

Burnout e engagement em professoras do ensino médio de escola pública no Brasil¹

Fabiana Ferreira Machado²

ORCID: 0000-0003-1965-0698

Nicolas de Oliveira Cardoso²

ORCID: 0000-0002-1555-1409

Alexandre Anselmo Guilherme²

ORCID: 0000-0003-4578-1894

Resumo

O trabalho docente é avaliado como um dos mais estressantes, com atividades que repercutem na saúde física e mental de trabalhadores, sendo caracterizado como uma ocupação de risco. Os conceitos de *burnout* e *engagement* no trabalho têm sido estudados como elementos para entender a percepção de saúde mental de professores sobre o seu contexto de trabalho. O objetivo da pesquisa foi compreender, a partir da perspectiva de professores do ensino médio, quais são os fatores de mal-estar e de bem-estar presentes no contexto escolar. Trata-se de um estudo de método quantitativo, com coleta on-line. A amostra foi composta por oitenta docentes de escolas públicas brasileiras. Destacamos como principal contribuição do estudo os resultados inesperados referentes às variáveis “possuir alguma crença” e “zona onde reside”. Professoras que possuíam alguma crença apresentaram escores de bem-estar significativamente maiores em comparação às que não possuíam nenhuma crença. Professoras que residem e atuam na zona rural apresentaram escores de bem-estar significativamente maiores em comparação com às que residem e atuam em zona urbana. Em relação à pontuação das escalas utilizadas, as médias obtidas para avaliar mal-estar foram consideradas altas enquanto as de bem-estar foram consideradas medianas. Considera-se que as variáveis reportadas são de interesse da comunidade científica devido ao baixo número ou à inexistência de estudos que as investiguem. Espera-se que os resultados possam contribuir para criação de programas, intervenções e estratégias de enfrentamento em prevenção e promoção de saúde, bem como de formações continuadas.

Palavras-chave

Burnout – Engagement – Professores – Novo Ensino Médio – Escola pública.

1- Disponibilidade de dados: todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

2- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Contatos: psifabianamachado@gmail.com; nicolas.deoliveira@hotmail.com; alexandre.guilherme@puccrs.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450277390>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



Burnout and engagement in Brazilian public high school teachers

Abstract

The teaching profession is considered to be one of the most stressful, with activities that have repercussions on the physical and mental health of workers, and is characterized as a risky occupation. The concepts of burnout and work engagement have been studied as elements to understand the perception of teachers' mental health in their work context. The aim of the research was to understand, from the perspective of secondary school teachers, what factors of malaise and well-being are present in the school context. This is a quantitative study, with online collection. The sample consisted of eighty teachers from Brazilian public schools. The study's main contribution was the unexpected results regarding the variables "having some beliefs" and "area of residence". Teachers who had some beliefs had significantly higher well-being scores than those who had no beliefs. Teachers who live and work in rural areas had significantly higher well-being scores compared to those who live and work in urban areas. In relation to the scores of the scales used, the averages obtained to assess malaise were considered high, while those for well-being were considered average. The variables reported are considered to be of interest to the scientific community due to the low number or lack of studies investigating them. It is hoped that the results can contribute to the creation of programs, interventions and coping strategies in prevention and health promotion, as well as continuing training.

Keywords

Burnout - Engagement - Teachers - New High School - Public school.

Introdução

O trabalho docente é caracterizado como uma atividade profissional estressante e desgastante, que impacta na saúde física e mental dos professores, sendo considerada, pela Organização Internacional do Trabalho, uma profissão de risco desde 1981 (Viegas, 2022; Silva, 2017; Diehl; Marin, 2016). Conforme indica Gatti *et al.* (2019), a profissão docente enquanto vocação está mais presente em estudantes de Pedagogia do que os demais estudantes de licenciaturas. Costuma ser caracterizada por representações de funções de maternagem e naturalização da escolha feminina pelo magistério, bem como pela existência de poucos estudantes de todos os cursos de licenciatura que consideram a docência como uma boa carreira.

