

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO  
FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO  
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**

**PAULO HENRIQUE DA SILVA COQUEIRO**

**Professores e Síndrome de *Burnout*: Percepção a partir da gestão escolar, organização escolar e suporte laboral**

**BAURU**

**2021**

PAULO HENRIQUE DA SILVA COQUEIRO

**Professores e Síndrome de *Burnout*: Percepção a partir da gestão escolar, organização escolar e suporte laboral**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, como requisito para obtenção do título de Mestre, área de concentração Comportamento e Saúde, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Leal Calais

**BAURU**

**2021**

C786p Coqueiro, Paulo Henrique da Silva  
Professores e Síndrome de Burnout: : Percepção a partir da gestão escolar, organização escolar e suporte laboral / Paulo Henrique da Silva Coqueiro. -- Bauru, 2021  
86 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru  
Orientadora: Sandra Leal Calais

1. Síndrome de Burnout. 2. Gestão Escolar. 3. Organização Escolar. 4. Suporte Laboral. 5. Professores. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE PAULO HENRIQUE DA SILVA COQUEIRO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU**

Aos 31 dias do mês de maio do ano de 2021, às 09:00 horas, no(a) Faculdade de Ciências (UNESP/Bauru), realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de PAULO HENRIQUE DA SILVA COQUEIRO intitulada ' *Professores e Síndrome de *Burnout*: Percepção da gestão escolar, organização escolar e suporte laboral* '. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. SANDRA LEAL CALAIS (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, Profa. Dra. REGINA CÉLIA ALVES BARREIRA (Participação Virtual) do(a) Faculdade de Ciências Humanas / Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Prof. Dr. HUGO FERRARI CARDOSO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Estadual Paulista . Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. SANDRA LEAL CALAIS

Dedico este trabalho aos meus avós Valtenir e Nivalda. Vocês fazem muita falta!

## AGRADECIMENTOS

Ao encerrar mais um ciclo da minha vida, com a obtenção de mais uma conquista regada a muitos esforços e aprendizados, não posso me considerar vencedor sozinho, pois se hoje escrevo esses agradecimentos, foi porque tive ao meu lado pessoas que, apesar da vida corrida, nunca ousaram negar uma escuta diante das minhas angústias e inseguranças, me ajudando a superar os obstáculos e enxergá-los como oportunidades.

Primeiramente agradeço e dedico esta vitória aos meus pais Suzana e Paulo, por sempre confiarem em mim e por nunca medirem esforços para me apoiar e ajudar desde o dia em que resolvi sair de casa em busca dos meus sonhos.

Agradeço ao meu irmão, que sempre esteve na torcida para que tudo que eu almejasse conquistar, se tornasse realidade.

À minha companheira de jornada, Thalia Meurer, minha maior incentivadora e meu porto seguro. Obrigado por se fazer presente na minha vida mesmo quando eu estive ausente de mim mesmo. Tenho absoluta convicção de que essa conquista também é sua.

À minha querida amiga, Tânia Fagundes, que diante dos vários momentos em que o mundo parecia conspirar contra e a desistência se tornava cada mais concreta para o meu ingresso no mestrado, pegou na minha mão e embarcou nessa aventura comigo sem pensar duas vezes.

Ao meu querido amigo, Lucas Paulino, que em todos os instantes especiais da minha vida, fez questão de estar junto e compartilhando a alegria da conquista, independentemente da circunstância.

À prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Verônica Aparecida Pereira por sempre me acolher com afeto e sensibilidade, me mostrando que tudo é possível quando se quer algo.

À prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pamela Staliano, por nunca ter me negado ajuda e atenção, sempre disponível.

À prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Capellini, por não ter medido esforços para me ajudar nessa caminhada.

À minha orientadora, prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Leal Calais, por todos os seus ensinamentos, dedicação e sobretudo, paciência, para que eu chegasse ao fim, mesmo com todas as dificuldades.

Ao prof.<sup>o</sup> Dr. Hugo Ferrari Cardoso, por muitas vezes a estatística parecer para mim

um bicho de sete cabeças, com toda disposição e didática, ter tornado simples de ser compreendida.

À prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Barreira, pelas várias contribuições e apontamentos que foram de suma importância para este trabalho e por ter topado de prontidão em participar deste momento tão importante pra mim.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização de mais uma etapa significativa de minha vida.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

*“Num bosque amarelo dois caminhos se separavam, e lamentando não poder seguir os dois e, sendo apenas um viajante, fiquei muito tempo parado e olhei para um deles tão distante quanto pude, até onde se perdia na mata; então segui o outro, como sendo mais merecedor, e tendo talvez melhor direito, porque coberto de mato e querendo uso. Embora os que por lá passaram os tenham realmente percorrido de igual forma, e ambos ficaram essa manhã com folhas que passo nenhum pisou. Oh, guardei o primeiro para outro dia! Embora sabendo como um caminho leva para longe duvidasse que algum dia voltasse novamente. Direi isto suspirando em algum lugar, daqui a muito e muito tempo: Dois caminhos se separaram em um bosque e eu... Eu escolhi o menos percorrido e isso fez toda a diferença.”*

*Robert Frost. 1916*



COQUEIRO, P. H. S. **Professores e Síndrome de *Burnout***: Percepção a partir da gestão escolar, organização escolar e suporte laboral. 2021, 87f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2021.

## RESUMO

As transformações derivadas do contexto social, político e econômico têm influenciado no papel e nas funções desempenhadas pelo professor, impactando na forma e frequência em como essas novas demandas são sanadas, muitas vezes excedendo as condições saudáveis. O modo como a gestão escolar lida com a organização do trabalho e com as mudanças das práticas docentes pode ser determinante para a manutenção da saúde do professor. O presente estudo objetivou verificar em que medida a percepção dos docentes da rede pública municipal de uma cidade de porte médio do interior do estado de São Paulo em relação à gestão escolar, organização do trabalho e suporte laboral, associam-se à síndrome de *Burnout*. Participaram 54 professores do ensino fundamental, de qualquer sexo e faixa etária. Utilizou-se o questionário sociodemográfico, a Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar adaptada, Escala de Custo Humano no Trabalho, Escala de Suporte Laboral e Escala Brasileira de *Burnout*. A idade média dos participantes foi de 46 anos, sendo 41,5% casados com média de 1,2 filhos por família, 79,2% possuíam pós-graduação, 77% praticavam atividade de lazer, 90% tinham alguma crença, 56,6% apresentavam algum tipo de adoecimento e estavam na profissão em média há 18,2 anos. As análises mostraram correlações com magnitudes baixas entre os instrumentos: 1) Escala de Suporte Laboral e Escala Brasileira de *Burnout*; 2) Escala Brasileira de *Burnout* e Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar e correlações com magnitudes baixas entre a Escala Brasileira de *Burnout* e Escala de Custo Humano no Trabalho. Os resultados indicaram que, ainda que não tenha ficado evidente as correlações entre os instrumentos, há potencial risco de adoecimento dos professores mediante o grande custo humano exigido para o exercício laboral. Portanto, é de interesse que futuros estudos com esta temática investiguem os fatores que têm contribuído em alguma medida para o excesso de dispêndio humano no trabalho.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Organização Escolar. Suporte Laboral. Síndrome de *Burnout*. Professores.

COQUEIRO, P. H. S. **Teachers and Burnout Syndrome: Perception from school management, school organization and work support.** 2021. 86 F. Dissertation (Master in Psychology of Development and Learning) – UNESP, Faculty of Sciences, Bauru, 2021.

### **ABSTRACT**

The transformations derived from the social, political and economic context have influenced the role and functions performed by the teacher, impacting the way and frequency in which these new demands are met, often exceeding healthy conditions. The way in which school management deals with the organization of work and changes in teaching practices can be a determining factor in maintaining teachers' health. The present study aimed to verify to what extent the perception of municipal public-school teachers in a medium-sized city in the interior of the state of São Paulo in relation to school management, work organization and labor support are associated with Burnout syndrome. 54 elementary school teachers of any gender and age group participated. The sociodemographic questionnaire, the Adapted School Management Assessment System, the Human Cost at Work Scale, the Labor Support Scale and the Brazilian Burnout Scale were used. The average age of the participants was 46 years old, 41.5% were married with an average of 1.2 children per family, 79.2% had a postgraduate degree, 77% practiced leisure activities, 90% had some belief, 56, 6% have some kind of illness and have been in the profession for an average of 18.2 years. The analyzes showed correlations with low magnitudes between the instruments: 1) Labor Support Scale and Brazilian Burnout Scale; 2) Brazilian Scale of Burnout and Systematic Assessment of School Management and correlations with low magnitudes between the Brazilian Scale of Burnout and the Scale of Human Cost at Work. The results indicated that, although the correlations between the instruments were not evident, there is a potential risk of the teachers becoming ill due to the great human cost required for the labor exercise. Therefore, it is interesting that future studies on this topic investigate the factors that have contributed to some extent to the excess of human expenditure at work.

**Keywords:** School Management. School Organization. Technical Support. *Burnout* syndrome. Teachers.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estatística descritiva das dimensões que compõem a SAGE.....	47
Tabela 2 - Caracterização da amostra total, segundo o fator custo humano do trabalho.....	48
Tabela 3 - Estatística descritiva da ESUL.....	50
Tabela 4 - Estatística descritiva da Escala Brasileira de Burnout.....	51
Tabela 5 - Coeficiente de correlação de Pearson entre as dimensões da EBB e as dimensões da ESUL.....	52
Tabela 6 - Coeficiente de correlação de Pearson entre as dimensões da ECHT e as dimensões da EBB.....	53
Tabela 7 - Coeficiente de correlação de Pearson entre as dimensões da SAGE e as dimensões da EBB.....	54

## **LISTA DE SIGLAS**

**DP** – Desvio Padrão

**DPME** – Departamento de Perícias Médicas do Estado de São Paulo

**EBB** – Escala Brasileira de Burnout

**ECHT** - Escala do Custo Humano no Trabalho

**ESUL** – Escala de Suporte Laboral

**ITRA** - Inventário de Trabalho e Risco de Adoecimento

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MEC** - Ministério da Educação

**SAGE** – Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar

**TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1 Modos produtivos e gestão escolar: implicações nas condições do trabalho docente ....	16
1.2 Docência: um embate entre a fadiga e o desempenho .....	23
1.3 Saúde docente e afastamento laboral .....	26
1.4 Estresse e Síndrome de Burnout .....	29
1.5 Suporte laboral como fator protetivo .....	34
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>39</b>
<b>3. MÉTODO.....</b>	<b>40</b>
3.1 Participantes .....	40
3.2 Local.....	40
3.3 Instrumentos.....	40
3.4 Procedimento .....	43
3.5 Análise dos dados.....	43
<b>4. RESULTADOS .....</b>	<b>45</b>
4.1 Caracterização sociodemográfica dos professores do Ensino Fundamental.....	45
4.2 Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar .....	46
4.3 Escala do Custo Humano no Trabalho.....	47
4.4 Escala de Suporte Laboral.....	49
4.5 Escala Brasileira de Burnout.....	51
4.6 Análise Inferencial .....	52
4.6.1Relações entre Escala Brasileira de Burnout e Escala de Suporte Laboral.....	52
4.6.2 Relações entre Escala de Custo Humano no Trabalho e Escala Brasileira de Burnout	53
4.6.3 Relações entre Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar e Escala Brasileira de Burnout	54
<b>5. DISCUSSÃO .....</b>	<b>56</b>

<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>67</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 MODOS PRODUTIVOS E GESTÃO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES NAS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

O termo trabalho remete ao substantivo latim “tripalium” (instrumento feito de três paus aguçados, com ponta de ferro, no qual os antigos agricultores batiam os grãos para processá-los) e ao verbo igualmente do latim “tripaliare” que representa tortura de outrem, muito utilizado para punir escravos. Como resultado, a palavra trabalho por muito tempo esteve associada ao padecimento e ao castigo (ARENDDT, 1999).

Ao longo da história da humanidade, o trabalho recebeu diferentes valores sociais, conotações e significados para o indivíduo que o exercia. No Renascimento (XIV ao XVI), esta atividade laboral passou a fazer parte da vida humana e possuir grande importância social, econômica e cultural para o sujeito, sendo, inclusive, uma das alternativas de se sentir na legitimidade de pertencer à sociedade (SPARTA, 2003).

Esse cenário rompe drasticamente com a visão de mundo que no passado era predominante: o indivíduo é refém e fadado a permanecer na hierarquia em que nasceu, portanto, uma vez servo, sempre será servo. Como resultado dessa mudança de paradigma, o homem agora passa a ser encarado sob nova forma, bem como suas atividades em relação à natureza. O trabalhador começa a ter consciência de que tem o poder de sanar suas necessidades com o fruto do seu próprio suor, não mais se restringindo apenas à subsistência, mas também a sua satisfação própria.

Todavia, a prática contemplativa continua a desfrutar preferência sobre o trabalho manual, mas este já não significa escravidão e degradação, pois o contato com a natureza não é sinônimo de inferioridade. Segundo Rossato (2001), essa nova postura assegurou circunstâncias adequadas para a propagação do discurso de que o ofício o engrandece e que tem autorização de Deus para tal, pois é justamente por meio do seu próprio empenho e dedicação que terá condições de melhorar seu bem-estar e arcar com suas necessidades como alimentação, consumo e moradia. Dessa maneira, torna-se criador e a satisfação não vem mais necessariamente do valor monetário ou da admiração dos outros, mas do próprio trabalho que possui valor em si.

A partir das revoluções burguesas, a lógica capitalista foi sendo efetivamente implementada na Europa. No século XVI ocorreu gradativamente o fechamento das terras e simultaneamente, a elevação dos arrendamentos nos antigos feudos, o que fez com que muitos camponeses fossem desalojados de “suas terras”. Por sua vez, os artesãos foram desvinculados dos seus meios de produção, o que possibilitou a criação de uma nova classe trabalhadora e uma nova forma de distinção entre os grupos sociais (SPARTA, 2003).

No período da revolução industrial, ocorreu a deterioração do artesanato e das manufaturas devido à modernização das formas de produção em larga escala pelo maquinário industrial. Um dos efeitos imediatos dessa forma de organização do trabalho foi o êxodo migratório de famílias que residiam nas zonas rurais e acabaram migrando para zonas urbanas em ambientes insalubres, consumindo alimentos e vestuários inapropriados, pois não tinham dinheiro para gastar, somente o necessário para não morrer de fome e ter minimamente condições para enfrentar jornadas de trabalho exaustivas.

Como descreve Engels (1985), nas grandes cidades inglesas da época, podia ter o que desejasse e da melhor qualidade, mas isso custava muito caro para a renda dos trabalhadores que precisavam pagar moradia e alimentação que, muitas vezes, eram de má qualidade, como as batatas e legumes que eram compradas já murchas pelos operários; a carne era magra e dura, muitas vezes provenientes de animais doentes ou mortos, geralmente em estado de decomposição. Outro efeito foi a formação de um contingente de trabalhadores precários - mão de obra barata -, submetidos a locais extremamente insalubres e inumanos com jornadas extensas e sem qualquer direito trabalhista. Diferentemente de outras épocas, o trabalho nesse período é separado do resto da vida e o indivíduo pode agir livremente em busca de lazer, prazer, cultura, mas apenas no tempo que sobrar após o expediente (ALBORNOZ, 2020).

Na segunda metade do século XX, o capitalismo desenvolveu de forma intensa inúmeras modificações no campo tecnológico, gerencial e organizacional, objetivando a racionalização dos processos produtivos para combater uma grave crise mundial (VIEIRA, 2019). A organização tradicional se encontrava no modelo taylorista-fordista, no qual predominava a produção em massa por meio da linha de montagem e fabricação de produtos homogêneos. Isso acontecia por intermédio do controle dos tempos, movimentos, pelo cronômetro e pela produção em série, e o produto era fragmentado em partes e cada indivíduo tinha a responsabilidade de executar a respectiva tarefa (ANTUNES, 2006).



O empregado nesse cenário é apenas mais um componente da máquina, devido as necessidades de movimentos mecânicos, repetidos e padronizados, desprovido de qualquer obrigação de conhecimento profissional e sem nenhum espaço para exercer suas capacidades intelectivas. Este modelo taylorista - fordista começou a entrar em declínio a partir do salto tecnológico na área de automação, robótica e a microeletrônica. Como consequência, os espaços no processo de produção foram ocupados por essas tecnologias, propiciando novas formas de relações de trabalho, organização e de gestão que se tornou conhecido como Toyotismo (GALUCH; SFORNI, 2011; MEDEIROS *et al.*, 2017).

O modo de produção Toyotista começou a ganhar espaço pelo mundo a partir de 1970 devido à crise capitalista e, somando aos avanços tecnológicos e científicos, foi ganhando cada vez mais legitimidade em relação às formas anteriores de produção. Este sistema preconiza, essencialmente, a flexibilidade tanto dos processos de produção quanto dos produtos e formas de consumo (GALUCH; SFORNI, 2011). Outra diferença é que não há mais sentido o trabalhador permanecer e exercer apenas uma função dentro da empresa, porque com os avanços tecnológicos-científico, o sujeito precisa saber operar as máquinas, trabalhar em equipe e tomar decisões quando for necessário, isto é, um empregado flexível, polivalente e que saiba realizar várias atribuições dentro da empresa. Mesmo assim, o padrão de organização produtiva taylorista-fordista ainda se encontra presente na contemporaneidade e se entrelaça e convive com o Toyotista, influenciando a vida social, econômica e política do país.

A técnica empregada no sistema hegemônico (Toyotista) é denominada de *Just-in-time* (no tempo certo), que tem como intuito eliminar o tempo morto de produção da mercadoria. Os produtos somente eram fabricados a partir de demandas específicas, reduzindo, assim, a necessidade de manter grandes estoques na empresa e diminuindo os riscos de perder tempo de forma indevida. Outra característica é o retraimento do trabalho vivo – não são necessários vários trabalhadores executando pequenas partes do processo – e a expansão do trabalho morto – tecnologias inseridas no meio de toda a cadeia produtiva (ANTUNES; ALVES, 2004).

Os princípios taylorista-fordista extrapolaram o campo das fábricas para invadir e estruturar todas e as demais dimensões da vida social, influenciando principalmente as formas de organização e administração do ensino, porque essas precisavam responder às demandas do mundo do trabalho e da vida social. Segundo Manacorda (1995), a escola e a fábrica nascem juntas, ainda que o processo de educação acompanhe o homem e a sociedade desde

os primórdios, o ensino como conhecemos está intimamente ligado ao surgimento das indústrias. Isso porque a escola moderna rompe com a separação entre educação e treinamento, unificando-os: o conhecimento deixa de possuir o caráter contemplativo, ocioso, muito comum desde a antiguidade, para deter o caráter produtivo e útil, isto é, a pedagogia passa a ser meio de potencialização do trabalho (SAVIANI, 1994).

As instituições escolares passaram a apresentar elementos semelhantes às grandes empresas burocráticas, como rigidez das leis e dos regulamentos a serem adotados em todas as escolas; hierarquia da autoridade; poder centralizado; fragmentação do trabalho pedagógico e, sobretudo, a divisão das funções planejadas e executadas. O docente diante desse cenário tinha como tarefa executar em sala de aula o que foi planejado e formulado antecipadamente junto com os critérios de avaliação (CARVALHO, 2008; CERICATO, 2016).

Todavia, o Toyotismo não preconizava mais o trabalhador parcial, excessivamente especializado com conhecimentos fragmentados e com atribuições bem definidas. O novo perfil demandado agora precisa possuir habilidades e capacidades intelectuais que lhe possibilite adaptar-se à produção flexível. Por isso, uma organização escolar que se sustenta na burocracia, racionalização e rigidez, acaba se tornando um empecilho para a demanda de produção econômica do país. A gestão e organização almejada agora precisa ser mais flexível, democrática e descentralizada, ou seja, mais coletiva, participativa e consecutivamente mais ativa (CARVALHO, 2008). Os impactos acarretados na gestão escolar e nas práticas docentes, a partir das mudanças do modo de produção ao longo do tempo foram inúmeros, visto que o trabalho e educação sempre estiveram atrelados. Portanto, em meio ao cenário de desafios e transformações constantes na educação, entende-se como necessário compreender o papel da organização do trabalho docente e da gestão escolar como fatores cruciais para o amortecimento das pressões inerentes à contemporaneidade, amenizando assim, o adoecimento docente (NASCIMENTO; SEIXAS, 2020).

