve compensações financeiras, ou seja, você não poderá receber pagamento para participar.
- **DANOS E INDENIZAÇÕES:** Se lhe ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante a pesquisa, lhe será garantido o direito à assistência médica imediata, integral e gratuita, às custas do pesquisador responsável, com possibilidade de indenização caso o dano for decorrente da pesquisa (através de vias judiciais Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954).

### **Consentimento do participante**

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo em participar desse estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da minha participação e esclareci todas as minhas dúvidas.

Página 1/3

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa	
----------------------------------	--	--

Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos meus dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada.

Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

### **Declaração do pesquisador**

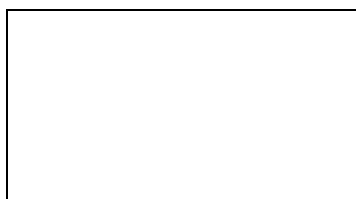
Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Local/data: \_\_\_\_\_

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha quando aplicável \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Local/data: \_\_\_\_\_



Assinatura Datiloscópica (quando não alfabetizado)

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa	
----------------------------------	--	--

## Anexo B

### ESCALA BREVE DE *COPING* RESILIENTE

Considere como as seguintes afirmações descrevem seu comportamento e ações em uma escala de 1 a 5. Por favor, marque o número que melhor reflete seu comportamento.

<b>Não me descreve nada</b>				<b>Me descreve muito bem</b>
<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

1. Procuro maneiras criativas de alterar situações difíceis	0	1	2	3	4
2. Independentemente do que aconteça comigo, acredito que posso controlar minha reação a isso.	0	1	2	3	4
3. Acredito que posso crescer de maneira positiva lidando com situações difíceis.	0	1	2	3	4
4. Eu procuro ativamente maneiras de substituir as perdas que encontro na vida.	0	1	2	3	4

## Anexo C

## PATIENT HEALTH QUESTIONNAIRE – PHQ-9

**Instruções:** Durante as últimas 2 semanas, com que frequência você foi incomodado/a pelos problemas abaixo? **Assinale um X** na alternativa que corresponde a sua resposta.

Nenhuma vez	Vários dias	Mais da metade dos dias	Quase todos os dias
0	1	2	3

1. Pouco interesse ou pouco prazer em fazer as coisas	0	1	2	3
2. Se sentir “para baixo”, deprimido/a ou sem perspectiva	0	1	2	3
3. Dificuldade para pegar no sono ou permanecer dormindo, ou dormir mais do que de costume	0	1	2	3
4. Se sentir cansado/a ou com pouca energia	0	1	2	3
5. Falta de apetite ou comendo demais	0	1	2	3
6. Se sentir mal consigo mesmo/a — ou achar que você é um fracasso ou que decepcionou sua família ou você mesmo/a	0	1	2	3
7. Dificuldade para se concentrar nas coisas, como ler o jornal ou ver televisão	0	1	2	3
8. Lentidão para se movimentar ou falar, a ponto das outras pessoas perceberem? Ou o oposto – estar tão agitado/a ou irrequieto/a que você fica andando de um lado para o outro muito mais do que de costume	0	1	2	3
9. Pensar em se ferir de alguma maneira ou que seria melhor estar morto/a	0	1	2	3

## Anexo D

### GENERALIZED ANXIETY DISORDER SCALE – GAD-7

**Instruções:** Durante as últimas 2 semanas, com que frequência você foi incomodado/a pelos problemas abaixo? **Assinale um X** na alternativa que corresponde a sua resposta.

Nenhuma vez	Vários dias	Mais da metade dos dias	Quase todos os dias
<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

Sentir-se nervoso/a, ansioso/a ou muito tenso/a.	0	1	2	3
Não ser capaz de impedir ou de controlar as preocupações.	0	1	2	3
Preocupar-se muito com diversas coisas.	0	1	2	3
Dificuldade para relaxar.	0	1	2	3
Ficar tão agitado/a que se torna difícil permanecer sentado/a.	0	1	2	3
. Ficar facilmente aborrecido/a ou irritado/a.	0	1	2	3
. Sentir medo como se algo horrível fosse acontecer.	0	1	2	3



## Anexo E

### ESCALA DE EMOÇÕES DE PROFESSORES

Abaixo você encontra uma lista de afirmações que descrevem suas experiências como professor. Indique sua resposta pessoal a cada uma dessas afirmações marcando o número que melhor representa suas respostas.

Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

1. Eu geralmente gosto de ensinar.	0 1 2 3
2. Eu geralmente me divirto tanto ensinando que fico feliz em preparar e ensinar minhas aulas.	0 1 2 3
3. Frequentemente, tenho motivos para ficar feliz enquanto ensino.	0 1 2 3
4. Geralmente ensino com entusiasmo.	0 1 2 3
5. Frequentemente, tenho motivos para ficar com raiva enquanto ensino.	0 1 2 3
6. Muitas vezes me sinto aborrecido enquanto ensino.	0 1 2 3
7. Às vezes fico muito bravo enquanto ensino.	0 1 2 3
8. Ensinar geralmente me frustra	0 1 2 3
9. Geralmente me sinto tenso e nervoso enquanto ensino.	0 1 2 3
10. Muitas vezes fico preocupado que meu ensino não esteja indo tão bem.	0 1 2 3
11. A preparação para ensinar muitas vezes me preocupa.	0 1 2 3
12. Eu me sinto desconfortável quando penso em ensinar.	0 1 2 3

## Anexo F

### ESCALA DE PERCEPÇÃO DE ESTRESSORES OCUPACIONAIS EM PROFESSORES

Dentre os estressores assinalados abaixo, indique de 1 a 100 o quanto considera que tal estressor te afeta, sendo 1 – não lhe afeta e 100 – afeta completamente.

	O quanto te afeta de 0 a 100?
1. O barulho no ambiente de trabalho.	
2. A iluminação da sala de aula.	
3. A ventilação da sala de aula.	
4. As condições de limpeza da escola.	
5. Os mobiliários da minha sala.	
6. Os recursos materiais para que eu desenvolva meu trabalho satisfatoriamente.	
7. A minha participação nas decisões da escola.	
8. O fato de desempenhar diferentes papéis na minha profissão.	
9. O número de alunos por classe.	
10. O número de disciplinas que tenho de lecionar.	
11. O mau comportamento dos alunos.	
12. O relacionamento que tenho com o responsável pelo aluno.	
13. As expectativas dos familiares dos meus alunos.	
14. A quantidade de funcionários da escola.	
15. O meu salário.	
16. O ritmo do meu trabalho.	
17. A execução de atividades burocráticas.	
18. A quantidade de atividades que tenho de desenvolver na sala de aula.	
19. A quantidade de atividades que tenho de desenvolver para a escola fora da sala de aula.	
20. O apoio fornecido pela coordenação e colegas para desenvolver meu trabalho.	
21. As possibilidades de crescimento na carreira.	
22. As oportunidades de atualização profissional.	

## Anexo G

## ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES

*Com que frequência você se comporta em cada uma das situações descritas abaixo?*

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente	Quase sempre	Sempre
1	2	3	4	5	6	7

	1	2	3	4	5	6	7
1. Explico os temas centrais do programa, mesmo que poucos alunos os entendam							
2. Faço todos os alunos da classe trabalharem duro em suas tarefas escolares							
3. Sou bem cooperativo com a maioria dos pais							
4. Uso com sucesso qualquer método de ensino que a escola decida usar							
5. Preparo os trabalhos escolares de forma a adaptá-los às necessidades individuais							
6. Sou capaz de manter a disciplina em qualquer sala de aula ou com qualquer grupo de alunos							
7. Encontro soluções adequadas para a resolução dos conflitos de interesse com outros professores							
8. Forneço orientação e instrução a todos os alunos, independentemente de seu nível de habilidade							
9. Sou capaz de controlar até mesmo os alunos mais agressivos							
10. Desperto o desejo de aprender, mesmo nos alunos com baixa motivação							
11. Forneço desafios realistas a todos os alunos da classe, mesmo que suas habilidades sejam diferentes							
12. Respondo às perguntas dos alunos, para que eles entendam os problemas difíceis							
13. Colaboro construtivamente com os pais dos alunos que têm problemas comportamentais							
14. Consigo que os alunos com problemas de comportamentos sigam as regras em sala de aula							
15. Levo os alunos a fazer o seu melhor, mesmo quando trabalham com problemas difíceis							
16. Explico os tópicos da matéria de modo a que a maioria dos alunos compreendam seus princípios básicos							
17. Sou capaz de administrar minhas aulas, independentemente da forma como as classes são organizadas (por exemplo, turmas compostas de diferentes idades, etc)							