Desse modo, figura-se de um lado um discurso pedagógico da academia, que insiste em apontar o papel fundamental da docência diante dos processos de escolarização das novas gerações contemporâneas, e, do outro lado, a universalização da educação básica,

descentralizando a docência como distintivo social, massificando os processos educativos e deteriorando as condições do exercício da profissão (Gatti *et al.*, 2019). Os professores deixam de ser os únicos profissionais autorizados a lidar com os processos de transmissão cultural do conhecimento, resultando diretamente na perda do prestígio da profissão (Gatti *et al.*, 2019). Assim, o cenário educacional atual é marcado pela desvalorização docente, na qual o professor vivencia mudanças na identidade profissional, perda da realização pessoal, enfrentando limitações e obstáculos, que, por vezes, desencadeiam doenças ocupacionais relacionadas ao trabalho (Pacheco; Ferreira, 2020; Silva, 2017).

Dentre essas doenças ocupacionais relacionadas ao trabalho docente, podemos destacar a síndrome de *burnout*, popularmente conhecida como esgotamento profissional. Conforme Pocinho e Perestrelo (2011), o *burnout* pode ser definido como um prolongamento do estresse profissional, tendo como principais características a exaustão emocional, a despersonalização e a baixa realização pessoal no trabalho.

Existem alguns estudos empíricos que buscaram investigar o *burnout* na profissão docente. Magalhães *et al.* (2021) realizaram um estudo com 745 professores da educação básica da rede pública de Minas Gerais. As dimensões mais prevalentes encontradas foram o desgaste psíquico e a ilusão pelo trabalho, e a prevalência de *burnout* foi maior em professores mais jovens. Outro estudo, com 804 professores de escola pública do Paraná, constatou que as condições de trabalho e a qualidade das relações dos professores em seu ambiente estão associadas a elevados níveis de sintomas de *burnout*, como a exaustão emocional, a despersonalização e a baixa realização profissional (Konga *et al.*, 2015).

Simões e Cardoso (2022), em seu estudo com 93 professores da rede pública de São Paulo, constataram que a amostra estudada apresentou esgotamento moderado (35,48%) e grave (40,86%). As associações encontradas com o esgotamento foram: tempo de carreira (professoras com mais tempo de trabalho apresentavam menores níveis de esgotamento); ter sofrido violência na escola (50,5% relataram ter sofrido violência física ou verbal na escola); qualidade das relações interpessoais; e aspectos da estrutura física e organizacional do trabalho.

Levy, Sobrinho e Souza (2009) realizaram um estudo com 77 professores da rede pública da Região Sudeste do Brasil. Dos 77 professores que responderam aos instrumentos, 54 apresentavam sintomas de *burnout*. Dentre os sintomas investigados, 85% dos professores possuíam sentimentos de ameaça em sala de aula; 44% cumpriam uma jornada de trabalho superior a sessenta horas semanais, demonstrando a incidência de *burnout* em professores que excedem os limites da jornada de trabalho em mais de sessenta horas semanais. No que diz respeito à idade e à formação insuficiente, 70 por cento dos participantes possuíam idade inferior a 51 anos, sendo a idade do professor outro elemento que pode ser considerado determinante para a síndrome de *burnout*, corroborando os resultados encontrados por Magalhães *et al.* (2021). Os resultados obtidos em sua pesquisa também sustentam que o excesso na jornada de trabalho contribui para o adoecimento de profissionais em diversas áreas, inclusive o magistério, principalmente se considerarmos ser uma profissão de risco (Levy *et al.*, 2009).

Tais estudos evidenciam a necessidade de investimentos na investigação da temática, buscando compreender as causas e as consequências para que se possa realizar



intervenções eficazes, uma vez que o *burnout* em professores é um fenômeno que afeta também os estudantes e a sociedade. Penteado e Souza Neto (2019) apontam que o mal-estar docente também pode ser uma consequência de desinvestimentos sociais e políticos na educação pública e na carreira docente. Assim, torna-se necessário o desenvolvimento de ações e de estratégias que possibilitem a promoção e a prevenção em saúde, promovendo o desenvolvimento do bem-estar docente (Penteado; Souza Neto, 2019).