Ao discutir sobre os problemas de ordem da saúde ocupacional dentro das escolas, é função da gestão escolar refletir sobre o seu papel e quais são as suas implicações no adoecimento dos professores. Posteriormente a isso, recorrer a mecanismos que visem prevenir problemas de saúde dos docentes, tais como estratégia de acolhimento com orientações acerca de cuidados e o estabelecimento do bem-estar no ambiente de exercício profissional, visto que, a gestão no seu amplo sentido, tem como premissa básica promover o funcionamento da organização, os destinos e as capacidades das pessoas e, acima de tudo,

articular todas as condições que têm como propósito garantir o desenvolvimento e cumprir com as respectivas finalidades, sem acarretar danos ao docente (SILVA, 2016).

O processo da gestão possui algumas etapas que são fundamentais para garantir de forma eficiente o funcionamento da organização e permitir que os objetivos almejados sejam alcançados. A primeira etapa é o planejamento, que tem como característica a utilização de técnicas para otimizar a qualidade das decisões tomadas pelo corpo de funcionários e melhorar o desempenho organizacional. A segunda etapa é a liderança, cujo objetivo é a criação de um ambiente agradável para os funcionários e a conciliação de propósitos individuais com os da organização. A terceira etapa é a organização que delinea e define as responsabilidades de cada indivíduo. E por fim, a avaliação, que verifica o desempenho de cada integrante de modo a maximizar o resultado (NASCIMENTO; REGINATO, 2007).

No que concerne à gestão escolar, é basicamente o conjunto de todas as atividades de coordenação, acompanhamento, cumprimentos dos serviços atribuídos a cada membro da equipe, a manutenção do clima de trabalho e a avaliação de desempenho. Essa é uma definição que se aplica não só aos dirigentes escolares, mas também aos professores, seja em seu trabalho em sala de aula ou quando estão em responsabilidade dentro da organização escolar, considerando também o compromisso de toda a comunidade escolar: desde o diretor da escola, o coordenador pedagógico, o supervisor de ensino, os professores, os estudantes, os funcionários e a família, que possui um papel fundamental nessa conjuntura (LIBÂNEO, 2004).

As funções da gestão escolar podem-se classificar em três áreas que funcionam de forma interligada:

- 1) Gestão de recursos humanos: refere-se ao relacionamento com pais, alunos, comunidade, professores e pessoal administrativo, que deve ocorrer de forma a garantir perfeito funcionamento da escola, superando os problemas que emergirem;
- 2) Gestão administrativa: está relacionada à parte física (prédio e os equipamentos/materiais que escola possui) e institucional (direitos e deveres, a legislação da escola e as atividades da secretaria);
- 3) Gestão pedagógica: propõe os objetivos gerais e específicos para o ensino, sendo definidos a partir das características do perfil da comunidade e dos alunos, além de elaborar os conteúdos curriculares e acompanhar e avaliar os alunos, os professores e a equipe gestora (LIBÂNEO, 2004).

A gestão escolar é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma. Em outras palavras, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e o planejamento para uma melhor escola e educação (FILHO, 2019).

No Brasil, a discussão sobre gestão escolar, principalmente pautada pela gestão democrática, foi reflexo das lutas democráticas que ocorreram na sociedade brasileira depois do período da ditadura militar que houve entre o dia 31 de março de 1964 até 15 de março de 1985. Após esse momento, decorreram reivindicações para eleições diretas para a direção das escolas, a participação da comunidade escolar e construção de projetos políticos pedagógicos e, sobretudo, a garantia de permanência de crianças, adolescentes e adultos nas escolas. No entanto, é sabido que foi a partir da década de 70 e 80 que a gestão escolar no país começou a apresentar um processo de transformação social e política devido às exigências da globalização da economia e do mundo do trabalho. Superando, então, a dicotomia do modelo de gestão escolar que pautava a separação do administrativo e do pedagógico, resultando em um saber fragmentado (SILVA, 2015).

O Ministério da Educação (MEC) definiu como orientação básica para a gestão escolar a descentralização, com o objetivo de modernizar a administração da escola, ampliando a sua autonomia e fortalecendo a sua gestão. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 preconiza a gestão democrática respaldada nos elementos da autonomia administrativa, financeira e pedagógica; gestão participativa por meio dos conselhos escolares e a elaboração do projeto político-pedagógico como forma de democratizar e organizar as ações educativas (SILVA, 2015).

Nesse contexto, destaca-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996):

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A participação da comunidade escolar também é o principal meio de assegurar a gestão democrática, proporcionando o engajamento dos profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e na forma como a organização escolar vem sendo estruturada. Isso se torna possível por intermédio de mecanismos como os colegiados; as eleições diretas para diretores; construção coletiva do Projeto Político- Pedagógico; definição e fiscalização dos recursos financeiros; avaliação institucional da escola, dos professores, dos gestores, das equipes técnicas e dos alunos. Isso, a princípio, poderia ser compreendido como abertura para a efetiva atuação dos professores nas tomadas de decisões que estivessem relacionadas às atividades de ensino e às circunstâncias do seu próprio trabalho escolar (CARVALHO; WONSIK, 2015). Visto que as reivindicações feitas pela categoria docente pautadas pela autonomia e participação diziam respeito, principalmente, à sua liberdade para sistematizar o seu trabalho e organizar o seu tempo, ou seja, ter mais controle sobre o seu processo de trabalho (OLIVEIRA, 2008). Na prática, o que mudou foi apenas a possibilidade de decisão sobre as questões relacionadas ao cotidiano escolar e, para além das obrigações pedagógicas, a função de assumir decisões administrativas e apresentar soluções para os inúmeros problemas e dificuldades enfrentadas pela instituição de ensino. Em outras palavras, o que acontece é que a “nova” concepção de gestão e de organização propagada como mais democrática e participativa contribuiu para intensificação da atividade docente e na responsabilidade de novas competências para além da sala de aula (CARVALHO; WONSIK, 2015).

Os docentes têm buscado novas competências que possam contribuir na resposta às demandas por pedagogia de projetos, transversalidade dos currículos, aos procedimentos avaliativos pautados por formas mais dinâmicas e formativas, sendo essa nova configuração apresentada ao docente individualmente ou em suas representações coletivas. Além de que, também constituem em demandas para os sistemas públicos de educação nos diversos níveis da federação (OLIVEIRA, *et al.*, 2002). Como consequência dessas reformas implementadas nas escolas a partir da reestruturação educacional dos anos 90, estudos apontam que houve impactos na redução das taxas de analfabetismo, da baixa escolaridade e a precariedade da formação docente no país, mas estes índices ainda permanecem significativos e exigem mais atenção (RIBEIRO *et al.*, 2018; SILVA; ABREU, 2008).

A análise indica assim que, provavelmente em função da polissemia da noção de competências e de suas múltiplas fontes e origens, o que gera interpretações ambíguas no

emprego dessa noção por parte das escolas, as ações decorrentes das políticas curriculares e avaliativas, pouco interferiram no desempenho dos alunos, não chegando a alterá-lo qualitativamente (SILVA; ABREU, 2008). Também a adoção de intervenções, como por exemplo o Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Cursos (PROVÃO), têm forçado os professores a encontrar meios alternativos para responder as demandas cada vez mais crescentes (SHIROMA *et al.*, 2011).

Para Silva e Abreu (2008), este caráter quantitativista, meritocrático e classificatório não traz retorno às escolas e aos professores quanto as suas condições de trabalho, apenas remetem ao indivíduo ou à escola a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, característica própria da avaliação por competências e habilidades efetivada pela reforma do sistema educacional. O ambiente de trabalho é constantemente inadequado ou com pouca estrutura e muitas das demandas que são impostas ao docente não podem ser resolvidas pelos mesmos, gerando grande insatisfação, sofrimento e fadiga.

Na tentativa de lidar da melhor forma possível com o que é esperado, o professor procura aumentar o seu investimento de tempo livre e energia para cumprir com o exigido (OLIVEIRA *et al.*, 2002). Como consequência, o que gera é um aumento de atribuições, que não surtiu qualquer efeito positivo no reconhecimento necessário para a elevação da autoestima pessoal e/ou profissional. Ainda que o cenário não seja o mais compatível possível, o docente continua se dedicando, se esforçando porque é justamente a partir da sua contribuição que o mesmo tem oportunidade de desenvolver as suas potencialidades, se afirmando como peça fundamental na escola. Por isso, é preciso proporcionar novos caminhos ou alternativas com condições saudáveis para que o bem-estar emocional esteja presente na sua prática laboral e oferte um bom atendimento à demanda da profissão (OZÓLIO, 2015).

## 1.2 DOCÊNCIA: UM EMBATE ENTRE A FADIGA E O DESEMPENHO

Embora esteja sendo tratado sobre a atividade docente na escola pública, é inviável deixar de considerar que a escola é a instituição que permeia e reflete a maneira como esta atividade é organizada na sociedade e o mundo do trabalho exige novas reformas dos sistemas educativos, pois ela está profundamente imbricada no exercício laboral, passando a sofrer pressão para ajustar-se a essa realidade e ao novo ideário de formação de sujeito - flexível,

polivalente e competitivo -, necessário para o ritmo de produção mais acelerado (TOSTES *et al.*, 2018).

No contexto educacional, as cobranças por resultados acabam responsabilizando diretamente o exercício docente. Nesse sentido, o professor percebe muitas vezes que as mudanças ocorridas têm acarretado efeitos negativos (NAIFF; FERREIRA; NAFF, 2013). Oliveira *et al.* (2002) relatam que os professores têm sentido cada vez mais os impactos deletérios na qualidade do seu trabalho com a intensificação, aumento do seu ritmo de trabalho e do volume de atividades e tempo reduzido para o aperfeiçoamento profissional, em contraste com maior precarização de suas condições de trabalho e salário. Pois, do mesmo modo que o trabalhador fabril deixou de deter o controle dos meios de produção, o docente passou a ter as suas atividades controladas por índices das diversas formas de avaliações do sistema, perdendo, consecutivamente, parte da sua autonomia no processo de ensino. Como decorrência disso, o professor não percebe o sentido do seu trabalho, tornando, muitas vezes, maçante a realização plena do seu ofício, dado que suas opiniões não são consideradas importantes para a instituição de ensino (OZÓLIO, 2015).

Apesar disso, o professor continua buscando formas de aprender a se reinventar e de lidar com as novas demandas que muitas vezes são desconhecidas ou não são características próprias da atuação do mesmo, o que o coloca em situação de desafio constante. E além de tudo, muitas vezes o docente precisa resistir ao desprestígio social e a desvalorização de sua profissão em diferentes âmbitos (LEITE *et al.*, 2018).

A educação moderna tem procurado sanar as exigências impostas pela modernização do mundo atual e como efeito, as escolas têm apresentado as mesmas características burocráticas que as organizações públicas e empresariais, ou seja, da mesma forma que os alunos são avaliados pelos índices de produtividade e pontuações nos exames de avaliação nacional, os professores e funcionários das escolas também são submetidos a avaliações de desempenho, tendo constantemente o seu trabalho examinado e controlado pela instituição. Todos esses fatores trazem à tona a reflexão de que ensinar sempre foi uma tarefa difícil para os docentes, mas tem se tornado cada mais difícil e tortuosa (IMBERNÓN, 2011; MESQUITA, 2021). Para Esteve (1999), esta profissão tem sofrido tanto uma imposição de posturas pela sociedade, como problemas relativos aos recursos materiais e humanos para suprir essas exigências.

Além dessa preocupação constante em relação à qualidade do ensino, o docente ainda precisa lidar, muitas vezes, com salas lotadas, indisciplinas, rotina extenuante motivada pelo acúmulo de empregos, trabalho em mais de dois turnos, acarretando frequentemente em sentimento de impotência, insegurança e desmotivação para o exercício da profissão (SILVA *et al.*, 2017). Tem se tornado frequente o professor se encontrar cada vez mais sobrecarregado de trabalho, com pouco tempo disponível para suprir as inúmeras responsabilidades que foram se acumulando sobre ele no dia-a-dia, obrigando-o a realizar de forma fragmentada as atividades, lutando constantemente contra o tempo para cumprir uma lista de exigências que parece não acabar nunca. Para Piovezan e Ri (2019), o tempo disponível para os docentes se aperfeiçoarem é escasso, principalmente no que tange à incorporação de tecnologias, que vem impondo aos trabalhadores a necessidade de novas competências e habilidades tanto na forma de conduzir o seu trabalho quanto nas relações com os demais trabalhadores, gestores e pessoas que demandam o serviço. Essa configuração coloca o docente em situação de sofrimento, pois, de um lado, há a requisição da sociedade e instâncias superiores do sistema educacional exigindo e promovendo constantemente renovações metodológicas de ensino, e do outro, não são disponibilizadas circunstâncias e recursos adequados para que possam ser desenvolvidas, como por exemplo, o preparo para o manuseio de ferramentas digitais com o propósito de ser o intermediador na interação entre o aluno, o conhecimento e o professor (CHARCZUK, 2020).

Quando essa situação permanece em médio e longo prazo, é comum causar uma reação de inibição, que acaba fazendo com que o docente aceite os meios que dispõe para lidar com a sua prática de ensino, caindo na antiga rotina escolar (ESTEVE, 1999). Consequentemente, perde a ilusão de uma mudança em sua prática docente que, além de exigir demasiado esforço e dedicação, não lhe possibilita utilizar novos recursos e se adaptar às novas inovações do processo de ensino (MORAIS; SOUZA; SANTOS, 2018). Diante dessa realidade, Araújo *et al.* (2003) destacam a necessidade de compreender o campo da saúde do trabalhador relacionado ao trabalho docente como uma forma de contribuir na produção de melhorias nas condições laborais dos professores e, posteriormente, no desenvolvimento da saúde coletiva nacional.



### 1.3 SAÚDE DOCENTE E AFASTAMENTO LABORAL

Como foi ressaltado nas seções anteriores, o trabalho é relevante para a vida dos indivíduos e tem consequências diretas em suas condições de saúde, tanto físicas quanto mentais, podendo contribuir positiva ou negativamente, dependendo do modo como é organizado e do ambiente em que é exercido. Na correria da sociedade contemporânea, é cada vez mais comum o adoecimento e o afastamento de inúmeros profissionais de suas respectivas funções por causa de complicações de saúde (CARDOSO *et al.*, 2019). O afastamento laboral acarreta na diminuição da forma produtiva economicamente ativa do país, gerando grandes custos ao Estado, assim como a exclusão social, prejudicando ainda mais o sofrimento crônico dos indivíduos acometidos por alguma doença e promovendo, portanto, um ciclo de desgaste (SILVA JUNIOR; FISCHER, 2014).

O exercício laboral, que antes era visto como realização pessoal e/ou forma de sobrevivência, passa a ser um peso, causando o declínio de seu rendimento e comprometimento no convívio social e laboral, dentre outras problemáticas. No que se refere ao entendimento acerca da educação, de modo geral, e dos docentes, de forma mais específica, em muitos casos, os professores estão sendo obrigados a deixarem de lado os ofícios da profissão por conta da exaustão e do consequente adoecimento (CARDOSO *et al.*, 2019).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) definiu as condições de trabalho para os professores ao reconhecer o papel fundamental que os mesmos ocupam na sociedade, uma vez que são os responsáveis pelo preparo do cidadão para a vida coletiva. Segundo a OIT, a profissão docente é considerada uma das mais estressantes. Ensinar se tornou uma atividade maçante, com repercussões visíveis na saúde física, mental e no desempenho profissional (SINISCALCO, 2002). Desgastes físicos, desgastes emocionais, desgastes osteomusculares e transtornos mentais, como: apatia, estresse, desânimo e desesperança, são modos de adoecimento que têm sido constatados em professores (BIROLIM *et al.*, 2019; SINISCALCO, 2002).

Para Costa e Germano (2007), o trabalho em educação possui características particulares, que geram estresse e alterações no comportamento dos profissionais envolvidos. Algumas variáveis causadoras de desconforto no trabalho seriam a tensão própria presente no ambiente escolar, marcado por relações competitivas entre os professores, a constante cobrança por aperfeiçoamento, além das interfaces com a comunidade.

Diversos estudos têm demonstrado que a exploração e precariedade das circunstâncias no qual o trabalho docente é desempenhado têm resultado em grave prejuízo à saúde. Verificase um crescente aumento no adoecimento entre os docentes a partir das últimas décadas e a prevalência dos transtornos psicológicos e comportamentais quando comparados com outras categorias profissionais (CODO, 1999; SOUZA, 2018; TOSTES *et al.*, 2018).

Em uma pesquisa feita por Tostes *et al.* (2018) com 1.021 professores do ensino público do Paraná, constatou-se que as condições de trabalho como o número elevado de alunos por turma, levar trabalho para casa, tempo de exercício da profissão e número de turmas, demonstraram relação estatisticamente significativa com a presença de sofrimento mental. O sofrimento mental foi o mais citado: 29,73% dos professores relataram alguma forma de adoecimento psicológico, como depressão, ansiedade e estresse. Em segundo lugar, foram as doenças osteomusculares, como tendinites e lombalgias, com 23,98%. Doenças otorrinolaringológicas apareceram em 10,07% dos professores.

No estudo realizado no Sudoeste da Inglaterra por Titheradge *et al.* (2019), foi explorado o nível de sofrimento psicológico de 90 professores do ensino fundamental comparando com as amostras clínicas de pacientes atendidos em uma clínica de depressão e com amostra populacional de profissionais. O coorte de professores selecionado na pesquisa apresentou níveis mais altos de sofrimento psicológico quando comparado com as demais populações avaliadas.

Stapleton *et al.* (2020) conduziram uma pesquisa na Austrália entrevistando e aplicando instrumentos de medidas empíricas em 166 professores com idade entre 22 e 65 anos e verificaram que as principais fontes de estresse estavam relacionadas com as condições de trabalho, carga de trabalho e a baixa remuneração. Além disso, os sintomas clínicos de ansiedade, depressão e problemas físicos estavam acima da média e, 17% dos participantes preencheram o critério para provável dependência alcóolica. Corroborando com esse dado, de acordo com o relatório Safe Work Australia, 91% das reivindicações feitas pela categoria docente em 2010–2011 e 2014-2015, apontaram que as condições de saúde mental no trabalho estavam relacionadas ao estresse laboral ou estresse mental dos docentes (SWA, 2015).

Segundo as estatísticas oficiais do Departamento de Perícias Médicas do Estado de São Paulo, observa-se um aumento expressivo do número de afastamento dos docentes nos últimos anos: somente em 2014 foram 40.491 casos, subindo para 53.304 em 2018 e 2019 foram 46.442, mas em 2020 o número foi reduzido para 17.559 por motivos de suspensão das

perícias médicas, portanto, as informações de 2020 estão prejudicadas devido a pandemia da COVID-19 (DPME, 2021). Conforme Harmsen *et al.* (2018), a docência é considerada uma das profissões que tem acarretado altos índices de afastamento por razões de adoecimento psicológico e comportamental. Dentre eles, os mais comuns são: ansiedade, depressão, estresse e síndrome de *Burnout* (SANTANA; NEVES, 2017).

No estudo de revisão narrativa de literatura realizados por do Vale e Aguilera (2016), o estresse e a síndrome de *Burnout* são os principais motivos de afastamento do trabalho da categoria docente. O estresse relacionado ao ambiente de trabalho docente pode ser constatado por meio dos índices de problemas de saúde desenvolvidos pelos professores durante a sua carreira profissional, assim como as altas taxas de absenteísmo. No ambiente escolar, os agentes estressores podem decorrer de problemas ou conflitos de relacionamento com gestores, colegas de trabalho, alunos, pais ou responsáveis e inúmeras outras causas relacionadas às condições de trabalho tais como turmas com excesso de alunos, locais inadequados, cargas horárias exacerbadas, falta de autonomia para executar suas atividades, pouca perspectiva de ascensão financeira, que são identificados como fatores que contribuem para o surgimento do estresse nos docentes (CONCEIÇÃO; BELLINATI; AGOSTINETTO, 2019).