---

18. Adapto as aulas às necessidades dos alunos com menos habilidades, embora procure atender também às necessidades dos alunos com mais habilidades

---

19. Consigo que todos os alunos se comportem de forma educada e respeitosa com seus professores

---

20. Sou capaz de administrar minhas aulas, mesmo que ocorram mudanças no currículo

---

21. Motivo os alunos que demonstram pouco interesse pelas tarefas escolares

---

22. Coopero eficaz e construtivamente com os outros professores que participam das equipes de trabalho as quais pertencço

---

23. Organizo o trabalho em sala de aula de modo a que tanto os alunos de baixas habilidades como os de altas habilidades realizem tarefas adaptadas às suas habilidades

---

24. Ensino muito bem, mesmo quando solicitado a usar métodos que não seriam escolhidos por mim

---

## Anexo H

**QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DA SÍNDROME DE BURNOUT NO  
TRABALHO**

<b>Nunca</b>	<b>Raramente: Algumas vezes por ano</b>	<b>Às vezes: Algumas vezes por mês</b>	<b>Frequentemente: Algumas vezes por semana</b>	<b>Muito frequentemente: Todos os dias</b>
<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

	0	1	2	3	4
1. Meu trabalho representa pra mim um desafio estimulante					
2. Não gosto de atender alguns alunos					
3. Acho que muitos alunos são insuportáveis					
4. Preocupa-me a forma como tratei algumas pessoas no trabalho					
5. Vejo meu trabalho como uma fonte de realização pessoal					
6. Acho que familiares dos alunos são chatos					
7. Penso que trato com indiferença alguns alunos					
8. Penso que estou saturado(a) pelo meu trabalho					
9. Sinto-me culpado(a) por algumas das minhas atitudes no trabalho					
10. Penso que meu trabalho me dá coisas positivas					
11. Gosto de ser irônico(a) com alguns alunos					
12. Sinto-se pressionado(a) pelo trabalho					
13. Tenho remorsos com alguns dos meus comportamentos no trabalho					
14. Rotulo ou classifco os alunos segundo o seu comportamento					
15. Meu trabalho me é gratificante					
16. Penso que deveria pedir desculpas a alguém pelo meu comportamento no trabalho					
17. Sinto-se cansado(a) fisicamente no trabalho					
18. Sinto-me desgastado(a) emocionalmente					
19. Sinto-me encantado(a) pelo meu trabalho					
20. Sinto-me mal por algumas coisas que disse no trabalho					

**Anexo I****QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO****Gênero**

Masculino  Feminino  Outro

**Idade** (em anos): \_\_\_\_\_

**Estado civil**

Solteiro(a)

União estável

Casado(a)

Viúvo(a)

Outro: \_\_\_\_\_

**Filhos?** (quantos): \_\_\_\_\_

**Mora sozinho(a)?**  Sim  Não

**Escolaridade**

Ensino superior

Mestrado

Doutorado

Especialização

**Há quanto tempo na ocupação de professor(a)?** \_\_\_\_\_

**Que disciplina(s) leciona?** \_\_\_\_\_

**Está empregado(a) atualmente?**  Sim  Não

**Tipo de escola que leciona:**  Pública  Privada

**Quantidade de horas de trabalho por semana:** \_\_\_\_\_

**Nível de ensino:** ( ) Ensino básico municipal ( ) Ensino básico estadual

**Renda atual:** \_\_\_\_\_

**Tem alguma outra atividade laboral/fonte de renda?** ( ) sim ( ) não

**Qual o seu nível de satisfação com sua profissão?**

Nada satisfeito 0 --- 1 ---- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 ---- 7 ---- 8 --- 9 -- 10 Totalmente satisfeito

**Tem algum diagnóstico em saúde?** \_\_\_\_\_

**Tem algum diagnóstico em saúde mental?** \_\_\_\_\_

**Se sim, faz algum tratamento para tal diagnóstico?** \_\_\_\_\_

**Já foi afastado da função de professor devido a alguma condição?**

**Se sim, qual?** \_\_\_\_\_

**Se sim, por quanto tempo ficou afastado(a)?** \_\_\_\_\_

**Se sim, quantas vezes precisou se afastar?** \_\_\_\_\_

**Se sim, qual foi a última vez que você precisou se afastar?** \_\_\_\_\_