Os estudos na área do bem-estar docente surgem como uma alternativa de combate ao mal-estar, uma vez que buscam o entendimento de vivências positivas, geradoras de satisfação e prazer (Silva, 2017). Apesar de encontrarmos professores com sintomas de *burnout*, alguns estudos também encontram professores satisfeitos, entusiasmados, motivados e dedicados a aprimorar suas práticas (Pocinho; Perestrelo, 2011). Por essa razão, alguns pesquisadores buscam estudar essa temática, contemplando estudos com qualidades positivas da vida diante dos sintomas que manifestam adoecimentos (Pocinho; Perestrelo, 2011).

Diante dos estudos sobre o bem-estar docente, podemos compreender o bem-estar por meio do conceito de *engagement*, o qual auxilia na investigação dos fenômenos positivos relacionados ao trabalho (Pocinho; Perestrelo, 2011). O engajamento pode ser definido como um estado da mente positivo que possui três dimensões (Schaufeli; Bakker, 2009; Pocinho; Perestrelo, 2011):

- Vigor: caracterizado por altos níveis de energia, de resiliência mental, de vontade, de persistência e de perseverança na realização das atividades do trabalho.
- Dedicção: caracterizada por envolvimento forte no trabalho e por experiências de senso de significância, de entusiasmo, de inspiração e de sensação de ser desafiado enquanto trabalha.
- Absorção: caracterizada por um estado pleno de concentração, de felicidade e de envolvimento com as atividades laborais, vivenciando uma sensação do tempo passar rapidamente durante o trabalho, resultando em certa dificuldade de se desapegar das atividades, devido à sensação intrínseca de prazer. Essa dimensão aproxima-se de um estado ótimo de experiência, no qual a pessoa experiencia uma atenção especial, com a mente clara e harmonia corporal.

Em suma, trabalhadores que possuem níveis de engajamento elevados são caracterizados por possuírem muita energia no trabalho, forte identificação com sua prática, apresentando sentimentos de entusiasmo e orgulho, bem como um alto envolvimento e imersão em suas atividades laborais (Schaufeli; Bakker, 2009). Portanto, o engajamento no trabalho é visto como um processo oposto ao do *burnout*, sendo também um conceito distinto do *burnout* que pode ser estudado de forma independente (Schaufeli; Bakker, 2009).

Existem duas escolas que estudam *burnout* e *engagement*, sendo elas a de Maslach e Leiter e a de Schaufeli e Bakker. A escola de Maslach busca investigar *burnout* e *engagement* por meio do mesmo instrumento, utilizando correlações negativas. Por ser apenas um instrumento avaliando os dois construtos, torna-se difícil investigar empiricamente a relação estabelecida entre *burnout* e *engagement*. Assim, optamos por utilizar os instrumentos de mensuração de Schaufeli e Bakker, pois consideramos estudar

os dois construtos de forma independente um do outro, buscando avaliar suas qualidades positivas e negativas.

Além dos fatores que caracterizam o mal-estar e o bem-estar docente, a profissão docente no Brasil está inserida em um cenário educacional que passa por diversas mudanças ao longo do tempo. Dentre essas mudanças, destacamos a reforma do Ensino Médio (EM), que surge com o intuito de atender as demandas de formação do EM, considerando indispensável a reestruturação da organização curricular vigente para essa etapa da educação (Brasil, 2017a).

Por meio da *Lei nº 13.415/2017*, propõe-se a substituição do modelo único do currículo do EM por um modelo diversificado e flexível, estabelecendo diversas alterações (Brasil, 2017a). Entre as alterações propostas estão os projetos de vida e os itinerários formativos, que são organizados de acordo com a oferta de diferentes arranjos curriculares, considerando a relevância para o contexto e a possibilidade do sistema de ensino (Brasil, 2017a). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as alterações propostas pela Lei buscam construir currículos que atendam as especificidades locais e os diversos interesses dos estudantes, centralizando o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de seus projetos de vida (Brasil, 2017b).