Nos estudos de Borsoi e Pereira (2013), o adoecimento psicológico é um dos motivos mais frequentes de afastamento do trabalho na atualidade. No contexto educacional, esse fenômeno costuma se tornar visível somente quando o seu afastamento de atividades laborais ocorre mediante ao pedido de licença médica. Uma das principais consequências do adoecimento psicológico para as escolas/instituições de ensino é o aumento nos índices de absenteísmo, que está imbricado a apresentação de licenças médicas e à necessidade de substituição e/ou contratação de novos docentes (ANDRADE; CARDOSO, 2012).

Na pesquisa conduzida por Baasch, Trevisan e Cruz em 2017, foi levantado o perfil epidemiológico dos Transtornos Mentais e do Comportamento (TMC) de servidores públicos do estado de Santa Catarina, afastados por Licenças para Tratamento de Saúde entre 2010 e 2013, identificaram que 40,14% dos afastamentos foram causados por TMC. A predominância foi entre trabalhadores nos setores de educação (39%). Entre os servidores públicos, a categoria de professores foi a que mais teve afastamento por problemas de saúde.

A quantidade de afastamento das funções laborais por parte dos professores tem se tornado cada vez mais regular e se estendido por maior período de tempo, e acontece,

sobretudo, em consequência dos transtornos mentais comuns, além do risco do esgotamento físico ou psicológico, devido as dificuldades materiais e psicológicas que estão associadas às atividades da profissão. Andrade e Cardoso (2012) pontuam que o estresse e a Síndrome de *Burnout* estão entre os transtornos mais presentes nessa categoria, trazendo riscos à saúde como um todo.

#### 1.4 ESTRESSE E SÍNDROME DE BURNOUT

O conceito estresse começou a ser estudado pela Física e Engenharia e utilizado como um termo técnico para designar forças que agem sobre a mesma resistência, representando o quanto um material suporta determinada quantidade de carga antes de romper-se. Posteriormente, foi utilizado para denominar o estado de cansaço e fadiga corporal e mental. Contudo, a palavra estresse é aplicada em diferentes áreas do conhecimento e com significados distintos, desde o estresse físico de uma peça mecânica até o estresse psicológico no ser humano (SILVA; GOULART; GUIDO, 2018).

No século XIX, Claude Bernard, fisiologista francês, ampliou a noção de harmonia ou estado de equilíbrio, quando introduziu o princípio de equilíbrio dinâmico fisiológico interno. Os seres vivos possuem a capacidade de manter a constância de bem-estar e estabilização diante das modificações do meio externo. A partir dos estudos desse fisiologista, foram estabelecidos a existência de mecanismos específicos para a proteção dos seres vivos contra a fome, sede e agentes que poderiam modificar os parâmetros normais da temperatura corpórea (SILVA; GOULART; GUIDO, 2018).

Walter Cannon, no século XX, apresentou o conceito homeostase orgânica que foi utilizado para designar a capacidade do organismo em manter o meio interno em equilíbrio quase constante, independentemente das mudanças que ocorram no ambiente externo (CANNON, 1929). Este conceito foi importante para fundamentar o modelo biológico descrito por Hans Selye (1959), sendo o primeiro estudioso que tentou definir estresse, restringindo-se à dimensão biológica. Segundo este autor, o estresse é uma reação defensiva fisiológica do organismo a toda doença, produzindo modificações na estrutura e na composição química do corpo, as quais podem ser observadas e mensuradas. Assim, referiu-se a este estado como Síndrome de Adaptação Geral ou Estresse Biológico.

A Síndrome de Adaptação Geral (SAG) divide-se em três fases: reação de alarme, de resistência e de exaustão. A primeira fase ocorre instantaneamente após o confronto com o estressor, sendo definida como uma reação comum do corpo que precisa suprir as exigências, considerada como mecanismo básico para defender o organismo de possíveis ameaças. Os principais sintomas são: taquicardia, cefaleia, tensão muscular, alterações na pressão arterial, tensão muscular e sensação de esgotamento. Na segunda fase, o objetivo é a adaptação do organismo frente aos estressores. Os sintomas predominantes nessa fase, embora ocorram de forma menos intensa, são: isolamento social, ansiedade, nervosismo, a falta ou o excesso de apetite e o medo. Na terceira fase, os estressores continuam presentes e afetando o organismo, tornando-se crônico. Os mecanismos de adaptação começam a falhar e ocorre *déficit* no repertório para saná-los. As alterações biológicas que ocorrem nessa fase se assemelham com a fase reação de alarme, mas de forma intensa. Essa situação leva ao aparecimento de doenças gastrointestinais, cardíacas, respiratórias, depressão, o que descreve o quadro patológico do organismo. Nessa fase, não há mais condições de adequação, podendo levar à morte (SELYE, 1959).

Lazarus e Folkman (1984) compreendem que as mudanças orgânicas relacionadas ao estresse têm uma etapa biológica e uma fase na qual participam algumas funções cognitivas, emocionais e comportamentais, que podem contribuir na intensidade dessas alterações. Neste modelo interacionista, ocorre uma avaliação cognitiva que é compreendida como uma forma de identificar o evento ou situação em inúmeras categorias avaliativas que estão relacionadas com o bem-estar do sujeito. Esse processo de categorização ocorre em duas fases: na primeira, o indivíduo identifica as exigências de determinada situação e define o significado desse evento, que pode acarretar em uma ação. Essa circunstância pode significar um desafio, ameaça ou ser irrelevante para o mesmo. A resposta do indivíduo dependerá de alguns fatores como a intensidade do estímulo, a natureza, a experiência prévia e de sua resposta à emoção vivenciada. Se o estressor for interpretado como uma ameaça ou como um desafio, ocorre a reação de estresse e o sujeito realizará a avaliação secundária, na qual serão verificadas alternativas e possibilidades de enfrentamento ou adaptação ao estressor (POLIT; BECK, 2011).

De modo geral, o estresse se manifesta devido as exigências de adaptação do organismo diante de determinadas mudanças do ambiente. O docente está completamente suscetível a essas transformações, sejam elas derivadas das condições sociais, econômicas ou

tecnológicas. Vale ressaltar que o estresse não possui um juízo moral intrínseco bom ou ruim, ele apenas é necessário para a adaptação desde os primórdios da espécie humana. Embora o estresse não seja uma doença, sua presença contínua no organismo acarreta alterações psicológicas e orgânicas, possibilitando o surgimento de doenças (PEREIRA; ZILLE, 2010).

No contexto laboral, quando o trabalhador identifica que não detém recursos suficientes para enfrentar as adversidades ou o ambiente possui demandas excessivas, o trabalho passa a ser percebido como fonte de estresse e entrave para as suas realizações pessoais, psicossociais e profissionais. Quando isso ocorre, o mesmo deixa de apresentar qualquer motivação necessária para encarar as atividades características de sua profissão (SILVA, 2010). Nos docentes, a exposição constante às situações estressantes associadas às altas exigências devido à sobrecarga do exercício da profissão pode desencadear a síndrome de *Burnout*, cuja principal característica é o estado de tensão emocional e estresse crônico provocado por condições físicas, emocionais e psicológicas desgastantes de trabalho (PERNICIOTTI *et al.*, 2020). Apesar do estresse ser costumeiramente interpretado como seu determinante, não pode ser confundido com *Burnout*, pois esta síndrome não é resultado unicamente do estresse (que pode ser comum em determinadas profissões), mas do estresse não mediado, ou seja, sem qualquer possibilidade de solução. Sendo assim, *Burnout* não é um evento ou consequência de uma situação isolada, mas de um processo que ocorre na relação com o indivíduo e o seu trabalho (MIGUEZ; BRAGA, 2018).

O termo *Burnout* foi primeiramente utilizado em 1974 pelo psicólogo Freudenberger sob o ponto de vista clínico, que o descreveu como sendo um sentimento de fracasso e exaustão causados por um desgaste de energia e de recurso demasiado, observado como sofrimento prevalente entre os profissionais que trabalhavam diretamente com pacientes dependentes de substâncias químicas. Esses profissionais costumeiramente queixavam-se que não aguentavam mais oferecer cuidado para os seus pacientes, pois nem mesmo enxergá-los como pessoas carentes de cuidados especiais, conseguiam. Outro relato comum era a ausência de vontade de sequer acordar para ir ao trabalho, mesmo sabendo que haviam pacientes precisando de cuidados, não tinham condições de modificar o *status quo*; sentiam-se derrotados. O profissional perde qualquer sentido que um dia teve com o seu trabalho, fazendo com que as coisas e pessoas não tenham a menor importância mais, qualquer esforço se demonstrará inútil (SOUZA, 2016).

A síndrome de *Burnout* costuma manifestar-se em pessoas que possuem grandes aspirações, levando-as mais facilmente à frustração, e posteriormente, à perda do sentido no trabalho. Essas pessoas dedicam-se intensamente aos seus ideais, o que os leva à exaustão e eventual despersonalização quando seus esforços e sacrifícios não foram suficientes para atingir seus objetivos (MALAGRIS, 2004). Em outras palavras, o *Burnout* não acontece como resultado de eventos traumáticos isolados. É um processo cumulativo que se inicia com pequenos sinais de alerta, que quando não são identificados, podem levar o profissional a uma sensação de quase terror diante da ideia de ter que ir ao trabalho (MENDES, 2015). Usualmente, as pessoas com *Burnout*, são diagnosticadas como se estivessem com estresse ou depressão, o que traz inúmeros prejuízos e consequências negativas à saúde do profissional, pois a causa principal não é combatida, além de se atribuir os motivos do adoecimento exclusivamente a características individuais (BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

A definição mais utilizada para Síndrome de *Burnout* está fundamentada na perspectiva sociopsicológica da psicóloga Maslach e colaboradores (2001) sendo uma resposta a estressores crônicos no trabalho, formado por três dimensões: a) exaustão emocional – é a falta de energia ou indisposição, acompanhada de esgotamento emocional tanto na vida pessoal quanto no trabalho. A manifestação pode ser tanto física, psicológica quanto uma combinação entre os dois; b) despersonalização – que se caracteriza por atitudes ou respostas hostis/insensíveis em relação aos usuários e aos companheiros de trabalho. Nessa dimensão ocorre a insensibilidade emocional por parte do trabalhador. As manifestações comuns são ansiedade, o aumento da irritabilidade, a perda da motivação, redução do idealismo e condutas voltadas para si; c) baixa realização pessoal – no trabalho ocorre frequentemente o sentimento de inadequação pessoal e profissional. O trabalhador é propenso a se auto avaliar constantemente de forma negativa, muitas vezes influenciando negativamente a sua habilidade de realizar o trabalho (MASLACH; JACKSON, 1981; MASLACH; LEITER, 1999).

Neste modelo (MASLACH *et al.*, 2001), a variável central para compreender a manifestação da síndrome de *Burnout* seria a exaustão emocional, pois dela dependeria o desenvolvimento das outras duas variáveis: despersonalização e diminuição da realização pessoal. Alguns fatores podem contribuir para o sujeito passar do estresse crônico no trabalho para o esgotamento emocional. Por exemplo, a relação estabelecida entre o profissional com as pessoas (clientes, pacientes, alunos) a quem presta algum tipo de assistência/serviço pode

tornar-se fonte de estresse potencialmente capaz de levar o indivíduo ao esgotamento emocional.

Dessa forma, o objetivo de trabalho dos profissionais que prestam assistência está na expectativa de sanar os problemas e conflitos do seu respectivo público alvo, envolvendo-se constantemente em relações que são potencialmente estressantes. Esses profissionais deparam-se com alta sobrecarga de trabalho e frequentemente precisam administrar a relação com inúmeros perfis de clientes que, em muitos casos, não tem suas necessidades e problemas resolvidos (DUTRA-THOMÉ *et al.*, 2014). Portanto, essa alta sobrecarga e ausência de *feedback* positivo tornam-se um fator de insatisfação e sofrimento psicológico, capaz de levar as pessoas à exaustão emocional e, posteriormente, ao *Burnout* (CASTRO; ZANELLI, 2007).

Curi (2015) traz uma pesquisa sobre a Síndrome de *Burnout* que foi realizada pela Universidade de Brasília (UnB) a partir de um acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) na década passada. Nessa pesquisa, foram entrevistados 52 mil professores de 1.440 escolas e o resultado apontou que 48% dos entrevistados apresentavam algum sintoma de *Burnout*. Corroborando com esse resultado, Arvidsson *et al.* (2019) desenvolveram uma pesquisa com 310 professores suecos que responderam ao questionário de fatores ocupacionais, sociodemográficos e de estilo de vida, autoeficácia e *Burnout* no início do estudo e no *follow-up*. Uma medida combinada entre os níveis de *Burnout* foi elaborada (exaustão emocional, cinismo e eficácia profissional). O resultado foi a frequente ocorrência de *Burnout* (cinismo e eficácia profissional) tanto no início quanto no *follow-up* entre os docentes e os relatos que mais apareceram estavam associados à carga extenuante de trabalho e sentimento de inadequação na profissão.

É imprescindível conhecer a fundo as atividades exercidas pelos docentes que se encontram em situações cada vez mais desgastantes tanto no aspecto físico quanto psicológico. É de conhecimento de todos a importância do papel que o docente desempenha como agente ativo na formação de novos cidadãos e trabalhadores em diversas áreas do conhecimento. Deste modo, para que o docente possa pensar em estratégias de enfrentamento que amenizem os impactos desses agentes estressores que contribuem para o desenvolvimento de patologias, é fundamental que a organização proporcione ambiente de trabalho apropriado e, que possibilitem ao docente se adaptar constantemente de acordo com as exigências impostas pela lógica de desempenho e produtividade na sociedade contemporânea.



## 1.5 SUPORTE LABORAL COMO FATOR PROTETIVO

A partir das pesquisas realizadas na década de 1970 sobre a importância do suporte social como fator protetivo diante aos eventos estressores na área da saúde, os pesquisadores do campo organizacional influenciados pelos resultados positivos derivados destes estudos, passaram a utilizar o construto no contexto laboral, a partir da década de 1980, com o objetivo de verificar a relação existente entre suporte organizacional e outras variáveis que eram de interesse da organização, como, por exemplo, satisfação no trabalho, desempenho, produtividade e comprometimento organizacional (CARDOSO; BAPTISTA, 2012).

O conceito suporte laboral ou suporte organizacional refere-se às crenças globais desenvolvidas pelo empregado sobre o quanto é valorizado pela organização e esta cuida do seu bem-estar e valoriza as suas contribuições (EISENBERGER *et al.*, 1986). Ainda segundo os autores, os trabalhadores percebem a organização como entidades vivas, atribuindo características humanas à organização, pois as ações dos agentes são vistas como intenções da própria organização e não como ações do indivíduo em particular (LEVINSON, 1965). A personificação da organização é iniciada por fatores como: a responsabilidade legal, financeira e moral que a instituição tem sobre as ações que seus agentes empenham; a continuidade que as políticas e tradições proporcionam, determinando comportamentos e, por fim, o poder que a instituição exerce por seus agentes sobre os funcionários. É justamente por ocorrer esta personificação na visão dos trabalhadores que estes interpretam o tratamento favorável ou desfavorável que recebem como uma orientação em relação a si (CALMEIRO, 2013).

É cada vez mais comum a preocupação por parte das organizações em proporcionar e desenvolver um ambiente de trabalho que seja agradável, satisfatório e com melhores condições laborais, desenvolvendo no trabalhador a crença de que a instituição o apoia e oferece suporte (SIQUEIRA; PADOVAM, 2008), pois o ser humano, diferente da maioria dos demais seres vivos, é em sua essência um ser social que vive e se constrói em sociedade, com a qual ele interage e estabelece relações das mais diversas formas. Quando há uma ruptura nesses laços sociais construídos, o sistema de defesa do organismo se torna mais vulnerável ao desenvolvimento de doenças e menos eficaz na manutenção da sua saúde e bem-estar (GODINHO *et al.*, 2019).

Consecutivamente, o ambiente laboral é onde essas relações se tornam fundamentais e significativas para o indivíduo, tendo em vista que dedica grande parte da sua vida ao ofício.

No entanto, quando estas são realizadas em contextos ambientais, organizacionais ou fisiológicos inadequados, o dano à saúde pode ser agravado ou acelerado em decorrência das atividades desenvolvidas, e devido a essa questão, é necessário pensar na qualidade das relações sociais que se estabelecem no ambiente de trabalho enquanto fator protetivo que pode amenizar os agravos à saúde (GODINHO *et al.*, 2019).

Ainda assim, pensar na qualidade das relações sociais e afetivas construídas no trabalho, como, por exemplo, na escola, na qual a lógica de funcionamento é preconizada pelas competências individuais, se torna tarefa delicada. Os professores efetuam no seu cotidiano e em suas próprias práticas esse modelo de forma direta ou indireta, mas não por mero acaso ou ingenuidade. O docente está imerso nesta dinâmica e precisa aprender as regras o quanto antes porque está sendo constantemente avaliado tanto pela sociedade quanto pela instituição de ensino que, muitas vezes acaba deixando de lado as preocupações concernentes à sua saúde para cumprir com o que é demandado (ZATTI; MINHOTO, 2019).

A saúde dos docentes ainda é vista como assunto secundário nas pautas do setor da educação, tanto por parte dos gestores como dos próprios docentes. A falta de reconhecimento do adoecimento e do estabelecimento de sua relação com o meio laboral tem como maior consequência a manutenção de situações insalubres à saúde, contribuindo para o aumento do adoecimento desta categoria profissional, assim como para o abandono da profissão (PENTEADO; SOUZA NETO, 2019).

A maneira de os professores lidarem com o seu processo de saúde-doença envolve considerar dois aspectos distintos: o absenteísmo – quando o docente é afastado de suas atividades laborais – e o presenteísmo – quando o docente continua no exercício mediante situações de sofrimento/adoecimento, por vezes, à base de medicamentos (MEIRELES *et al.*, 2016). O docente é tão acostumado a assumir tarefas de cuidado do outro que acaba encontrando dificuldades para voltar o olhar a si mesmo, para a sua saúde e bem-estar. É frequente a negação dos sintomas ou quando notados, são minimizados. A atenção necessária somente ocorre quando o problema atinge um patamar de severidade. No geral, o processo do adoecer segue sendo vivenciado de forma individualizada, como um processo de inadequação ou apenas dificuldade pessoal. O aspecto coletivo desse adoecer na atividade docente relacionado à determinada configuração de organização do trabalho, permanece invisível (ARAÚJO; PINHO; MASSON, 2019).

É imprescindível a criação de espaços dialógicos de reflexão coletiva nas escolas, possibilitando que as angústias e fatores que contribuem para o adoecimento do docente e dos demais funcionários sejam discutidos, junto com o corpo docente, criando projetos e propostas visando construir soluções com o grupo. Com essa dinâmica, o trabalho ganha coerência e sentido na forma como é organizado e qual é a representação que é atribuído a ele. Dessa forma, cada professor poderá encontrar suporte e saídas para muitos impasses e sofrimentos vivenciados no cotidiano dentro da instituição de ensino (GOUVEA, 2016).

Conforme Oliveira-Castro *et al.* (1999), o trabalhador somente desenvolve percepções favoráveis do suporte laboral quando julga que as intenções da organização são sinceras e não manipulativas, pois é necessário existir uma relação de reciprocidade, no qual a organização demonstra de forma objetiva e franca preocupação com o bem-estar do trabalhador e este manifesta o envolvimento e comprometimento para com a organização. Além disso, as percepções de suporte laboral são ainda influenciadas pela frequência, pelo caráter arbitrário que as ações organizacionais são tomadas e pela sinceridade com que as contribuições dos funcionários são valorizadas e reconhecidas pelos empregadores (EISENBERGER *et al.*, 1986).

Para que a relação de reciprocidade entre o indivíduo e a organização seja utilizada adequadamente como fundamento teórico na compreensão da percepção do suporte laboral, o trabalhador é alocado como receptor de doações espontâneas enquanto a organização é posicionada como doadora (SIQUEIRA, 2005). A partir dessa percepção, o empregado passa a possuir o sentimento de ser devedor, passando a avaliar a organização como credora e digna de esforços, para além do que está estabelecido no contrato formal (SILVA; CAPPELLOZZA *et al.*, 2014). No mesmo sentido, o funcionário também compreende a organização como devedora quando oferece a ela favores voluntários.

Os funcionários que percebem um maior apoio por parte da organização são mais felizes no local de trabalho; mais satisfeitos; acreditam que contribuem significativamente para o sucesso da organização (EISENBERGER, *et al.*, 2001; LEE; PECCEI, 2007); sentem menos estresse durante o exercício laboral e menor interferência do trabalho nas relações familiares (WADSWORTH; OWENS, 2007). Além disso, apresentam maior envolvimento em atividades que corroboram com os objetivos organizacionais; demonstram menos comportamentos de ausência, como absentismo e *turnover* (EDER; EISENBERGER, 2008).

Quando refletido sobre o suporte laboral dentro do contexto escolar, os professores que tinham maior suporte e fonte de apoio da instituição e que, além disso, sentiam que os alunos e pais o respeitavam, eram mais propensos a desenvolver o seu trabalho com qualidade e se sentir pertencentes à escola em que atuavam (CHOU, 2015; MASSENBERG *et al.*, 2015). Tendo em vista que os fatores estressores como carga de trabalho, falta de autonomia e demandas excessivas contribuem para o docente abandonar a profissão, o suporte se torna a razão predominante para que os docentes e funcionários permaneçam em suas respectivas carreiras.

Segundo Russell *et al.* (1987), os indivíduos que detinham um repertório de relações sociais e que podiam contar com ajuda e apoio moral tiveram os efeitos físicos e psicológicos do estresse neutralizado. Contudo, os docentes, como muitos outros profissionais, precisam se sentir apoiados em seus esforços e empenho. Indiferente da profissão, quando o nível de apoio percebido é alto, os sentimentos em relação à organização e aos colegas de trabalho são benéficos, aumentando a probabilidade de ter maior comprometimento e dedicação.

Como ressaltado nos parágrafos anteriores, possuir fonte de suporte laboral entre os colegas de exercício da profissão é fundamental, funcionando como um guarda-chuva protetivo, diminuindo a suscetibilidade ao adoecimento físico e psicológico. No entanto, além dessas fontes compartilhadas de suporte, o local de trabalho não é exclusivo para a construção da percepção de suporte social. Outros ambientes derivados de alunos, pais de alunos, as fontes pessoais de apoio como família, amigos e cônjuge são fundamentais (KELLY; NORTHRUP, 2015; KORTE; SIMONSEN, 2018).

O estudo conduzido por Minghui *et al.* (2018) investigou a relação entre a eficácia e fatores sociodemográficos, engajamento no trabalho e apoio social entre professores chineses de escola de educação especial. Participaram da pesquisa 1.027 professores, sendo utilizados como coleta de dados os instrumentos: Escala de Sentido de Eficácia dos Professores, a Escala multidimensional de Apoio Social e a Escala de Engajamento no Trabalho. A análise de correlação identificou que o apoio social, o engajamento no trabalho e a eficácia do professor estavam significativamente correlacionados. Além disso, a análise da modelagem de equações estruturais mostrou que o apoio social exerceu seu efeito indireto na eficácia do professor por meio da mediação do engajamento no trabalho.

Cook (1982) realizou uma pesquisa com docentes de escola pública e constatou que o apoio laboral atuou como um moderador para lidar com situações estressantes presentes no

ambiente escolar. A pesquisadora identificou que o apoio social recebido foi o principal fator que afetou o nível de estresse dos docentes, pois, os que obtiveram maior suporte para lidar com eventos característicos do contexto escolar relataram graus menos significativos de estresse em contraste com os que receberam pouco ou nenhum suporte social. Contudo, Zanini *et al.* (2009) verificaram a partir da utilização do Questionário de Suporte Social adaptado para a população brasileira, que variáveis como personalidade, sociodemográficas e psicopatológicas podem afetar o modo como o indivíduo percebe o suporte social. De modo geral, indivíduos mais jovens, casados, que não moram sozinhos e que têm vida social ativa, praticando alguma atividade seja física, religiosa ou artística, por exemplos e sem apresentar algum transtorno mental, com boa saúde física, demonstram maior probabilidade de notar o suporte social recebido.

Sob esta perspectiva, quando o docente percebe medidas de suporte laboral dos colegas de trabalho, da gestão escolar e de outras instâncias, isso tem como efeito o amortecimento dos agentes estressores presentes no ambiente de trabalho, como jornadas extenuantes, condições de serviço precário e pouco tempo para o investimento profissional e pessoal. Este fenômeno acontece porque a rede de apoio pode se tornar um mecanismo de amparo diante das inúmeras adversidades enfrentadas no cotidiano do docente (DOURADO *et al.*, 2018).

Compreendendo que o desenvolvimento da síndrome de *Burnout* está associada ao relacionamento do indivíduo com o seu ambiente de trabalho, o sofrimento vivenciado pelo mesmo passa a ser percebido não mais como uma fragilidade ou incapacidade do docente de lidar com as demandas cada vez mais exaustivas, mas como uma questão de saúde, possibilitando assim, a construção de modalidades de enfrentamento perante essa configuração de trabalho que não seja a medicalização. Diante do apresentado, o estudo tem por hipótese que, quanto pior os professores percebem a gestão e a organização escolar e avaliam o suporte laboral entre pares e da instituição, maiores serão os indicadores de vulnerabilidade para a síndrome de *Burnout*.

## 2 OBJETIVOS

### Geral

Verificar em que medida a percepção dos professores das escolas da rede pública municipal em relação à gestão escolar, organização do trabalho e o suporte laboral se associam à síndrome de *Burnout*.

### Específicos

- Avaliar a Gestão Democrática e Organização Escolar, Gestão Administrativa e Formação e Ambiente Escolar nas escolas municipais;
- Verificar os maiores indicadores de custo humano no trabalho dos participantes;
- Identificar os indicadores de *Burnout* nos participantes que compuseram a amostra;
- Compreender as possíveis associações entre as variáveis do estudo (gestão escolar, organização do trabalho, suporte laboral, dados sociodemográficos) com indicadores da síndrome de *Burnout*.

### 3 MÉTODO

O presente estudo é uma pesquisa empírica com abordagem quantitativa descritiva e inferencial.

#### 3.1 PARTICIPANTES

A amostra desse estudo foi constituída por 53 professores do Ensino Fundamental Público de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Devido ao surto pandêmico causado pela COVID – 19, foi inviabilizado qualquer possibilidade presencial. Sobre os critérios de inclusão foram utilizados: a) qualquer faixa de idade; b) ambos os sexos; c) tempo de docência.

#### 3.2 LOCAL

Os participantes foram abordados nas 16 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) de uma cidade de porte médio localizada no centro oeste do estado de São Paulo, sendo selecionadas conjuntamente com a Secretaria Municipal de Educação, tendo em vista a disponibilidade de acesso e pela prontidão ao atendimento à proposta de pesquisa.

Foi ressaltado que a pesquisa não possuía quaisquer efeitos avaliativos individuais e/ou institucionais e que as respostas ocorreriam de forma anônima e confidencial. Também foi informado que os participantes e gestores teriam acesso aos resultados gerais quando do término da pesquisa. Entretanto, por razões de medidas de isolamento ocasionada pela pandemia da COVID – 19, esta intervenção foi efetuada de forma remota pelo meio da plataforma do *Google Forms* como alternativa para a coleta de dados.

#### 3.3 INSTRUMENTOS

- **Questionário sociodemográfico:** Este instrumento foi utilizado para levantamento de dados dos participantes referentes a questões como sexo, idade, tempo de docência, informações sobre saúde, religião, atividades físicas e de lazer (ANEXO B).

- **Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar – SAGE** adaptado - Instrumento organizado pela Secretária de Estado da Educação de Santa Catarina - SC que possibilita avaliar a atuação da gestão escolar por meio da coleta de dados sobre as dimensões pedagógica, administrativa, física e financeira (SANTA CATARINA, 2018). A versão original é composta por 54 questões que são apresentadas de forma sequencial e sem divisão. Foi feita uma versão adaptada composta por 15 questões, que foram divididas em três categorias: (1) Gestão Democrática Organização Escolar, (2) Gestão Administrativa e Formação (3) Ambiente Escolar (ANEXO C). Essa adaptação foi devida às várias dimensões que o original se propunha a avaliar, excedendo o objetivo principal deste estudo. O instrumento é composto por uma escala *likert* de cinco pontos, variando de “nunca” a “sempre”. Considera-se que, para as três categorias, a pontuação média de até 3 se enquadra em “baixo”; até 4 em média e 5 é considerada alta (SANTA CATARINA, 2017; SANTA CATARINA, 2018; SANTA CATARINA, 2019).

- **Inventário de Trabalho e Risco de Adoecimento (ITRA)** (MENDES; FERREIRA, 2007) composto por quatro escalas interdependentes, que avaliam as dimensões inter-relação trabalho e os riscos de adoecimento, a saber Escala de Avaliação do Contexto do Trabalho (CT), Escala de Custo Humano no Trabalho (HT) compreende representações relativas ao custo físico, cognitivo e afetivo do trabalho, Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho (PST) – relativas às vivências de prazer e sofrimento no trabalho e Escala de Avaliação dos Danos Relacionais ao Trabalho (DRT) – relativa às consequências em termos de danos físicos e psicossociais (ANEXO D).

Destas, foi utilizada a **Escala do Custo Humano no Trabalho (ECHT)** constituída por três fatores, sendo estes: Custo Físico, que é composto por 10 itens que avaliam o dispêndio fisiológico e biomecânico que é exigido do trabalhador pelo contexto de trabalho; Custo Cognitivo, que é composto por 10 itens que investigam o empenho intelectual para a aprendizagem, a resolução de problemas e tomada de decisões no trabalho; Custo Afetivo, que é composto por 12 itens que abordam o empenho emocional que se refletem nas reações afetivas, sentimentos e estados de humor do profissional. Essa escala é composta por uma escala *likert* de cinco pontos, variando de “nunca” a “totalmente exigido”. Segundo Mendes (2007), consideram-se como escores para as demandas em relação ao contexto de trabalho: acima de 3,7 (avaliação mais negativa – grave); entre 2,30 e 3,69 (avaliação mais moderada –



crítico) e abaixo de 2,29 avaliação mais positiva – satisfatória). A validação psicométrica do inventário é realizada com base na técnica de análise fatorial. Como as escalas são interdependentes, utiliza-se o método PAF (*Principal Axis Factoring*) de análise, rotação oblíqua, com análise de correlação para cada uma das escalas e de confiabilidade que compõem o ITRA. Este instrumento possui inúmeros estudos que asseguram as suas qualidades psicométricas (ANCHIETA *et al.*, 2011; MENDES; COSTA, 2003; MENDES; FERREIRA, 2007; WORM *et al.*, 2016).

- **Escala de Percepção do Suporte Laboral (ESUL)** (BAPTISTA *et al.*, 2016) – Construída no Brasil por Baptista *et al.* (2013), com base na teoria de suporte organizacional de Eisenberger *et al.* (1986), e ênfase na teoria de suporte social de Rodriguez e Cohen (1998). Esta escala avalia a percepção dos trabalhadores em relação ao suporte que recebem da organização em que exercem sua atividade laboral. O instrumento é composto por 21 itens, agrupado em dois fatores, respondidos por meio de uma escala do tipo *Likert* de quatro pontos. O primeiro fator (Interação) se relaciona ao processo de vinculação do trabalhador com os demais colegas da organização, com a chefia e a organização, bem como qualidade no processo de circulação de informações na organização. No que diz respeito ao segundo fator (Benefícios) refere-se ao suporte de ordem material (suporte instrumental) recebido pela organização. A ESUL apresenta alguns estudos que exibem suas qualidades psicométricas (CARDOSO; FORLINI; DIAS, 2019; RUEDA *et al.*, 2010).

- **Escala Brasileira de *Burnout* (EBB)** (CARDOSO; BAPTISTA, 2017) - instrumento que avalia os indicadores de *burnout* tendo como embasamento o modelo proposto por Maslach, possuindo duas dimensões teóricas, distribuídas em 28 itens: Exaustão emocional/Frustração Profissional e Despersonalização/Distanciamento composta por afirmações e situações de trabalho, em que o sujeito deve marcar o quanto cada uma delas o incomoda, registrando suas respostas na folha apropriada. Quanto a forma de mensuração do EBB, quanto mais elevado for a pontuação marcada pelo trabalhador, maiores são os indicadores de *burnout*. O instrumento está em início do processo de busca por evidências psicométricas.

### 3.4 PROCEDIMENTO

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP, Bauru/SP, sob o número do parecer 3.942.605 (CAAE: 26295419.8.0000.5398) (ANEXO A), atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Resolução 466/2012) do Conselho Nacional de Saúde. Após aprovação, foram realizados contatos com a Secretaria Municipal de Educação, momento no qual foi apresentado o objetivo do estudo a fim de obter a autorização e o apoio necessários para a aplicação dos instrumentos nas instituições de ensino. Posteriormente à autorização da Secretaria Municipal de Educação, foram procuradas as direções das instituições de ensino selecionadas e o projeto foi apresentado para os diretores. Devido as medidas de isolamento causadas pela COVID – 19, os contatos foram feitos via *e-mail* e ligações. Foram realizados os convites e a apresentação do projeto para os docentes por intermédio dos diretores. Aqueles que aceitaram participar da pesquisa, receberam o *link* no qual assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na sequência, todos os participantes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram orientados para o preenchimento dos instrumentos na plataforma do Google Forms que consistiu no questionário sociodemográfico, na sistemática de avaliação da gestão escolar, Escala de Avaliação do Custo Humano no Trabalho, Escala de Percepção do Suporte Laboral e Escala Brasileira de *Burnout*. Os participantes foram orientados sobre a importância de responder os instrumentos com atenção e ao término do preenchimento dos instrumentos, verificar se foram enviados apropriadamente. Após o preenchimento do TCLE e dos instrumentos, os mesmos eram arquivados para posterior tabulação dos dados.

### 3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram inicialmente tabulados em planilha eletrônica Excel, para a correção dos mesmos, de acordo com as instruções normativas de cada instrumento. Em seguida, foi realizado o tratamento dos dados por meio de análise estatística descritiva e inferencial utilizando o *software* SPSS (*Statistic Package for Social Science*) versão 22.0. Das análises descritivas, os dados sociodemográficos, assim como as pontuações médias dos

instrumentos aplicados, foram verificados em termos de medidas de tendência central (média, mediana e desvio-padrão). Quanto às análises inferenciais, foi feito uso do teste de correlação de Pearson visando verificar as associações entre os construtos investigados.

## 4 RESULTADOS

Para contemplar os objetivos propostos na presente pesquisa, serão descritos os principais resultados, a partir dos instrumentos utilizados na coleta de dados, sendo eles: Questionário Sociodemográfico, Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar, Escala de Custo Humano no Trabalho, Escala de Suporte Laboral e Escala Brasileira de *Burnout*. Na sequência, serão feitas algumas análises entre os dados essenciais obtidos pelo uso dos instrumentos selecionados.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Quanto às características sociodemográficas apresentadas pelos 53 participantes deste estudo, 52 eram do sexo feminino e um do sexo masculino, com idade média de 46 (DP 8,5) anos, sendo que a idade mínima foi de 23 anos e a máxima, 61 anos. No que se refere ao estado civil, os dados coletados apresentam o seguinte perfil dos respondentes: 41,5% dos docentes é casado; 24,5% é viúvo (a), 19% solteiro (a) e 15% separado/divorciado. Em relação ao número de filhos, constata-se que as famílias são pequenas, tendo em vista que 35 docentes responderam ter de um a dois filhos, o que corresponde a 66% da amostra respectivamente; e apenas quatro participantes têm de três a quatro filhos (7,6%) enquanto 14 relataram não ter nenhum (26,4%).

No que diz respeito aos valores referentes à renda, a pesquisa constatou que apenas seis professores (11,3%) recebem de um a dois salários mínimos enquanto 34 professores recebem em torno de três a quatro salários mínimos e 13 recebem mais de cinco salários. Quanto à titulação dos docentes, a amostra é predominantemente composta por participantes que possuem pós-graduação completa, seja *lato sensu* (67,9%) ou *stricto sensu* (11,3%).

Referente à prática de lazer pelos docentes fora do seu horário de trabalho, identificou-se que 77,3% foram considerados praticantes ativos e apenas 22,7% relataram não praticar qualquer atividade de lazer. Sobre as crenças, a quase totalidade dos sujeitos (mais de 90%) assinalou comungar de alguma crença religiosa: seja ela católica (52,8%); espírita (11,3%); evangélica (18,8%); outras (7,5%); e apenas 9,4% relataram não possuir nenhuma religião.

Contudo, 66% possuem práticas regulares voltadas à religião, em contrapartida, 34% não são praticantes.

Sobre os problemas de saúde vivenciados pelos professores pesquisados, constatou-se que 56,6% apresentaram algum tipo de adoecimento, seja psicológico e/ou físico, mas apenas 44% destes procuraram algum tratamento com duração média de sete anos e três meses (DP =6,8) variando de um a 24 anos. No tocante ao tempo de docência, os professores, em média, atuam na área há 18,2 anos (DP 8,4) e com carga média semanal de 36,5 horas (DP 14).

#### 4.2 SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

O instrumento Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar é dividido em três categorias, sendo elas: 1) Gestão Democrática e Organização Escolar: esta dimensão avalia a percepção dos participantes em relação as condutas da gestão escolar referentes as possibilidades de participação dos segmentos comunidade-escola-sociedade, considerando nesse processo os indicadores educacionais; 2) Gestão Administrativa e Formação: esta categoria diz respeito a coordenação e administração dos recursos financeiros encaminhados à escola de forma transparente e à formação continuada da comunidade escolar, promovendo seu desenvolvimento profissional contínuo; e 3) Ambiente Escolar: este segmento diz trata-se promoção de um ambiente escolar orientado pelos princípios do PPP e pela função social que a escola representa. Para as três categorias, a pontuação média de até 3 se enquadra em “baixo”; até 4 em média e 5 é considerada alta. Portanto, quanto maior o escore, melhor é a avaliação do participante em relação à gestão escolar.

**Tabela 1** – Estatística descritiva das dimensões que compõe a SAGE (N=54).

Fatores	Medidas descritivas				
	Média	Desvio Padrão	P25	Mediana	P75
Gestão democrática e Organização Escolar	3,67	0,67	3,00	4,00	4,00
Gestão administrativa e Formação	3,76	0,73	3,00	4,00	4,00
Ambiente escolar	<b>4,19</b>	0,70	4,00	4,00	5,00

Fonte: Elaborada pelo autor

A Tabela 1 demonstra que os participantes obtiveram classificação **média** tanto na avaliação da Gestão Democrática e Organização escolar quanto no que diz respeito a Gestão Administrativa e Formação. Contudo, observa-se que na avaliação da dimensão Ambiente Escolar a classificação foi **alta**.

#### 4.3 ESCALA DO CUSTO HUMANO NO TRABALHO

O custo humano do trabalho expressa o que é exigido pelo trabalhador, individualmente ou coletivamente, nas esferas cognitiva, emocional e física, propondo demonstrar os conflitos e contradições que são vivenciadas pelos trabalhadores no cotidiano laboral. É classificada em: avaliação mais negativa, grave (média acima de 3,7), avaliação mais moderada, crítico (média entre 2,3 e 3,69) e avaliação mais positiva, satisfatório (média abaixo de 2,29) (MENDES, 2007).

**Tabela 2** – Caracterização da amostra total, segundo o fator custo humano do trabalho (N=48).

Fatores	Medidas descritivas				
	Média	Desvio Padrão	P25	Mediana	P75
Custo Físico	2.81	0.53	2.35	2.85	3.27
Custo Cognitivo	3.92	0.39	3.82	4.05	4.17
Custo Afetivo	2.87	0.73	2.47	2.90	3.22

**Fonte:** Elaborada pelo autor

Com base na Tabela 2, observou-se uma situação de gravidade na dimensão do custo cognitivo, uma vez que o escore obtido apresentou uma média acima de 3,69. Para a dimensão afetiva e física, verificou-se uma situação crítica, uma vez que o escore obtido apresentou média entre 2,30 e 3,69.