Contudo, na literatura brasileira existem diversas críticas a respeito do novo EM proposto pela BNCC. Autores destacam que a reforma propõe mudanças na formação dos estudantes, na estrutura do currículo escolar, bem como mudanças na formação dos professores que atuam nessa etapa da educação (Furtado; Silva, 2020; Schütz; Cossetin, 2019; Ferretti, 2018; Sandri, 2017). Assim, as alterações propostas podem ser inviáveis na implementação nas escolas públicas e podem elevar as desigualdades educacionais, mantendo problemas sociais e históricos que são estruturais na educação brasileira (Furtado; Silva, 2020).

Como aspectos negativos da reforma do EM, alguns autores destacam que o tempo de atividade escolar pode aumentar, transformando-se em sobrecarga no trabalho; a reforma envolve a necessidade de revisão dos cursos de licenciaturas e de formação continuada, considerando a formação interdisciplinar (Ferretti, 2018); a reforma pode causar a diminuição do quadro docente e da oferta de cursos de licenciatura (Sandri, 2017).

Considerando-se os aspectos de mal-estar e bem-estar docente, somados à constatação de que o professor é a principal via de execução das mudanças propostas pela *Lei nº 13.415/2017*, surge o seguinte problema de pesquisa: quais são os fatores de mal-estar e bem-estar docente presentes no contexto escolar, de acordo com os professores do Ensino Médio de escolas públicas brasileiras?

O objetivo geral desse estudo é compreender, a partir da perspectiva de professores do Ensino Médio, quais são os fatores de mal-estar e bem-estar presentes no contexto escolar. A hipótese alternativa é que docentes do novo EM apresentam elevados níveis de *burnout*.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa que procurou realizar um levantamento de dados por meio de uma abordagem quantitativa, com desenho transversal e instrumento *on-line* de coleta autoaplicável. Os participantes foram selecionados por meio de amostra por conveniência.



A amostra foi composta por docentes com idade acima de 18 anos, que estiveram com a graduação concluída, que estavam atuando na rede pública de ensino brasileira e que já tinham atuado no Ensino Médio antes da reforma.

Procedimentos

O instrumento foi desenvolvido na plataforma *Qualtrics* e disponibilizado online por meio de link e QR Code. Foram utilizados questionários e escalas presentes no instrumento de coleta de dados. Foi realizado um estudo piloto com cinco participantes, consistindo na aplicação do instrumento desenvolvido para pesquisa e entrevista online, compreendendo as possíveis alterações necessárias. Buscou avaliar se as propostas dos itens das escalas eram adequadas e realizar os ajustes necessários (Borsa; Damásio; Bandeira, 2012).

Após o estudo-piloto, o questionário foi divulgado por meio das redes sociais, incluindo e-mail. Para a coleta, os participantes precisaram ter acesso à internet, por um computador, tablet ou celular, e preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os procedimentos éticos dessa pesquisa foram baseados na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2016). A participação ocorreu de forma esclarecida e voluntária, mediante a concessão do consentimento do participante. Conforme o parágrafo único da Resolução 510/16, a pesquisa ocorreu de forma anônima, sem a identificação dos participantes e dados que revelem sua identidade, não sendo registrada nem avaliada pelo sistema CEP/CONEP.

Participantes

Participaram do estudo oitenta professoras que atuam em escolas públicas de Ensino Médio no Brasil. A maioria da amostra foi composta por participantes mulheres (72,5%), brancas (87,5%), heterossexuais (86,2%) casadas ou em união estável (56,2%) e residentes do Rio Grande do Sul (83,7%), com idades entre 20 e 51 anos ou mais.

Referente às condições de trabalho, a maioria possuía de dois a quatro salários-mínimos (60%), atuava na zona rural (57,5%), possuía pós-graduação (76,2%), atuava em uma escola (58,7%), e 74 professoras atuavam apenas na rede pública (92,5%). Quanto à área de atuação, 31 professoras atuavam na área da Linguagem e suas Tecnologias; 27 da Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; 12 da Matemática e suas Tecnologias; e 10 da Ciências da Natureza.