### **Custo físico**

O custo físico trata-se do esforço corporal atribuído aos trabalhadores em função as características do contexto de trabalho, esse fator foi avaliado como crítico pelos professores. Os resultados evidenciam que os itens cujas médias mais elevadas foram: caminhar (3,6); usar as mãos de forma repetida (3,4); usar os braços de forma contínua (3,4). Os itens com menores médias foram: usar força física (2,1); ter que manusear objetos pesados (2,2); subir e descer escadas (2,3).

### **Custo cognitivo**

O custo cognitivo diz respeito ao dispêndio mental dos trabalhadores causado pela necessidade de aprendizagem constante, resolução de problemas e tomadas de decisões que

são impostas pelo contexto laboral. Como demonstrado anteriormente na Tabela 2, essa dimensão obteve uma avaliação grave pelos professores, interferindo de modo negativo no risco de adoecimento profissional. Os itens que obtiveram maiores médias avaliadas pelos professores foram: usar criatividade (4,3); ter concentração mental (4,2); ter desafios intelectuais (4,2). Os itens que obtiveram as menores médias foram: fazer previsão de acontecimentos (3,6); desenvolver macetes (3,0).

### **Custo afetivo**

Essa dimensão trata do dispêndio emocional, demonstrado por reações afetivas, de sentimentos e de estado de humor, vivenciado no cotidiano pelos trabalhadores em função das propriedades do exercício de trabalho. Verificou-se que esse item também se encontra na categoria crítica, assim como o custo físico. Os itens que obtiveram os maiores escores foram: ter controle das emoções (4,3); ser obrigado a cuidar da aparência física (3,6); e ter custo emocional (3,3). Os itens com menores médias foram: transgredir valores éticos (1,7); ser submetido a constrangimentos (1,8); e ser obrigado a elogiar as pessoas (2,4).

#### **4.4 ESCALA DE SUPORTE LABORAL**

A Escala de Suporte Laboral, apresenta normas em que é preciso levar em consideração o ramo de atuação da organização, ou seja, indústria, comércio e prestação de serviços (Baptista *et al.*, 2016). Na amostra desta pesquisa, foi categorizado como prestação de serviços. O escore médio encontrado foi de 46,5 (DP=6,4), sendo um valor considerável, tendo em vista que a escala possui pontuação máxima possível de 63 pontos. Na Tabela 3 tais valores podem ser visualizados.



**Tabela 3** - Estatística descritiva da ESUL (N=53)

Ramo de atuação		Média	DP	Classificação
Prestação de serviços	Benefícios	14.2	2.5	Alto
	Interação	32.4	5.7	Alto

**Fonte:** Elaborada pelo autor

De acordo com o resultado obtido pelo fator benefícios, evidencia-se uma percepção alta, pois percebe que a organização proporciona condições instrumentais adequadas, tanto para o exercício laboral quanto para o bem-estar pessoal, assim como um adequado ou não, clima organizacional. Observa-se que os itens com as maiores médias foram: a organização oferece aos funcionários vale-alimentação ou cesta básica (2.8); a empresa oferece aos funcionários planos de saúde (2.7); a empresa oferece convênios aos funcionários (2.6). No entanto, os itens com as menores médias foram: a organização fornece orientações gerais sobre saúde (1.8); e a empresa oferece vale-transporte aos funcionários (1.7).

Por sua vez, constata-se que as médias das pontuações no fator interação do ramo Prestação de Serviços foi classificada como alta, o que demonstra um bom tratamento recebido por parte da organização empregadora (escola), com relacionamentos sociais satisfatórios, tendo em vista que este componente é ligado às interações entre trabalhadores e as lideranças, de suma importância na percepção do suporte recebido em sua totalidade. No fator interação, nota-se que os itens com maiores pontuações foram: as informações referentes à organização são passadas aos funcionários (2.5); os colegas e funcionários se relacionam bem comigo (2.5); as informações são sempre divulgadas da mesma maneira para todos os funcionários (2.5). Em contrapartida, os itens com menores pontuações foram: geralmente a organização respeita os compromissos sociais dos funcionários (2.0); se faltar ao trabalho, meus colegas fazem contato comigo (1.8); meus colegas me convidam para atividades sociais (1.6).

#### 4.5 ESCALA BRASILEIRA DE BURNOUT

A Escala Brasileira de Burnout demonstra em dois fatores (exaustão/frustração profissional e despersonalização/distanciamento), diversas situações presentes no trabalho do indivíduo. Quanto maior a pontuação constatada no instrumento, maiores são os indicadores da presença da Síndrome de *Burnout*. Os dados foram classificados em quatro categorias: percentil abaixo de 25 (baixo); percentil entre 26 e 50 (médio-baixo); percentil entre 51 e 75 (médio-alto) e acima de 75 (alto).

**Tabela 4** – Estatística descritiva da Escala Brasileira de Burnout (N=47)

Fatores	Medidas descritivas				
	Média	Desvio Padrão	Classificação		%
Exaustão e Frustração Profissional	43.4	10.2	Até percentil 25	Baixo	-
			Percentil 26 a 50	Médio-baixo	76,6%
			Percentil 51 a 75	Médio-alto	23,4%
			Percentil acima de 75	Alto	-
Despersonalização/Distanciamento	7.7	1.7	Até percentil 25	Baixo	100%
			Percentil 26 a 50	Médio-baixo	-
			Percentil 51 a 75	Médio-alto	-
			Percentil acima de 75	Alto	-

**Fonte:** Elaborada pelo autor

Na Tabela 4, observa-se que na dimensão exaustão e frustração profissional, foi obtido o escore médio de 43.4 (DP=10.2), sendo classificado como médio baixo. Na dimensão despersonalização/distanciamento, apresentou escore médio de 7.7 (DP=1.7), classificado como baixo. Os dois fatores apresentaram poucos indícios significativos de *Burnout* nos professores.

As questões que compõem o fator Exaustão e Frustração Emocional que apresentaram as maiores médias foram: fico cansado(a) após concluir minha jornada diária (3); sinto-me

esgotado (2.6); estou desgastado (2.4). As questões que apresentaram as menores médias foram: sinto-me importante no desempenho de minhas tarefas (1.6); sinto-me desqualificado (1.5); procuro desenvolver relações agradáveis (1.3).

As principais questões que compõem o fator Despersonalização/Distanciamento obtiveram os maiores escores, foram: tenho desinteresse em trabalhar com outras pessoas (1.6); tento ajudar os colegas quando posso (1.3). No entanto, o item que apresentou o menor escore foi: trato as pessoas que necessito atender com indiferença (1.1).

#### 4.6 ANÁLISE INFERENCIAL

Foi realizada a análise inferencial de todos os instrumentos, associando os construtos em busca de possíveis correlações. Contudo, foram priorizadas para esta pesquisa apenas as relações entre suporte laboral, sistemática de avaliação laboral e escala de custo humano no trabalho com a escala brasileira de *Burnout*.

##### 4.6.1 RELAÇÕES ENTRE ESCALA BRASILEIRA DE BURNOUT E ESCALA DE SUPORTE LABORAL

Os dados obtidos com a EBB foram correlacionados com a ESUL. A seguir, a Tabela 5 apresenta os resultados das correlações realizadas.

**Tabela 5** – Coeficiente de correlação de Pearson entre as dimensões da EBB e as dimensões da ESUL

	Despersonalização	Exaustão/Frustração	EBB - Total
Benefícios	r = 0,106 p = 0,240	r = -0,201 p = 0,088	r = -0,174 p = 0,121
Interação	r = 0,154 p = 0,150	r = -0,133 p = 0,186	r = -0,094 p = 0,265
ESUL - Total	r = 0,334* p = 0,011	r = 0,038 p = 0,401	r = 0,090 p = 0,273

A correlação é significativa no nível 0,01 (1 extremidade).\*\*

A correlação é significativa no nível 0,05 (1 extremidade).\*

Na dimensão Despersonalização, embora fosse esperada uma correlação negativa com as variáveis (Benefício, Interação e ESUL Total), observa-se que as correlações que ocorreram foram positivas (valor fraco). Houve apenas uma correlação positiva e estatisticamente significativa desta categoria com a ESUL Total. Na dimensão Exaustão/Frustração, teve correlação (valor fraco) negativa com as dimensões Benefícios e Interação da ESUL, no entanto, com a ESUL TOTAL, a correlação foi positiva. Por último, a EBB obteve correlação negativa e não estatisticamente significativa com as dimensões Benefícios e Interação da ESUL, porém, a correlação foi positiva e não estatisticamente significativa entre a EBB TOTAL e ESUL Total.

#### 4.6.2 RELAÇÕES ENTRE ESCALA DE CUSTO HUMANO NO TRABALHO E ESCALA BRASILEIRA DE BURNOUT

Os dados obtidos pelos participantes nas dimensões da ECHT foram correlacionados com as dimensões da EBB, assim como o resultado total de ambos os instrumentos. Deste modo, quanto maior o custo humano no trabalho, maior o indicador de *Burnout* nos participantes (Tabela 6).

**Tabela 6** – Coeficiente de correlação de Pearson entre as dimensões da ECHT e as dimensões da EBB

	Custo Afetivo	Custo Cognitivo	Custo Físico	ECHT- Total
Despersonalização	r = 0,072 p = 0,315	r = -0,025 p = 0,434	r = 0,079 p = 0,298	r = 0,104 p = 0,243
Exaustão/Frustração	r = 0,052 p = 0,365	r = 0,140 p = 0,175	r = 0,133 p = 0,187	r = 0,212 p = 0,076
EBB – Total	r = 0,058 p = 0,348	r = 0,116 p = 0,220	r = 0,142 p = 0,170	r = 0,209 p = 0,079

A correlação é significativa no nível 0,01 (1 extremidade).\*\*

A correlação é significativa no nível 0,05 (1 extremidade).\*

Na Tabela 6, observa-se que a dimensão Custo Afetivo quando correlacionada com as dimensões da EBB e o escore total, não há correlação estatisticamente significativa entre os fatores, embora seja positiva, uma vez que, quanto maior o custo afetivo, maior é a despersonalização e exaustão/frustração. Contudo, a dimensão de Custo Cognitivo apresentou correlação positiva e não significativa com o fator Exaustão/Frustração e a EBB Total, exceto quando correlacionada com a Despersonalização, apresentando correlação negativa e não significativa estatisticamente.

A dimensão Custo Físico apresentou correlação positiva com as dimensões Despersonalização, Exaustão/Frustração e EBB Total, mas não foi significativa estatisticamente. Por fim, a ECHT Total apresentou correlação positiva com as dimensões da EBB e EBB Total, mas não foi estatisticamente significativa.

#### 4.6.3 RELAÇÕES ENTRE SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR E ESCALA BRASILEIRA DE BURNOUT

Os escores das duas dimensões da EBB e fator total foram correlacionados com as três dimensões da SAGE e com o fator total. Visto que, quanto maiores os escores obtidos pela SAGE, menores serão os escores levantados pela EBB, a correlação é negativa.

**Tabela 7** – Coeficiente de correlação de Pearson entre as dimensões da SAGE e as dimensões da EBB

	Gestão Democrática e Organização Escolar	Gestão Administrativa e Formação	Ambiente Escolar	Total Sage
Despersonalização	-0,107 0,237	-0,180 0,112	-0,174 0,120	-0,181 0,111
Exaustão/Frustração	0,058 0,350	0,069 0,322	-0,054 0,359	0,033 0,413
EBB - Total	0,039 0,398	0,049 0,372	-0,078 0,300	0,008 0,478

A correlação é significativa no nível 0,01 (1 extremidade).\*\*

A correlação é significativa no nível 0,05 (1 extremidade).\*

A dimensão Gestão Democrática e Organização Escolar se correlacionou (valor fraco) negativamente e sem representação estatística com a dimensão Despersonalização e obteve correlação positiva (valor fraco) e sem significância estatística com a dimensão Exaustão/Frustração e EBB Total. A dimensão Gestão Administrativa e Formação não obteve nenhuma correlação estatisticamente significativa com as dimensões que compõem a EBB e com o fator total. No entanto, observa-se que houve correlação negativa (valor fraco) com a dimensão Despersonalização e houve correlação positiva (valor fraco) com a dimensão Exaustão/Frustração e EBB Total.

No fator Ambiente Escolar, verifica-se que, embora não tenha ocorrido nenhuma correlação estatisticamente significativa, houve correlação (valor fraco) negativa com as dimensões Exaustão/Frustração, Despersonalização e EBB Total. Uma vez que, quanto melhor o relacionamento e as possibilidades de participação do ambiente de trabalho, menores são os indicadores de *Burnout*. Entretanto, quando correlacionado a SAGE Total com as demais dimensões da EBB e fator total, percebe-se que houve apenas uma correlação (valor fraco) negativa e não estatisticamente significativa com a dimensão Despersonalização. Com a dimensão Exaustão/Frustração e fator total, a correlação (valor fraco) foi positiva e não estatisticamente significativa.

## 5 DISCUSSÃO

Nesta seção, serão discutidos os resultados encontrados na pesquisa e suas relações com os estudos da literatura disponíveis. Primeiramente, serão apresentados os principais resultados obtidos nos instrumentos utilizados e posteriormente, as correlações entre os instrumentos associados com a hipótese sinalizada.

Como tendência, os estudos com professores têm demonstrado que a profissão docente, principalmente no ensino infantil, é predominantemente feminina. Fenômeno que não ocorre unicamente no Brasil, mas também em diversos lugares, como na Europa (GATTI, 2017), na Alemanha, nos Estados Unidos (WOLFRAM *et al.*, 2009). Apesar de ser uma atividade exercida por ambos os sexos, por muito tempo acreditou-se que a mulher tinha mais condições de desempenhar melhor a atividade de ensinar, corroborando com a concepção de que a figura feminina seria mais ligada à afetividade, ao amor pelas crianças e pela humanidade. Segundo Codo (1999), uma outra forma de analisar esse fenômeno sobre a grande presença feminina na profissão docente está associada à expansão do sistema educacional no Brasil a partir da segunda metade do século XX, seguida das demandas de recrutamento de trabalhadores para o ensino, o que tornou uma oportunidade de inserção das mulheres no mercado de trabalho, porque os homens frequentemente abandonavam as escolas em busca de oportunidades de emprego em outras áreas, com isso, acessavam pouco as escolas normais que, com o tempo, foi formando mais e mais mulheres (GATTI; BARRETTO, 2009; TOSTES *et al.*, 2018; WARDE; ROCHA, 2018).

O índice de 98,1% de mulheres na docência encontrado nesta pesquisa, vai ao encontro de vários estudos, como os de Guerreiro *et al.* (2016), Moreira *et al.* (2017), que demonstram a presença massiva da figura feminina na educação, principalmente no ensino básico. Conforme a Nota Técnica do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2014), entre 2002 e 2013, embora tenha havido um crescimento de 64,4% na quantidade de homens no magistério, as mulheres ainda correspondiam a 93,1% dos docentes, demonstrando que a função de magistério ainda é um fator intrínseco sociocultural na população feminina.

No que diz respeito particularmente à idade dos professores no Brasil, com os dados derivados do Censo da Educação Básica dos anos 2009, 2013 e 2017, a pesquisa demonstrou

que a idade média dos professores está em torno de 41 anos (CARVALHO, 2018). Para fins de comparação, é crucial analisar alguns dados internacionais. O Talis - *Teaching and Learning Internacional Survey* – mostra que a idade média dos professores na educação primária para os seis países pesquisado é de 43 anos, enquanto a idade média dos professores nas séries secundárias é de 45 anos (OECD, 2014).

No caso da pesquisa presente, a idade média dos participantes é de 46 anos, um pouco superior à média brasileira, corroborando com o Relatório da Comissão Europeia (EACEA, 2015) de que há a tendência de envelhecimento dos docentes na maioria dos países presentes na pesquisa, apontando que dentro de 15 anos os professores da educação fundamental estarão aptos a se aposentar, situação esta que pode levar à falta de professores nos sistemas educacionais (CARVALHO, 2018). No tocante ao estado civil, no Brasil os professores declaram-se casados (55,1%), situação que não varia muito segundo o sexo (UNESCO, 2004). Nessa pesquisa, foi observada uma pequena redução da proporção quando comparado com outros estudos (HARDT, 2009), visto que 41,5% dos professores são casados. Ainda nessa perspectiva, 66% (35) dos participantes desta pesquisa possuem no máximo dois filhos, enquanto 7,6% (4) tem entre três a quatro e 26,4% (14) não tem nenhum.

Sobre a titulação, o estudo demonstrou evolução em relação à formação dos professores quando comparado aos resultados levantados por Hardt (2009), posto que, 84,9% dos sujeitos desta pesquisa apresentaram nível de pós-graduação (*lato sensu, stricto sensu*). Acredita-se que uma das explicações para esse resultado possa estar relacionada diretamente as pressões para uma mudança de perfil de formação docente, o que pode ser identificado tanto pelas exigências legais definidas quanto por propostas de modificação da carreira docente, ao estabelecerem melhor salário para quem possuir melhor formação (CARVALHO, 2018).

Isso vai de alinhamento com a implantação dos planos de carreira, previstos na Constituição Federal de 1988, na Valorização dos Profissionais da Educação, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e na LDB de 1996, os quais têm sido, paulatinamente, adotados pelos estados e municípios (GOMES; NUNES; PÁDUA, 2019). Na LDB 9394/96, a formação continuada tem por objetivo garantir aos profissionais da educação o aprimoramento e aperfeiçoamento da profissão por meio da intervenção institucional pública - municipal ou estadual



(MEDEIROS; BEZERRA, 2016). Claramente nas três últimas décadas, principalmente a partir das políticas para a Educação em todos os níveis, há um incentivo para os profissionais da educação em continuar aprendendo mais sobre seu campo profissional. A formação continuada passou a ser considerada uma peça fundamental para o processo de construção de um novo perfil profissional de docente (MEDEIROS; BEZERRA, 2016).

Para Gatti (2012), o plano de carreira colabora para a valorização social dos professores, porque lhes confere o *status* de categoria profissional, tendo em vista que a formação, saberes e competências específicas são essenciais para a atividade da profissão e devem refletir no salário do docente. Dessa maneira, o plano de carreira se encontra como uma ferramenta de estímulo ao trabalho docente, principalmente quando se consideram as novas exigências no escopo da educação, em que muitas vezes é preciso a mobilização de conhecimentos que vai além daqueles adquiridos durante a formação (GATTI; BARRETTO, 2009).

Além do mais, espera-se que os planos de carreira favoreçam a atratividade da profissão ao proporcionar a articulação entre formação inicial e continuada, condições de trabalho e, possibilidades de progressão profissional e principalmente, remuneração, pois é uma peça fundamental para qualquer profissão, essencialmente quando está fundamentada sob a lógica capitalista, e não poderia ser diferente quando se trata da docência no contexto do sistema educacional brasileiro (ALVES; PINTO, 2011; JACOMINI; PENNA 2016). Por fim, de acordo com os dados obtidos com esta pesquisa, observa-se que 64,1% (34) dos respondentes recebem de três a quatro salários mínimos; 24,5% (13) recebem de cinco ou mais salários mínimos e 11,3% (6) até dois salários mínimos. Ressalta-se que, embora as informações tenham sido coletadas nas escolas municipais de ensino fundamental, a diferença salarial entre os participantes pode estar relacionada as inúmeras variáveis, como: formação acadêmica, número de horas-aula que ministram e o tempo de docência.