No que diz respeito ao tempo de trabalho e experiência com o EM antes da reforma, 27 professoras atuaram de cinco a dez anos no EM antes da reforma, 23 tinham menos de cinco anos de atuação, dezessete tinham vinte anos ou mais de atuação e quinze professoras tinham quinze anos ou mais de atuação no EM antes da reforma. Em relação ao tempo de trabalho de uma forma geral, incluindo experiência prévia com o EM médio antes da reforma, 32 professoras tinham entre 20 a 25 anos de experiência de trabalho, 28 possuíam de dez a quinze anos de experiência e 20 professoras tinham até cinco anos de experiência com o EM.

Instrumentos

Os instrumentos autoaplicáveis utilizados para descrição da amostra e avaliação do bem-estar e mal-estar docente foram:

Questionário de dados sociodemográficos (idade, gênero, cor/raça, orientação sexual, estado civil, religião) e *laborais* (renda; estado onde reside e trabalha; área de formação, tempo de trabalho; nível de escolaridade; número de escolas onde atua; rede em que atua; se compreende as mudanças do Ensino Médio; se recebeu capacitação para o novo Ensino Médio; se a capacitação foi espontânea ou ofertada pelo local de trabalho; e se se sente preparada(o) para atuar no novo Ensino Médio). O instrumento foi desenvolvido para essa pesquisa.

Versão Brasileira de Burnout Assessment Tool (BAT) para o trabalho: o instrumento é formado por 33 itens, avaliando sintomas primários e secundários. Para sintomas primários, existem os seguintes componentes: Exaustão (composto por oito itens); Distanciamento Mental (composto por cinco itens); Declínio no Controle Cognitivo (composto por cinco itens); e Declínio no Controle Emocional (composto por cinco itens). Para sintomas secundários, existem os seguintes componentes: Queixas Psicológicas (composto por cinco itens) e Queixas Psicossômáticas (composta por cinco itens). Utiliza-se escala tipo Likert de 1 (nunca) a 5 (sempre) (Schaufeli; Witte; Desart, 2020).

Escala Utrecht de Engajamento no Trabalho (UWES): o questionário é formado por dezessete itens; utiliza-se escala tipo *Likert* de zero (nenhuma vez) a seis (todos os dias); avalia o nível de engajamento geral e suas dimensões por meio dos subitens vigor, dedicação e concentração (Magan *et al.*, 2016; Porto-Martins *et al.*, 2020).

Análise de dados

O banco de dados foi digitado e analisado em pacote estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.0, e *JASP*. Foram realizadas análises descritivas de caráter exploratório com o objetivo de avaliar a descrição dos participantes, a distribuição e a frequência dos itens e as médias de respostas das escalas. Após, as comparações entre grupos independentes foram realizadas por meio de *Teste-T de Student* ou equivalente não paramétrico (*Mann-Whitney*). Utilizou-se a correlação de *Spearman* devido ao tamanho pequeno da amostra e à maior parte dos dados não possuírem distribuição normal. Na interpretação dos resultados da BAT foram utilizados os valores de referência recomendados por Schaufeli, Witte e Desart (2020), e para interpretação do UWES foram utilizados os valores de referência indicados por Schaufeli e Bakker (2009) para medir a intensidade do engajamento.

Resultados e discussão

Conforme indica o manual do usuário *Burnout Assessment Tool*, a BAT é composta por cinco subescalas. Os quatro sintomas principais (*Core Symp*) possuem as subescalas de exaustão, de distanciamento mental, de declínio no controle cognitivo e de declínio no controle emocional. Já os sintomas secundários (*Secondary Symptoms*) possuem as



subescalas de queixas psicológicas e de queixas psicossomáticas (Schaufeli; Witte; Desart, 2020). A tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas dos resultados em cada dimensão:

Tabela 1- BAT – Versão relacionada ao trabalho

	Valid	Missing	Média	DP	Mínimo	Máximo
Principais Sintomas	80	0	2,472	0,699	1,000	4,000
Sintomas Secundários	80	0	2,825	0,905	1,000	4,800

Valor de referência: pontuação máxima 5,0; pontuação mínima 1,0.

Fonte: Autores.

Para avaliar o esgotamento e os indivíduos que estão em risco de *burnout*, é indicado que se diferencie as dimensões e se utilize a versão completa da BAT, pois as pontuações são mais precisas devido ao maior número de perguntas, resultando em uma distribuição mais refinada, já que a versão abreviada distingue menos os casos de *burnout* e não *burnout* (Schaufeli; Witte; Desart, 2020). A tabela 2 indica as estatísticas descritivas, demonstrando os resultados em cada dimensão das subescalas:

Tabela 2- BAT – Reportado por dimensão

	Válidos	Missing	Média	DP	Mínimo	Máximo
Exaustão	80	0	3,036	0,873	1,000	5,000
Distanciamento Mental	80	0	2,217	0,812	1,000	4,400
Declínio no Controle Cognitivo	80	0	2,268	0,801	1,000	4,800
Declínio no Controle Emocional	80	0	2,030	0,767	1,000	4,200
Queixas Psicológicas	80	0	3,035	0,935	1,000	5,000
Queixas Psicossomáticas	80	0	2,615	0,966	1,000	4,600
Escore Total	80	0	2,579	0,724	1,000	4,212

Valor de referência: pontuação máxima 5,0; pontuação mínima 1,0.

Fonte: Autores.

De acordo com Schaufeli, Witte e Desart (2020), para versão da BAT relacionada ao trabalho, podemos utilizar como grupo de referência as pontuações médias da população *Flemish*, possibilitando a comparação entre os dois grupos. A tabela 3 apresenta as médias da população *Flemish*, dividida em quatro categorias (baixo, médio, alto e muito alto):

**Tabela 3-** Normas estatísticas da BAT por categoria

Classificações dos escores	Escore Total	Exaustão	Distanciamento Mental	Declínio no Controle Emocional	Declínio no Controle Cognitivo	Sintomas Secundários
Baixo	1,00-1,60	1,00-1,75	1,00-1,20	1,00-1,20	1,00-1,80	1,00-1,70
Médio	1,61-2,40	1,76-2,70	1,21-2,40	1,21-2,19	1,81-2,59	1,71-2,75
Alto	2,41-3,29	2,71-3,74	2,41-3,59	2,20-3,19	2,60-3,39	2,76-3,50
Muito Alto	3,30-5,00	3,75-5,00	3,60-5,00	3,20-5,00	3,40-5,00	3,51-5,00

Fonte: Adaptada de Manual BAT- Version 2.0, Tables 60/62, p. 109-110.

Os resultados indicam que a média dos principais sintomas obtidos ($M=2,47$) e dos sintomas secundários ($M=2,82$), em comparação com a população *Flemish*, pode ser considerado alta. Se observarmos cada dimensão separadamente, podemos notar que o declínio no controle emocional ($M=2,03$), o declínio no controle cognitivo ($M=2,26$) e o distanciamento mental ($M=2,21$) possuem resultados classificados como médios. Contudo, a dimensão da exaustão possui uma pontuação considerável, sendo classificada como alta ($M=3,03$). Os elevados níveis de sintomas de *burnout*, bem como a alta pontuação na dimensão da exaustão, corroboram os achados da literatura (Levy *et al.*, 2009; Carlotto, 2011; Dalagasperina; Monteiro, 2014; Konga *et al.*, 2015; Silva *et al.*, 2018; Aliante *et al.*, 2021; Magalhães *et al.*, 2021; Ribeiro *et al.*, 2022; Simões; Cardoso, 2022).

Referente ao engajamento docente, medido por meio do Questionário do Bem-Estar e Trabalho (UWES), os resultados obtidos estão descritos na tabela 4:

Tabela 4- UWES – resultados obtidos nas dimensões e no escore global

	Válidos	Missing	Média	DP	Mínimo	Máximo
Vigor	80	0	4,006	1,423	0,833	6,000
Dedicação	80	0	4,183	1,471	0,400	6,000
Concentração/absorção	80	0	3,998	1,445	0,167	6,000
Escore Total	80	0	4,055	1,404	0,588	6,000

Valor de referência: pontuação máxima 7,0; pontuação mínima 1,0.