Sobre as atividades de lazer, considera-se essa prática como um dos principais fatores que contribuem para uma vida saudável e a sua ausência, conseqüentemente, traz danos à saúde. Destacando-se que a incorporação de um estilo de vida ativo é uma condição de extrema importância para a manutenção e preservação do estado de saúde. Para Dumazedier (1994), o lazer é um elemento que pode influenciar em vários segmentos da vida do sujeito, gerando satisfação e qualidade de vida, pois repercute no aperfeiçoamento pessoal, a participação e a liberdade da pessoa em escolher voluntariamente as atividades que lhe

agregam. Em um estudo feito com docentes, a inatividade em algum tipo de prática de lazer foi prevalente em 79,7% dos docentes (BRITO; MARCOLONGO, 2012). Em outra pesquisa, realizada no sul do Brasil, foi identificado que 46,5% dos professores não possuem alguma prática de lazer, seja em suas diferentes dimensões. Contudo, uma das explicações encontradas para esse dado pode ser devido à falta de tempo pela dupla jornada de trabalho comum entre a categoria (JONCK; SOARES; ARAÚJO *et al.*, 2014; SANTOS; MARQUES, 2013). Contraponto a estes dados, neste estudo verifica-se que 77,3% dos docentes exercem alguma atividade de lazer (atividades turísticas, intelectuais, manuais, artísticas e físicas) fora do horário do trabalho indicando que os mesmos possuem um estilo de vida ativo, embora 22,7% dos participantes relataram não praticar qualquer atividade.

No quesito da saúde dos participantes, 56,6% apresentam alguma forma de adoecimento, seja na dimensão psicológica e/ou física. Esse dado é semelhante com diversos estudos (p. ex., ANDRADE; FALCÃO, 2018; DIEHL; FACCI; ESPER, 2020; MARIN, 2016; OLIVEIRA; PEREIRA, *et al.*, 2017). Essa realidade do trabalho e saúde docente tem despertado a atenção de inúmeros profissionais, como psicólogos, sociólogos, epidemiologistas, ergonomistas e demais profissionais de saúde, pois houve um aumento significativo de problemas de saúde manifestados nos últimos vinte anos pelos docentes (DIEHL; MARIN, 2016; TOSTES, 2018). Alguns dos principais fatores apontados como causa da elevação do número de adoecimento foram: o baixo salário, pouca autonomia, frustração por não atingir os objetivos e metas estabelecidos, dificuldade nas relações interpessoais no ambiente laboral e levar trabalho para casa (ANDRADE; FALCÃO, 2018; SILVA *et al.*, 2017). Porém, dos 56,6% dos participantes desta pesquisa que relataram sofrer algum tipo de adoecimento, apenas 44% procuraram alguma forma de tratamento, o que segundo Gradella Júnior (2010), pode ser a negação do sofrimento, uma vez que no adoecimento psicológico, os sintomas são menos visíveis e muitas vezes passam como imperceptíveis, por não serem aparentes no corpo a marca do sofrimento (OLIVEIRA; PEREIRA, *et al.*, 2017).

Diante dos resultados da SAGE, a classificação foi média tanto para a percepção dos docentes em relação à avaliação da Gestão Democrática e Organizacional Escolar quanto para a Gestão Administrativa e Formação. O que pode demonstrar que a forma como se encontram estruturadas a gestão democrática e a organização escolar ainda está distante do almejado. No espaço da escola pública, a gestão democrática e organização escolar desejada se embasa

essencialmente nos princípios da participação coletiva e na tomada de decisões micro e macro. Nessa ótica perde-se a figura de administrador para líder democrático, que busca ser um integrador da comunidade escolar, procurando convergir e conciliar as diversas opiniões, demandas e anseios desse grupo (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018). Portanto, a gestão democrática implica necessariamente em seguir pelo caminho compartilhado e participativo, como forma de ação coletiva resultante das desvantagens e vantagens que estas podem resultar para os grupos neste espaço (GALVÃO, 2004; LÉLIS; SOUZA, 2013). Sobre o ambiente escolar, que é respaldado pelas crenças, valores, rituais, comportamentos, atitudes e cooperativas entre membros direcionados pelos princípios do PPP e pelo encargo da escola (BRASIL, 2013; LUCK, 2009) obteve-se um escore alto pelos participantes da pesquisa, o que pode sugerir que no ambiente escolar vivenciado pelos participantes há cooperação, confiança e senso de apoio entre os profissionais docentes e os demais segmentos da comunidade escolar.

Os resultados da escala de custo humano no trabalho sinalizam o que é despendido pelos trabalhadores para sanar as exigências da organização. O custo físico analisa o gasto, o estrago, o dispêndio, tanto fisiológico quanto biomecânico forçados ao profissional pelas características do contexto de atuação laboral (MENDES, 2007). Apesar de ter sido a categoria que apresentou o menor escore entre os três fatores analisados, esse dado sinaliza um alerta para as exigências físicas requeridas pela função. Isso pode ser resultado, como aponta Alves *et al.* (2014), do fato que muitas organizações, assim como o ambiente escolar, não proporcionam condições ergonômicas adequadas e que estejam em conformidade com a respectiva função, garantindo condições adequadas de trabalho. No estudo conduzido pelos mesmos pesquisadores, foi constatado que 91% dos docentes relataram sentir algum sintoma osteomuscular nos últimos trinta dias que antecederam a pesquisa. Os principais aspectos ergonômicos estão associados a ambientes insalubres, jornadas prolongadas, ausência de promoção de saúde no local de trabalho e acúmulos de atividades extraclasse, pois não acontece em momentos específicos ou pré-determinados, portanto, incidindo de forma frequente, demandando um esforço a mais em seu cotidiano e ocupando cada vez mais a vida pessoal do profissional (CODÓ, 1999; MEIRAS; SIMÕES; VENÂNCIO, 2018).

Em seguida vem o custo cognitivo, que significa o gasto intelectual na aprendizagem, na resolução de problemas e tomada de decisões no trabalho (MENDES, 2007). Este índice foi avaliado como grave, portanto, há um grande dispêndio intelectual por parte do docente

para que as tarefas do trabalho sejam executadas. Isso pode ser resultado da sobrecarga das atividades que são realizadas não só dentro da instituição, mas que, devido ao formato acelerado e intensificado, o professor precisa muitas vezes dar continuidade das suas responsabilidades de trabalho dentro de casa, e consecutivamente, tem menos pausas para descansar (SANTINO; TOMAZ *et al.*, 2017). Diversos estudos têm apresentado o mesmo resultado, ponderando sobre o quão prejudicial pode ser a profissão docente quando a demanda cognitiva é intensa e constante, tornando-se penosa a função para o trabalhador (SILVA; MACHADO, *et al.*, 2019; SOUZA, 2018; TRINDADE; MORCERF *et al.*, 2018). Reis *et al.* (2006) observaram que cerca de 70% dos professores investigados apresentaram desgaste cognitivo. Apesar dos participantes avaliarem possuir alto controle das atividades de alta exigência e trabalho ativo, demonstraram prevalência de cansaço mental.

O último fator da ECHT é o custo afetivo, caracterizado pelo dispêndio emocional, sob a manifestação de estados de humor, dos sentimentos, das reações humanas afetivas (MENDES, 2007). Os profissionais que lidam com o atendimento ou oferecem serviço a um público, como os docentes, costumam apresentar comportamentos diferentes do que estão sentindo, comportamento este, que exige grande custo afetivo, como é possível observar no escore coletado pelo instrumento. Obteve-se uma avaliação crítica, sinalizando que as relações construídas e estabelecidas no contexto de trabalho pelos docentes apresentaram, em alguma medida, desagrado no que diz respeito a alguns aspectos como ter controle das emoções e ter que lidar com a contrariedade das ordens recebidas.

Damásio e Melo (2013) apontam que dentre as profissões formais no Brasil, a docência do Ensino Fundamental e Médio é indicada como uma das profissões que mais acarretam índices de desgaste emocional para os trabalhadores. Borba *et al.* (2015) conduziram um estudo com os professores da rede pública e privada, onde constataram a presença de sofrimento emocional nos docentes de ambas escolas de ensino, apontando que as duas apresentam estressores que podem levar ao adoecimento.

Quanto a ESUL, os professores dessa amostra apresentaram alta percepção tanto no fator benefícios quanto na interação, indicando que os mesmos avaliam positivamente o ambiente escolar e a forma como as relações são constituídas. Dado semelhante pode ser encontrado no estudo de Viana e Mourão (2016) que, ao estudar professores do ensino fundamental, verificaram que os sujeitos tinham uma avaliação positiva sobre as relações e apoio dentro da organização escolar.

As pesquisas tendem a indicar que ambientes laborais e suporte laboral podem influenciar a percepção do trabalhador em relação a sua satisfação profissional e organizacional, assim como o aumento do comprometimento, pois, quando há cooperação entre os pares, isto proporciona maior tranquilidade para que cada um consiga vivenciar e lidar com os problemas derivados do trabalho, amenizando a possibilidade de adoecimento (GUIRARDELLO, 2017; PEREIRA; GOMES, 2016; SOUZA, 2018). Todavia, Souza (2018) destaca que, embora o clima organizacional seja um aspecto importante para a saúde dos trabalhadores, esse ambiente agradável e amigável, por si só não é o suficiente para compensar as diversas dificuldades que são enfrentadas no cotidiano laboral, como por exemplo, não ter autonomia no desenvolvimento e planejamento de suas atividades ou não ter suas opiniões e anseios considerados pelos pares e instituição.

Inúmeros estudos sobre *Burnout* em professores têm demonstrado que esta categoria é uma profissão na qual há diversos fatores de estresse, como excesso de atividades, sobrecarga extraclasse, dificuldades nas relações interpessoais, que contribuem para o desgaste no trabalho e tornando-os mais suscetíveis ao desenvolvimento de transtornos (CARDOSO; LIRA, *et al.*, 2019; PENACHI; TEIXEIRA, 2020). Ferreira (2018) ao pesquisar sobre a síndrome de *Burnout* em professores, constatou que a maioria dos professores apresentaram diversos sintomas derivados das diferentes condições de trabalho, recorrendo usualmente ao uso de medicamentos e absenteísmo como forma de lidar com a situação. Na mesma linha, Levy *et al.* (2009) em seu estudo com 119 professores da rede pública do ensino fundamental verificaram que 70,13% da sua amostra apresentava sintomas de *Burnout*. Contudo, no que tange a presença de indicadores de *Burnout* nos docentes desta pesquisa, divergindo dos estudos supracitados, os dados não demonstraram índices significativos para os indicadores desta síndrome tanto na dimensão Despersonalização/Distanciamento quanto na Exaustão e Frustração Profissional. Entretanto, é importante destacar que outros aspectos, como características demográficas e profissional, podem ter influenciado o resultado: o trabalhador quando possui apoio dentro da organização e pela família, possui experiência profissional e atua na escola há bastante tempo, tem participação nas decisões de grupo e nas metas estabelecidas pela organização, apresenta menores escores de *Burnout* (CARLOTTO; PALAZZO, 2006).

A análise inferencial dos dados permitiu a realização de seis possibilidades de correlações entre as variáveis do estudo: 1) escala de custo humano no trabalho e escala de

suporte laboral; 2) escala brasileira de *Burnout* e escala de suporte laboral; 3) escala de custo humano no trabalho e escala brasileira de *Burnout*; 4) escala de custo humano no trabalho e sistemática de avaliação da gestão escolar; 5) sistemática de avaliação da gestão escolar e escala de suporte laboral e 6) sistemática de avaliação da gestão escolar e escala brasileira de *Burnout*. As hipóteses iniciais eram as de que haveria correlação negativa entre EBB e ESUL; SAGE e EBB, ou seja, quanto maior o índice obtido em um instrumento, menor deveria ser no outro e correlação positiva entre ECHT e EBB, portanto, quanto maior os escores em um instrumento, maior deveria ser no outro.

Na correlação entre os instrumentos EBB e ESUL, embora fosse esperado que houvessem correlações negativas, uma vez que o suporte laboral é uma variável importante para reduzir as possibilidades de desenvolvimento da síndrome de *Burnout* (GOMES, 2017) e na sua ausência, o trabalhador está mais suscetível ao desgaste laboral e ao adoecimento (NEVES; OLIVEIRA, 2014), obteve, de nove correlações, apenas quatro correlações negativas (valor fraco) e não estatisticamente significativas com as dimensões dos instrumentos. Contudo, ocorreu uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a ESUL-Total e a Despersonalização. Apesar de não ter sido confirmado a hipótese inicial, segundo Farber (1991), este resultado pode ser interpretado devido ao fato de que algumas pessoas podem não ter condições de distinguir, genuinamente, o que está ocorrendo com elas próprias, o que dificultaria a identificação de questões relacionadas a atitudes negativas e insensíveis para com os demais colegas. Vale destacar que a EBB não possui validade de construto, o que pode prejudicar a confiabilidade dos dados ou das análises.

Vários estudos têm demonstrado que a forma como a gestão escolar está estruturada e como o docente interpreta as condições e relações que são estabelecidas dentro da instituição, exerce influência no desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* e outras formas de adoecimentos, ou seja, quanto melhor for a percepção, espera-se que menor sejam os indicadores de *Burnout* (MAZON; LEITE, 2013; SANTANA; NEVES, 2017). Portanto, correlacionou-se os resultados das dimensões da SAGE e EBB obtidos pelos participantes. Contrariando a literatura e a hipótese inicial da pesquisa, não foram confirmadas correlações estatisticamente significativas entre as dimensões da SAGE e EB.

Para finalizar a análise inferencial dos dados, correlacionou-se os resultados obtidos pelos participantes na SAGE com a EBB. Ainda que muitos estudos (CARREIRO; DANTAS *et al.*, 2015; SOUZA, *et al.*, 2018; JACINTO; TOLFO, 2017) tenham associado a presença de

síndrome de *Burnout* às variáveis de dispêndio humano, este dado não foi confirmado, pois não houve associações estatisticamente significativas entre os indicadores de *Burnout* e o custo humano no trabalho entre os docentes da amostra.

Ademais, pode-se observar algumas limitações inerentes ao estudo, principalmente relacionadas ao número amostral que foi prejudicado devido as dificuldades de acesso aos participantes em decorrência das medidas de isolamento ocasionadas pela COVID – 19. Em vista dos resultados coletados, constatou-se que não há muitos estudos relacionados à presença de indicadores de *Burnout* a partir de uma perspectiva negativa por parte do docente no que diz respeito à gestão escolar, organização e suporte laboral.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência tem sofrido diversos impactos em decorrência das massivas reformas políticas, econômicas e sociais, que impõem novas demandas e atribuições à esta categoria, muitas vezes sem proporcionar os meios adequados para que o mesmo possa desempenhar o exercício laboral de forma apropriada. Quando o trabalho acontece em condições precárias e deletérias à saúde, o indivíduo fica mais suscetível ao desenvolvimento de inúmeras formas de adoecimento, entre elas, a síndrome de *Burnout*.

A Síndrome de *Burnout* é um fenômeno complexo e multidimensional que surge em resposta crônica aos estímulos estressores presentes na situação de trabalho, e como resultado afeta diretamente o empenho laboral e todos os âmbitos da vida do indivíduo. Atualmente, a profissão docente tem sido alvo de inúmeras pesquisas sobre a Síndrome de *Burnout* como uma das principais causas de afastamento laboral. Portanto, o presente estudo teve como objetivo verificar se a percepção dos docentes das escolas da rede pública municipal em alusão a forma que ocorre a gestão escolar, a organização do trabalho e o suporte laboral estão associados em alguma medida com a síndrome de *Burnout*, como também investigar uma possível correlação entre os indicadores da síndrome de *Burnout* com os demais construtos selecionados. Sobre estes objetivos conclui-se que: 1) os docentes avaliaram positivamente a gestão escolar, sobretudo, o ambiente escolar; 2) a organização do trabalho demanda moderado (crítico) custo físico e afetivo, mas essencialmente, há maior dispêndio no custo cognitivo; 3) os participantes apresentam boa percepção em relação ao suporte laboral; 4) foram encontrados poucos indícios da presença de *Burnout* nos professores. Sobre a análise inferencial com correlação negativa entre os instrumentos: 1) entre ESUL e EBB, das nove relações, foram encontradas quatro correlações negativas (valor fraco) 2) a EBB e SAGE apresentaram seis correlações negativas (valor fraco) entre as categorias. E por fim, foram encontradas correlações positivas (valor fraco) entre a EBB e ECHT.

Estes resultados, contrariando a hipótese, indicam que os participantes desta pesquisa não apresentaram indícios da presença de *Burnout*, têm uma boa avaliação sobre a gestão escolar e o suporte laboral, entretanto, apresentam elevado custo humano no trabalho. Esses dados não são comuns de serem encontrados na literatura, uma vez que a saúde docente vem sendo pesquisada cientificamente há algum tempo e tem se tornado de praxe informações que constatem o adoecimento do professor em decorrência do trabalho. Contudo, vale destacar



que, embora tenha obtido no geral boa avaliação nos construtos, no que se refere especificamente ao custo humano no trabalho, o mesmo não acontece, pois, observa-se que no cotidiano do trabalho docente, espera-se que os professores deem conta de resolver uma carga de problemas e conflitos que muitas vezes são complexos e não estão necessariamente ao seu alcance, podendo gerar angústias e estresse aos profissionais, impactando no seu bem-estar e, respectivamente, acarretando no afastamento do seu ambiente laboral. Tendo em vista os dados da pesquisa, recomenda-se que seja replicado este estudo em redes de ensino diferentes, a fim de aprimorar, ainda mais, o entendimento sobre as possíveis relações que a gestão, organização e suporte laboral tem na saúde do docente e, posteriormente, comparar os dados obtidos a partir de delineamentos e momentos diferentes.

## REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, S. *O que é trabalho*. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 2020.
- ALVES, C. S.; ARAÚJO, M. M.; AGUIAR, C. H. A. Postura Ergonômica Do Profissional Docente: um estudo de caso do centro de atenção integrada à criança e ao adolescente (CAIC) Senador Carlos Jereissati, em Russas-CE. *Tecnologia e Informação*, v.1, n.3, p.20-32, 2014.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 143, p. 606-639, 2011.
- ANCHIETA, V. C. C. *et al.* Trabalho e riscos de adoecimento: um estudo entre policiais civis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.27, n.2, p.199-208, 2011.
- ANDRADE, P. S.; CARDOSO, T. A. O. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de *Burnout*. *Saúde e Sociedade*, v.21, p.129-140, 2012.
- ANDRADE, L. R. M.; FALCÃO, J. T. R. Trabalho docente no município de Natal: perfil e risco psicossocial. *Educação e Sociedade*, v.39, n.144, p.704-720, 2018.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Bomtempo Editorial, 2006.
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação e Sociedade*, v.25, n.87, p. 335-351, 2004.
- ARAÚJO, T.M. REIS. E. KAVALKIEVUCZ, C. *et al.* Saúde e trabalho docente: dando visibilidade aos processos de desgaste e adoecimento docente a partir da construção de uma rede de produção coletiva. *Educação em Revista*, v.37, p.183-212, 2003.
- ARAÚJO, T. M.; PINHO, P. S.; MASSON, M. L. V. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. *Caderno de Saúde Pública*, v.35, supl, 1, 2019.
- ARENDT, H. *A condição humana*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- ARVIDSSON, I.; LEO, U.; LARSSON, A. *et al.* Burnout among school teachers: quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC Public Health* 19, 655, 2019.
- BAASCH, D.; TREVISAN, R.L.; CRUZ, R.M. Perfil epidemiológico dos servidores públicos catarinenses afastados do trabalho por transtornos mentais de 2010 a 2013. *Ciência e Saúde Coletiva*, v.22, n.5, p.1641-1650, 2017.
- BAPTISTA, M. N. *et al.* *Escala de Suporte Laboral*. São Paulo: Editora Hogrefe, 2016.
- BAPTISTA, M. N.; CARDOSO, H. F.; SANTOS, A. A. A.; NORONHA, A. P. P. *Escala de Suporte Laboral (ESUL): Manual Técnico*, 2013.
- BENEVIDES- PEREIRA, A.M.T. O processo de adoecer pelo trabalho. In Benevides-Pereira, A.M.T. (org.). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. S. Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

- BIROLIM, M. M. *et al.* Trabalho de alta exigência entre professores: associações com fatores ocupacionais conforme o apoio social. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 24, n.4, p.1255-1264, 2019.
- BORSOI, I. C. F.; SILVA PEREIRA, F. Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento. *Universitas Psychologica*, vol. 12, n.4, p. 1213-1235, 2013.
- BORBA, B.M.R.; DIEHL, L.; SANTOS, A. S.; MONTEIRO, J. K.; MARIN, A. H. Síndrome de Burnout em professores: estudo comparativo entre o ensino público e privado. *Psicologia Argumento*, v.33, n.80, p.270-281, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para educação básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRITO, W. F.; SANTOS, C. L.; MARCOLONGO, A.D.A.; CAMPOS, M. D.; BOCALINI, D. S.; ANTONIO, E. L. *et al.* Nível de atividade física em professores da rede estadual de ensino. *Revista de Saúde Pública*, v. 46, n.1, p.104-109, 2012.
- CALMEIRO, F. R. S. *Estudo do papel mediador do suporte organizacional percebido na relação entre as características do trabalho e o compromisso organizacional afetivo*. (Mestrado Integrado em psicologia) Seção de Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.
- CARDOSO, H. F.; BAPTISTA, M. N.; CARLOTTO, M. S. *Escala Brasileira de Burnout*. Manual técnico não publicado, 2017.
- CARDOSO, H. F.; BAPTISTA, M. N. Escala de Suporte Laboral: construção e estudo das qualidades psicométricas. *Avaliação Psicológica*, v.11, n.1, p.23-35, 2012.
- CARDOSO, F. H.; FORLINI, B. J.; DIAS, P. J. Clima e suporte organizacional: avaliação e relação entre as temáticas. *CES Psicologia*, v.12, n.2, p.65-82, 2019.
- CARDOSO, J. S.; NUNES, C. P.; MOURA, J.S. Adoecimento docente: uma breve análise da saúde de professores do município de Medeiros Neto/BA. *Revista Teias*, v.20, n.57, p. 125-140, 2019.
- CARDOSO, A. M. *et al.* Síndrome de Burnout e docência: uma revisão integrativa. *Revista Expressão Católica*, v.8, n.2, p.7-14, 2019.
- CARREIRO, B. O.; DANTAS, T. R. S. *et al.* O. Prevalence of burnout syndrome among physicians of a federal education hospital/Prevalência da síndrome de *burnout* em médicos de uma instituição hospitalar federal de ensino. *Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online*, v.7, n.5, p.39-48, 2015.
- CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de *Burnout* e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Caderno de Saúde Pública*, v.22, n.5, p.1017-1026, 2006.
- CARVALHO, E. J. G.; WONSIK, E. C. Políticas Educacionais Atuais: valorização ou precarização do trabalho docente. *Revista Contrapontos*, v.15, n,3 p.374-393, 2015.

- CARVALHO, E. J. G. Mudanças no mundo do trabalho e na gestão escolar. *Anais do VI seminário do Trabalho: trabalho, economia e educação*, UNESP, 2008.
- CARVALHO, M. R. V. Perfil do professor da educação básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Brasília, 2018.
- CASTRO, F.G.; ZANELLI, J. C. Síndrome de Burnout e projeto de ser. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v.10 n.2, p.17-33, 2007.
- CANNON, W. B. *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage* (2.<sup>a</sup> ed.). New York: Appleton, 1929.
- CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, n.246, p.273-289, 2016.
- CHARCZUK, S. B. Sustentar a transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. *Educação e Realidade*, v.45, n.4, e109145, 2020.
- CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; 1999.
- CONCEIÇÃO, J. B.; BELLINATI, N. V. C.; AGOSTINETTO, L. Percepção de estresse fisiológico em professores da rede pública de educação municipal. *Psicologia, Saúde e Doenças*, v.20, n.2, p.452-462, 2019.
- COOK, C. S. *Teacher stress, attribution of responsibility, and social support* (Doctoral Dissertation of University of Houston, 1982). Dissertation Abstracts International. 42. 12 A, 1982.
- COSTA, P.; GERMANO, A. Afastamento dos professores de 5º à 8º séries da rede municipal da Ipatinga da sala de aula: principais causadores. In Centro Universitário de Caratinga. (Org.), *Anais do VI Congresso de Letras: Linguagem e Cultura: Múltiplos Olhares*, 2007.
- CURI, F. Professores sob Pressão; *Revista Educação*; CEPAE- Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, 2015.
- CHOU, P. The effects of workplace social support on employee's subjective well-being. *European Journal of Business and Management*, v.7, n.6, p.8-19, 2015.
- DAMÁSIO, B. F.; MELO, R. L. P.; SILVA, J. P. Sentido de vida, bem-estar psicológico e qualidade de vida em professores escolares. *Paideia*, v.23, n.54, p.73-82, 2013.
- DIEESE DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). Nota técnica nº 141 de outubro de 2014: Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica. São Paulo, 2014<sup>a</sup>.
- DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, v.7, n.2, p.64-85, 2016.
- DOURADO, P. C. *et al.* Aprendizagem individual, suporte organizacional e desempenho percebido: um estudo com docentes universitários. *Educação em Revista*, n.34, e178191, 2018.

DPME – DEPARTAMENTO DE PERÍCIAS MÉDICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2021.

DUTRA-THOMÉ, L. S. *et al.* A narrativa como proposta metodológica para o estudo do *Burnout*. *Psicologia e Sociedade*, n.26, p. 107-116, 2014.

DUMAZEDIER, J. *A revolução cultural do tempo livre*. São Paulo: Estúdio Nobel. SESC, 1994.

EDER, P.; EISENBERGER, R. Perceived organizational support: reducing the negative influence of coworker withdrawal behavior. *Journal of Management*, v.34 n.1, p.55-68, 2008.

ENGELS, F. As grandes cidades. In: \_\_\_\_\_. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1985 (Col. Bases 47 – História).

EISENBERGER, R.; ARMELI, S.; REXWINKEL, B. *et al.* Reciprocation of Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*, v.86 n.1, p.42-51, 2001.

EISENBERGER, R.; HUNTINGTON, R.; HUTCHISON, S.; SOWA, D. Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*, v.71, n.3, p.500-507, 1986.

ESTEVE, J. M. O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC. 1999.

EUROPEAN COMMISSION EDUCATION. AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY (EACEA). The teaching profession in Europe: practices, perceptions, and policies. *Luxembourg: Publications Office of the European Union*, 2015.

FARBER, B. A. *Crisis in education: stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Inc, 1991.

FERREIRA, T. A. L. O Burnout entre professores em ajustamento funcional na escola pública estadual Curvelo/ Minas Gerais. *Revista Científica de Iniciación a la Investigación*, v.3, n.1, 2018.

FACCI, M. G. D.; ESPER, M. B. S. B. Adoecimento e medicalização de professores universitários frente a precarização e intensificação do trabalho. *Movimento-revista de educação*, v.7, n.15, 2020.

FILHO, E. A. Conselhos Escolares para que?: Análise de uma experiência com gestão escolar democrática. *Revista de Psicologia da IMED*, v.11, n.1, p.139-152, 2019.

FREUDENBERGER, H. J. Staff *Burnout*. *Journal of Social Issues*, v. 30, p. 159-165, 1974.

GODINHO, M. R. *et al.* Apoio social no trabalho: um estudo de coorte com servidores de uma universidade pública. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 22, 2019.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. *Práxis Educativa*, v.6. n.1, p. 55-66, 2011.

GALVÃO, I. *Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não*. Petrópolis, Vozes, 2004

- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*, UNESCO, 2009.
- GATTI, H.H.; MONTEIRO, I. A. Educação e docência feminina no Brasil do Século XIX: avanços e desafios. *Cadernos De História Da Educação*, v.15 n.3, p.1146-1169, 2017.
- GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. *Caderno de Pesquisa*, v. 42, n. 145, p. 88-111, 2012.
- GRADELLA JÚNIOR, O. Sofrimento psíquico e trabalho intelectual. *Cadernos de Psicologia Social Do Trabalho*. v. 13, n.1, p.133-148, 2010.
- GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. F.; PADUA, K. C. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 100, n. 255, p. 277-296, 2019.
- GOMES, F. F. E. *Percepção do suporte organizacional e Burnout: ser bombeiro ou ser bancário*. (Mestrado Integrado em psicologia) Seção de Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.
- GOUVEA, L. A. V. N. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. *Saúde debate*, v. 40, n. 111, p. 206-219, 2016.
- GUERREIRO, N. P. *et al.* Perfil sociodemográfico, condições e cargas de trabalho de professores da rede estadual de ensino de um município da região sul do Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.14, p. 197-217, 2016.
- GUIRARDELLO, E.B. Impact of critical care environment on burnout, perceived quality of care and safety attitude of the nursing team. *Revista Latino-Americana*, v.25, p. 1-7, 2017.
- HARDT, P. O. S. *Estresse e Estratégias de enfrentamento em professores do Ensino Fundamental*. 153 p. (Dissertação) Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento Regional. Departamento de Economia, Contabilidade e Administração. Universidade de Taubaté. Taubaté: Unitau, 2009.
- HARMSSEN, R.; HELMS-LORÉNZ, M.; MAULANA, R.; VAN VEEN, K. The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24, 626–643, 2018.
- IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- JACINTO, A. TOLFO, S. R. Riscos psicossociais no trabalho: conceitos, variáveis e instrumento de pesquisa. *Perspectivas em Psicologia*, vol. 21, n. 1, pp. 39 - 55, 2017.
- JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro-Posições*, v.27, n.2, p.177–202, 2016.
- JONCK, V. T. F. *et al.* Prevalência de Atividade Física em Mulheres. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, v. 27, n.4, p.533-40, 2014.

- KELLY, S.; NORTHROP, L. Early career outcomes for the "Best and the Brightest": selectivity, satisfaction, and attrition in the beginning teacher longitudinal survey. *American Educational Research Journal*, 2015.
- KORTE, D. S.; SIMONSEN, J. C. Influence of social support on teacher self-efficacy in novice agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, v.59, n.3, p.100-123, 2018.
- LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company; 1984.
- LEITE, E. A. P. *et al.* Alguns Desafios e Demandas da Formação Inicial de Professores na Contemporaneidade. *Educação e Sociedade*, v.39, n.144, p.721-737, 2018.
- LÉLIS, U. A.; SOUZA, V. A. DE. Precarização do trabalho docente e gestão democrática da escola: antinomias que se entrecruzam no cotidiano escolar / Precarization of teaching work and democratic management of the school: elements that cross each other in school's quotidian. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v.1, n.2, 2013.
- LEVY, G. C. T. M.; NUNES SOBRINHO, F. P.; SOUZA, C. A. A. Síndrome de Burnout em professores da rede pública. *Produção*, v. 19, n. 3, p. 458-465, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LEE, J.; PECCEI, R. Perceived organizational support and effective commitment: the mediating role of organization-based self-esteem in the context of job insecurity. *Journal of Organizational Behavior*, v.28, n.6, p.661-685, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- LEVINSON, H. Reciprocation: the relationship between man and organization. *Administrative Science Quarterly*, v.9, p.370-390, 1965.
- LUCK, H. *Dimensões de Gestão Escolar e suas Competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MALAGRIS, L. E. N. Burnout: o profissional em chamas. In: NUNES SOBRINHO, F. P.; NASSARALLA, I. (Eds.). *Pedagogia Institucional: fatores humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: ZIT Editores, p. 196-213, 2004.
- MASLACH, C.; JACKSON, S. E. *Maslach Burnout Inventory* (1<sup>st</sup> ed.). Palo Alto: Consulting Psychologist Press, 1981.
- MASLACH, C.; LEITER, M. P. *Trabalho: Fonte de prazer ou desgaste? Guia para vencer o estresse na empresa*, Campinas: Papyrus; 1999.
- MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M.P. Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52:397-422, 2001.

- MASSENBERG, A. C.; SPURK, D.; KAUFFELD, S. Social support at the workplace, motivation to transfer and training transfer: a multilevel indirect effects model. *International Journal of Training and Development*, 161-178, 2015.
- MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MAZON, C. C. X.; LEITE, L. P. O mal-estar docente em gestores escolares. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 65, n. 2, p. 304-318, 2013.
- MEDEIROS, H. S. *et al.* O uso dos métodos de custeio nas indústrias de manufatura enxuta: uma análise de literatura. *Gestão e Produção*, v.24, n.2, p. 395-406, 2017.
- MEDEIROS, L.M.B.; BEZERRA, C.C. Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação. In: SOUSA, R.P. *et al.* *Teorias e práticas em tecnologias educacionais*, EDUEPB p.17-37, 2016.
- MEIRELES, J. B. *et al.* O uso de medicamentos no processo de trabalho educativo nas escolas de educação infantil. *Conexões Culturais*, v. 2, n. 1, p. 343-345, 2016.
- MEIRA, C. J.; SIMÕES, M. R.; VENÂNCIO, L. S. A ERGONOMIA E A ATIVIDADE DOCENTE: perspectivas e desafios atuais. *Revista Interdisciplinar Sular*, [S. l.], n. 2, 2018.
- MENDES, A. M.; FERREIRA, M. C. Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento – ITRA: instrumento auxiliar de diagnóstico de indicadores críticos no trabalho. In: MENDES, A. M. (Org). *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- MENDES, A. M.; COSTA, V. P.; BARROS, P. C. R. Estratégias de enfrentamento psíquico no trabalho bancário. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v.3, n.1, p.59-72, 2003.
- MENDES, M. L. M. *A tradução do fracasso: Burnout em professores do Recife*. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2015.
- MESQUITA, S. “Ensinar para quem não quer aprender”: um dos desafios da didática e da formação de professores. *Pro-posições*, v.32, e20170115, 2021.
- MIGUEZ, V. A.; BRAGA, J. R. M. Estresse, síndrome de Burnout e suas implicações na saúde docente. *Revista Thema*, v.15, n.2, p.704-716, 2018.
- MINGHUI, L.; LEI, H.; XIAOMENG, C.; POTMESILC, M. Teacher Efficacy, Work Engagement, and Social Support Among Chinese Special Education School Teachers. *Frontiers in psychology*, 9, 648, 2018.
- MOREIRA, G. A.; SANTINO, A. T.; TOMAZ, F. A. Qualidade de Vida de Professores do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Pública. *Ciência e Trabalho*, v.19, n.58, p. 20-25, 2017.



MORAIS, L. A. A.; SOUZA, K. R.; SANTOS, G. B. Intensificação e precarização social do trabalho de professores de escola pública: um estudo exploratório na região da baixada fluminense (RJ). *Revista Trabalho Necessário*, v.16, n.29, p.218-236, 2018.

NAIFF, L. A. M.; FERREIRA, M. C.; NAIFF, D. G. M. Bem-estar profissional de professores de escolas públicas e privadas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 65, n. 2, p. 288-303, 2013.

NASCIMENTO, A. M.; REGINATO, L. *Controladoria: um enfoque na eficácia organizacional*. São Paulo: Atlas, 2007.

NASCIMENTO, K. B.; SEIXAS, C. E. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisa. *Revista Educação Pública*, v.20, n.36, 2020.

NEVES, V. F.; OLIVEIRA, ÁUREA DE F.; ALVES, P. C. Síndrome de Burnout: Impacto da Satisfação no Trabalho e da Percepção de Suporte Organizacional. *Psico*, v. 45, n. 1, p. 45-54, 2014.

OLIVEIRA, D. A.; GONÇALVES, G. B. B.; MELO, S. D.; FARDIN, V.; MILL, D. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor. *Trabalho e Educação*, v.11, n.11, 2002.

OLIVEIRA, A. S. D.; PEREIRA, M. S.; LIMA, L. M. Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n.3, p.609-619, 2017.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Caderno de Pesquisa*. v. 48, n.169, p.876-900, 2018.

OLIVEIRA-CASTRO, G. A.; PILATI, R.; BORGES-ANDRADE, J. E. Percepção de Suporte Organizacional: Desenvolvimento e Validação de um Questionário. *Revista de Administração Contemporânea*, v.2, n.2, p. 29-51, 1999.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e gestão do trabalho na escola. In: Oliveira, D.A.; ROSAR, M. F. F. *Política e gestão da educação*, p.125-144, 2002.

OLIVEIRA, D. A. *La cuestión docente: Brasil, las condiciones laborales de los profesores de educación básica*. 1ª ed. Buenos Aires: Fund. Laboratório de Políticas Públicas, 2008.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Talis 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*, 2014.

OZÓLIO, L. F. A. *Adoecimento funcional docente na rede municipal de educação de Belo Horizonte: Estudo de caso da Regional Pampulha*. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 214. 2015.

PEREIRA, L. Z.; ZILLE, G. P. O estresse no trabalho: uma análise teórica dos seus conceitos e inter-relações. *Revista eletrônica Gestão e Sociedade*, v.4, n.7, p.414-434, 2010.

PEREIRA, M. M. A.; GOMES, A. R. S. Stress, burnout e avaliação cognitiva: estudo na classe de enfermagem. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v.68, n.1, 2016.

PERNICIOTTI, P. *et al.* Síndrome de Burnout nos profissionais de saúde: atualização sobre definições, fatores de risco e estratégias de prevenção. *Revista da SBPH*, v. 23, n.1, p.35-52, 2020.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. *Saúde e sociedade*, v. 28, n.1, p.135-153, 2019.

PENACHI, E.; TEIXEIRA, E. Ocorrência da síndrome de Burnout em grupo de professores universitários. *Educação (UFSM)*, v.45, n.9, p.1-19, 2020.

PIOVEZAN, P. R.; RI, N. M. D. Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal. *Educação & Realidade*, v.44, n.2, e81355, 2019.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: avaliação de evidências para a prática de enfermagem*. 7a ed. Artmed, 2011.

REIS, E. J. F. B. *et al.* Docência e exaustão emocional. *Educação e Sociedade*, v.27, n. 94, p. 229-253, 2006.

RIBEIRO, K. G. *et al.* Educação e saúde em uma região em situação de vulnerabilidade social: avanços e desafios para as políticas públicas. *Interface (Botucatu)*, v. 22, p. 1387-1398, 2018.

RODRIGUEZ, M. S.; COHEN, S. Social support. *Encyclopedia of Mental Health*, 3, 535-544, 1998.

ROSSATO, E. *As transformações no mundo do trabalho*. Centro Universitário Franciscano, 2001.

RUEDA, F.J. *et al.* Escala de Suporte Laboral (ESUL) e Escala de Satisfação no Trabalho: evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, v.9, n.3, pp. 479-488, 2010.

RUSSELL, D. W.; ALTMAIER, E.; VANVELZEN, D. Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*. 72. 269-274, 1987.

Safe Work Australia. *Work-related mental disorders profile*, 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Gestão Escolar, Orientações para o gestor escolar*: Instrumento destinado à orientação e suporte de trabalho para Diretores Escolares, 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Gestão Escolar, Orientações para o gestor escolar*: Instrumento destinado à orientação e suporte de trabalho para Diretores Escolares, 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Gestão Escolar, Orientações para o gestor escolar*: Instrumento destinado à orientação e suporte de trabalho para Diretores Escolares, 2019.

- SANTANA, F. A. L.; NEVES, I. R. Saúde do trabalhador em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras. *Saúde e sociedade*, v.26, n.3, p.786-797, 2017.
- SANTOS, M. N.; MARQUES, A. C. Condições de saúde, estilo de vida e características de trabalho de professores de uma cidade do sul do Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, v.18, n.4, p. 837-46, 2013.
- SANTINO, T. A.; TOMAZ, A. F.; LUCENA, N. M. G. Influência da Fadiga Ocupacional na Capacidade para o Trabalho de Professores Universitários. *Ciência e Trabajo*, v.19, n.59, p. 86-90, 2017.
- SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.
- SELYE, H. *Stress, a tensão da vida*. São Paulo: Ibrasa - Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1959.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*, 4ºed, 2011.
- SILVA, J. F. C. *Estresse ocupacional e suas principais causas e consequências*. 2010. 36 f. Monografia (Especialização) - Curso de Gestão Empresarial, Instituto A Vez do Mestre, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.
- SILVA, J. J. C. La gestión democrática de la educación en el contexto del mundo del trabajo de la reforma del estado. *Revista de Ciências Humanas*, v.15, n.25, 2015.
- SILVA, R. M.; GOULART, C. T.; GUIDO, L. A. Evolução histórica do conceito de estresse. *Revista de Divulgação Científica Sena Aires*, 7(2): 148-56, 2018.
- SILVA, R. S.; CAPPELLOZZA, A.; COSTA, L. V. O impacto do suporte organizacional e do comprometimento afetivo sobre a rotatividade. *Revista de Administração IMED*, v.4, n.3, p.314-329, 2014.
- SILVA, R.M.; LIMAS, B. T.; PEREIRA, L.S. Contexto de trabalho e custo humano no trabalho: um estudo com trabalhadores portuários de transporte. *Barbarói*, n.46, p. 30, 2016.
- SILVA, G. F.; MACHADO, J. A.; SILVA, A. P.; SILVA, J. C. Formação continuada de professores iniciantes na profissão: contribuições do projeto “Saberes em Diálogo”. *Revista Prática Docente*, v. 6, n. 1, p. e025, 2021.
- SILVA, M. R.; ABREU, C. B. M Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. *Perspectiva: Florianópolis*, v. 26, n. 2, p. 523-550, 2008.
- SILVA, V. A.; COIMBRA, A. K. S.; YOKOMISO, C. T. Saúde dos professores do Ensino Fundamental da rede pública e a construção dos espaços psíquicos compartilhados. *Vínculo*, v.14, n.25, p.58-69, 2017.
- SILVA-JUNIOR, J.S.; FISCHER, F. M. Afastamento do trabalho por transtornos mentais e estressores psicossociais ocupacionais. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v.18, n.4, p.735-744, 2015.

- SINISCALCO, M. T. *A statistical profile of the teaching profession*. Paris: UNESCO/OIT, 2002.
- SIQUEIRA, M. M. M. Esquema mental de reciprocidade e influência sobre afetividade no trabalho. *Estudos de Psicologia*, v.10, n. 1, p. 83-93, 2005.
- SIQUEIRA, M. M. M.; PADOVAM, V. A. R. Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.24, p.201-209, 2008.
- SOUZA, K. H. J. F. *et al.* Risco de adoecimento e custo humano no trabalho em um hospital psiquiátrico. *Escola Anna Nery*, v.22, n.2, e20170288, 2018.
- SOUZA, S. *et al.* Síndrome de burnout e valores humanos em professores da rede pública estadual da cidade de João Pessoa: Um estudo correlacional. *Análise Psicológica*, v. 34, n.2, p.119-131, 2016.
- SOUZA, F. V. P. Adoecimento mental e o trabalho do professor: um estudo de caso na rede pública de ensino. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v.21, n.2, p. 103-117, 2018.
- SPARTA, M. A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v.4, n.1-2, p.13-19, 2003.
- STAPLETON, P.; GARBY, S.; SABOT, D. Psychological distress and coping styles in teachers: a preliminary study, *Australian Journal of Education*, 2020.
- TITHERADGE, D.; HAYES, R. *et al.* Psychological distress among primary school teachers: a comparison with clinical and population samples. *Public Health*, 2019.
- TOSTES, M. V. *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde debate*, v. 42, n.116, p.87-99, 2018.
- TRINDADE, M. A.; MORCERF, C. C. P.; OLIVEIRA, M. S. Saúde mental do professor: uma revisão de literatura com relato de experiência. *Revista Interdisciplinar de Extensão*, v.2, n.4, p.42-59, 2018.
- UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.
- VALE, P. C. S.; AGUILLERA, F. Estresse dos professores de ensino fundamental em escolas públicas: Uma revisão de literatura. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 5(1), 2016.
- VIANA, V. R.; MOURÃO, L. Percepção dos docentes do ensino fundamental sobre seu desenvolvimento profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v.17, n.1, p.55-65, 2016.
- VIEIRA, R. G. *As reconfigurações do trabalho docente no século XXI: controle, intensificação e precarização do professor*. 2019. 195 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- ZANINI, D. S.; VEROLLA-MOURA, A.; QEIROZ, I. P. A. R. Apoio social: aspectos da validade de constructo em estudantes universitários. *Psicologia em estudo*, v.14 n.1, p.195-202, 2009.

ZATTI, A. M.; MINHOTO, M. A. P. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. *Educação e Pesquisa*, v.45, e188993, 2019.

WADSWORTH, L.L.; OWENS, B. P. The effects of social support on work-family enhancement and work-family conflict in the Public sector. *Administration Review*, v.67, n.1, p.75-87, 2007.

WARDE, M. J.; ROCHA, A. C. S. M. Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers College da Universidade de Columbia (1927-1935). *Educar em Revista*, v.34, n.70, p.35-50, 2018.

WOLFRAM, H. J.; MOHR, G.; BORCHERT, J. Gender role selfconcept, gender-role conflict, and well-being in male primary school teachers. *Sex roles*, 60:114-127, 2009.

WORM, F. A.*et al.* Risco de adoecimento dos profissionais de enfermagem no trabalho móvel de urgência. *Revista Cuidado*, v.7, n.2, p.1279-1287, 2016.

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PERCEPÇÃO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, SUPORTE LABORAL E VULNERABILIDADE AO ESTRESSE EM PROFESSORES

**Pesquisador:** Sandra Leal Calais

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 26295418.8.0000.5398

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Capes Coordenação Aperf Pessoal Nível Superior

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.942.805

#### Apresentação do Projeto:

Pesquisa empírica quantitativa, com amostra por conveniência, sobre gestão e organização escolar, na visão de professores. Participarão da pesquisa 220 professores do ensino fundamental, de qualquer sexo e faixa etária, que aceitem responder. Os instrumentos utilizados serão: Sistemática de Avaliação da Gestão Escolar adaptada, instrumento de avaliação organizado com assuntos do cotidiano escolar nas dimensões pedagógica, administrativa, física e financeira; Escala de Avaliação do Custo Humano no Trabalho. Também serão utilizadas: Escala de Percepção do Suporte Laboral, na qual será possível visualizar condições de ocorrência de eventos que dificultam os relacionamentos no trabalho, Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho, além do questionário de dados sociodemográficos. Os dados serão analisados por meio da estatística paramétrica.

#### Objetivo da Pesquisa:

Verificar em que medida a gestão e a organização escolar, a partir da concepção dos professores, se associa ao suporte laboral e à vulnerabilidade ao estresse e na incidência de afastamento laboral, por adoecimento psicológico nas escolas da rede pública municipal de uma cidade de porte médio do interior do estado de São Paulo

**Endereço:** Av. Lutz Edmundo Carrão Coube, nº 14-01  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 17.033-360  
**UF:** SP **Município:** BAURU  
**Telefone:** (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa@fc.unesp.br

**ANEXO B - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRAFICO**

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

**1** – Idade: \_\_\_\_\_**2** – Sexo: ( ) masculino ( ) feminino**3** – Estado civil:

( ) solteiro (a) ( ) união estável ( ) separado(a) divorciado(a) ou viúvo(a)

**4** – Filhos: ( ) Sim Quantos? \_\_\_\_\_ ( ) Não**5** – Escolaridade:

( ) Pós-graduação completa ( ) Latu sensu ( ) Stricto sensu

( ) Pós-graduação incompleta ( ) Latu sensu ( ) Stricto sensu

**6.** Professor há quanto tempo? \_\_\_\_\_ Carga horária semanal: \_\_\_\_\_

Efetivo ( ) \_\_\_\_\_ anos Temporário ( ) \_\_\_\_\_ anos

**7**– Assinale a opção que melhor se enquadra em sua renda mensal:

( ) até 2 salários mínimos

( ) de 3 a 4 salários mínimos

( ) de 5 a 6 salários mínimos

**8** – Realiza atividades de lazer?

( ) Sim

Quais? \_\_\_\_\_

( ) Não

**9** – Possui alguma crença religiosa? ( ) Sim ( ) Não

Religião: ( ) Católica ( ) Espírita ( ) Evangélica ( ) Outra \_\_\_\_\_

Praticante: ( ) Sim ( ) Não

**10** - Problemas de saúde?

( ) Sim

Quais? \_\_\_\_\_

Atualmente está passando por tratamento?

Psicológico ( ) Não ( ) Sim Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

Medicamentoso ( ) Não ( ) Sim Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

**ANEXO C - SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR - SAGE**  
(SANTA CATARINA, 2018 - versão adaptada por Coqueiro e Calais, 2019)

**GESTÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

**A-** Durante o processo de planejamento do Calendário Escolar, a equipe gestora assegura a participação da comunidade escolar?

Nunca  Raramente  Algumas Vezes  Frequentemente  Sempre

**B -** Durante o ano letivo, nos conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas, administrativas ou financeiras, a equipe gestora promove o debate acerca do andamento das ações escolares, a fim de verificar se os objetivos e as metas previstas no Projeto Político Pedagógico e no Plano de Gestão Escolar estão sendo alcançados?

Nunca  Raramente  Algumas Vezes  Frequentemente  Sempre

**C -** O Projeto Político – Pedagógico (PPP) é o documento mais importante da escola. Fruto de uma construção coletiva deve, dentre outras informações, conter normas e regulamentos a serem cumpridos na unidade escolar. Para tanto, todos devem estar comprometidos com o que foi pactuado coletivamente. Diante disso, assinale a opção que condiz com a realidade de sua escola:

a – A comunidade escolar desconhece as normas e regulamentos escolares contidas no PPP da escola.

b – A comunidade escolar conhece as normas e regulamentos escolares pactuados no PPP, mas percebe que a equipe gestora não assegura seu cumprimento.

c – A comunidade escolar conhece as normas e regulamentos pactuados no PPP, mas percebe que a equipe gestora assegura, em parte, o cumprimento das normas e regulamentos escolares.

d – A comunidade escolar conhece as normas e regulamentos presentes no PPP e percebe que a equipe gestora assegura o cumprimento das normas e regulamentos escolares.

**D -** A equipe gestora promove a revisão do Projeto Político – Pedagógico de forma participativa, considerando o monitoramento contínuo e a avaliação em sua execução?

Nunca  Raramente  Algumas Vezes  Frequentemente  Sempre

**E -** Como a gestão escolar articula a escolha dos materiais didático-pedagógicos?

a – De maneira participativa:

Nunca  Raramente  Algumas Vezes  Frequentemente  Sempre

b – Considerando as necessidades e as prioridades de todas as áreas do conhecimento.

Nunca  Raramente  Algumas Vezes  Frequentemente  Sempre

b - Considerando a quantidade suficiente à manutenção das atividades escolares

Nunca  Raramente  Algumas Vezes  Frequentemente  Sempre



d - Considerando sua finalidade pedagógica.

Nunca  Raramente  Algumas Vezes  Frequentemente  Sempre

**F** - A equipe gestora promove eventos que buscam a integração entre escola-comunidade-sociedade?

Nunca  Raramente  Algumas Vezes  Frequentemente  Sempre

**G** - Recomenda-se que o Conselho de Classe seja participativo, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar na reflexão sobre a aprendizagem efetiva dos estudantes e as práticas dos professores, indicando alternativas que promovam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

No conselho de Classe há presença, com efetiva participação, dos segmentos da comunidade:

Equipe Gestora:  Nunca  Raramente  Algumas Vezes  Frequentemente  Sempre

Professores:  Nunca  Raramente  Algumas Vezes  Frequentemente  Sempre

Estudantes:  Nunca  Raramente  Algumas Vezes  Frequentemente  Sempre

Responsáveis:  Nunca  Raramente  Algumas Vezes  Frequentemente

Sempre

**H** - Co-liderança é o compartilhamento de responsabilidades entre a equipe administrativa e a equipe pedagógica da escola, a partir do que foi pactuado no Projeto Político-Pedagógico. As práticas de co-liderança, na organização escolar, contribuem para um ambiente favorável ao trabalho educacional, possibilitam que os membros da equipe gestora compreendam seu papel na organização e assumam novas responsabilidades.

São desenvolvidas práticas de co-liderança na escola?

Nunca  Raramente  Algumas Vezes  Frequentemente  Sempre

**I** - Uma das maneiras de construir uma gestão escolar democrática é manter a comunidade escolar bem informada acerca das questões que envolvem a escola. Diante disso, como a equipe gestora divulga as atividades da escola?

a – Não costuma divulgar as atividades da escola.

b – Divulga as atividades escolares somente na escola e não possibilita que toda a comunidade escolar tenha acesso à informação.

c – Divulga as atividades escolares somente na escola e possibilita que toda a comunidade escolar tenha acesso à informação.

d – Divulga as atividades escolares na escola e em outros espaços acessíveis, possibilitando que toda a comunidade escolar tenha acesso à informação.

## CONDIÇÕES PARA FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E CONTROLE

**J** - Quanto aos locais e horários para a preparação das aulas pelos professores, é possível afirmar que a equipe gestora:

- a – Não oportuniza horários aos professores para a preparação de aulas por falta de local.
- b – Não oportunizam locais e horários aos professores para a preparação de aulas, mesmo possuindo local.
- c – Oportuniza local adequado aos professores para a preparação de aulas, mas não organiza os horários.
- d – Oportuniza local adequado e os horários são organizados para possibilitar a preparação das aulas.
- e – Oportuniza local adequado e os horários são organizados para possibilitar a preparação das aulas, com foco no Projeto Político-Pedagógico.
- f – Oportuniza local adequado, os horários são organizados para possibilitar a preparação das aulas, reunindo os professores por área de atuação, com foco no Projeto Político Pedagógico.

**K**- A gestão escolar promove ações que legitimam as políticas e programas de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências?

- a – Não promove.
- b – Houve tentativas de promoção, mas sem resultados efetivos.
- c – Promove ações, mas com resultados pouco significativos.
- d – Promove ações que produzem resultados significativos.

**L** - Com relação às condições do espaço físico e dos equipamentos da escola, a equipe gestora:

a – Mantem o espaço escolar organizado

Nunca  Raramente  Algumas Vezes  Frequentemente  Sempre

b - Promove a conservação do espaço físico

Nunca  Raramente  Algumas Vezes  Frequentemente  Sempre

c – Promove a manutenção e conservação dos equipamentos da escola

Nunca  Raramente  Algumas Vezes  Frequentemente  Sempre

**M** - A equipe gestora segue as políticas e aos programas de prevenção, fazendo os encaminhamentos aos serviços existentes na comunidade e ou em núcleos e grupos de trabalhos existentes na escola?

Nunca  Raramente  Algumas Vezes  Frequentemente  Sempre

**N** - A responsabilidade pela organização dos horários de trabalho dos servidores da escola é da equipe gestora, a partir de critérios normatizados pela Secretaria de Estado da Educação. Sendo assim, como são organizados os horários na escola?

- a – A equipe gestora organiza os horários da escola sem considerar critérios definidos coletivamente que favoreçam o bom funcionamento da escola.
- b – A equipe gestora organiza os horários da escola a partir de critérios definidos coletivamente que favoreçam o bom funcionamento da escola.

**O** - Como são realizados os procedimentos de registro de frequência e faltas dos servidores da escola? (Servidores da escola: professores, diretor, assessor de direção, assistente técnico pedagógico, especialistas em assuntos educacionais e outros técnicos).

- a – Não há efetuados registros de frequência e faltas dos servidores.
- b – Há registros de ponto, no qual cada servidor registra sua presença, porém suas faltas não são registradas.
- c – Há registros de ponto, no qual cada servidor registra sua presença e as faltas são registradas pelo diretor.

**P** - No caso do descumprimento das funções designadas em lei por parte dos servidores da escola, a equipe gestora deve registrar as ocorrências e, quando for o caso, proceder aos encaminhamentos necessários que possibilitem a intervenção adequada da mantenedora. Como são tratados os assuntos de indisciplina de servidores, na unidade escolar?

- a – Não houve problemas de indisciplina com servidores na unidade escolar.
- b – No descumprimento das normas, não é realizado nenhum procedimento.
- c – No descumprimento das normas, o diretor, durante reunião, chama a atenção de todos os servidores enfatizando a ocorrência, sem nomear o servidor e sem realizar registros.
- d – No descumprimento das normas, o diretor orienta individualmente, mas não registra.
- e – No descumprimento das normas, o diretor orienta individualmente e realiza o registro.

**Q** - Com que frequência a equipe gestora proporciona formação continuada para os profissionais da escola:

Equipe Gestora: ( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Algumas Vezes ( ) Frequentemente  
( ) Sempre

Professores: ( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Algumas Vezes ( ) Frequentemente ( ) Sempre

Demais servidores da escola: ( ) Nunca ( ) Raramente ( ) Algumas Vezes  
( ) Frequentemente ( ) Sempre

**R** - A equipe gestora divulga informações sobre cursos, facilitando a participação dos servidores nas formações externas, promovidas e financiadas pelos órgãos regionais e/ou central?

- a – Não houve eventos de formação, durante o período de avaliação da gestão escolar.
- b – Não há divulgação de cursos por parte da equipe gestora.
- c – Não há divulgação de cursos por parte da equipe gestora, que cria obstáculos quando os profissionais da escola cessam a informação por outros mecanismos.
- d – Não há divulgação de cursos por parte da equipe gestora, mas facilita a participação dos profissionais da escola quando acessam a informação por outros mecanismos.
- e – Há divulgação de cursos por parte da equipe gestora, mas não facilita a participação dos profissionais interessados na escola.
- f – Há divulgação de cursos por parte da equipe gestora, que facilita a participação dos profissionais interessados da escola.

### **RELACIONAMENTO E PARTICIPAÇÃO**

**S** - A equipe gestora promove o bom relacionamento entre as pessoas da escola?

Nunca  Raramente  Algumas Vezes  Frequentemente  Sempre

**T** - A gestão escolar promove o atendimento cordial, ético e respeitoso à comunidade escolar?

Nunca  Raramente  Algumas Vezes  Frequentemente  Sempre

**U** - Em relação à promoção de um relacionamento cooperativo entre a equipe de trabalho, os estudantes e demais segmentos da comunidade escolar, pode-se dizer que a equipe gestora promove:

Nunca  Raramente  Algumas Vezes  Frequentemente  Sempre

**V** - A promoção da confiança no trabalho desenvolvido pode ser percebida quando há espaço de cooperação, comprometimento, circulação de ideias, respeito às diferenças e comunicação permanente. Com que frequência a equipe gestora promove a confiança no trabalho desenvolvido pelos professores?

Nunca  Raramente  Algumas Vezes  Frequentemente  Sempre

**X** - A equipe gestora promove ações e campanhas objetivando a participação da comunidade interna e externa na prestação e na conservação da escola?

Nunca  Raramente  Algumas Vezes  Frequentemente  Sempre

## ANEXO D – INVENTÁRIO DE TRABALHO E RISCO DE ADOECIMENTO

### Escala de Custo Humano no Trabalho

Escolha a alternativa que melhor corresponde à **avaliação** que você faz das **exigências decorrentes do contexto de trabalho** (custo humano do trabalho), segundo a escala abaixo.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente

		1	2	3	4	5
1	Ter controle das emoções					
2	Ter que lidar com ordens contraditórias					
3	Ter custo emocional					
4	Ser obrigado a lidar com a agressividade dos outros					
5	Disfarçar os sentimentos					
6	Ser obrigado a elogiar as pessoas					
7	Ser obrigado a ter bom humor					
8	Ser obrigado a cuidar da aparência física					
9	Ser bonzinho com os outros					
10	Transgredir valores éticos					
11	Ser submetido a constrangimentos					
12	Ser obrigado a sorrir					
13	Desenvolver macetes					
14	Ter que resolver problemas					
15	Ser obrigado a lidar com imprevistos					
16	Fazer previsão de acontecimentos					
17	Usar a visão de forma contínua					
18	Usar a memória					
19	Ter desafios intelectuais					
20	Fazer esforço mental					
21	Ter concentração mental					
22	Usar a criatividade					

23	Usar a força física					
24	Usar os braços de forma contínua					
25	Ficar em posição curvada					
26	Caminhar					
27	Ser obrigado a ficar de pé					
28	Ter que manusear objetos pesados					
29	Fazer esforço físico					
30	Usar as pernas de forma contínua					
31	Usar as mãos de forma repetida					
32	Subir e descer escadas					

**Fonte:** Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento – ITRA.