Fonte: Autores.

Conforme indica o manual do UWES, o engajamento pode ser avaliado de forma unifatorial ou por meio do modelo de três fatores, que abrange as dimensões de vigor, de dedicação e de absorção. A tabela 5 apresenta os valores de referência para normas de grupos:



Tabela 5- UWES manual – valores de referência normas para grupos

	Válidos	Média	EP	DP
Vigor	2.313	3,99	.01	1,08
Dedicação	2.313	3,91	.01	1,31
Concentração/absorção	2.313	3,56	.01	1,18
Escore Total	2.313	3,82	.01	1,09

Valor de referência: pontuação máxima 6,0; pontuação mínima 0,0.
 Fonte: Adaptada de Schaufeli, Bakker (2009, p. 27).

Comparando com os valores de referência, os resultados revelam que as médias obtidas nas três dimensões e no escore total estão acima da média indicada para grupos. As causas e as consequências do *engagement* em professores ainda são compreendidas de forma insuficiente, uma vez que poucos estudos transversais foram realizados nessa área (Schaufeli; Bakker, 2009). Contudo, Schaufeli e Bakker (2009) descreve algumas possíveis consequências para o *engagement*, sendo elas: atitudes positivas diante da organização, como a satisfação no trabalho, o comprometimento organizacional e a baixa rotatividade. Comportamentos organizacionais positivos, como proatividade, motivação para aprender mais e trabalhar horas extras. Também existem indicadores que relacionam positivamente o *engagement* com a saúde, como apresentar baixos níveis de depressão, de estresse e de queixas psicossomáticas (Schaufeli; Bakker, 2009). Observando-se a dimensão de queixas psicossomáticas da BAT, os resultados obtidos podem ser classificados como médios, podendo contribuir para um nível alto de *engagement*.

De acordo com o estabelecimento de normas estatísticas individuais para o UWES, existe a classificação de cinco categorias: muito baixo, baixo, mediano, alto e muito alto. Essa classificação ocorre devido à preocupação com o erro padrão e está apresentada na tabela 6, indicando os valores de referência:

Tabela 6- Escores de normas individuais para o UWES-17 (N=2.313)

Classificações dos Escores	Vigor	Dedicação	Absorção	Escore Total
Muito Baixo	≤ 2,17	≤ 1,60	≤ 1,60	≤ 1,93
Baixo	2,18-3,20	1,61-3,00	1,61-2,75	1,94-3,06
Mediano	3,21-4,80	3,01-4,90	2,76-4,40	3,07-4,66
Alto	4,81-5,65	4,91-5,79	4,41-5,35	4,67-5,53
Muito Alto	≥ 5,61	≥ 5,80	≥ 5,36	≥ 5,54
Média	3,99	3,81	3,56	3,82
Desvio Padrão	1,11	1,31	1,18	1,10
Intervalo	0,00-6,00	0,00-6,00	0,00-6,00	0,00-6,00

Fonte: Adaptada de Schaufeli, Bakker (2009, p. 32).

Conforme os resultados descritos na tabela 4, podemos constatar que o engajamento geral das participantes da pesquisa pode ser considerado médio. Analisando separadamente os três fatores do UWES, para vigor, dedicação e absorção, também obtemos um escore médio de engajamento no trabalho. Os escores classificados como médios nas três dimensões indicam que os professores apresentam muita energia quando trabalham, identificam-se com o trabalho, pois a experiência é significativa, desafiadora e inspiradora. Também experimentam sintomas de entusiasmo e orgulho com o trabalho e geralmente estão envolvidos e imersos em suas atividades laborais.

Considerando que *burnout* e engajamento são dois construtos independentes é possível analisar simultaneamente os dois aspectos. Assim, um trabalhador que não apresente *burnout* pode ter escores altos e baixos de engajamento, assim como um funcionário que apresente engajamento pode apresentar escores altos ou baixos de *burnout*. No presente estudo, obtivemos escores altos para *burnout* e escores medianos para *engagement*. Na prática é possível que o *burnout* e o engajamento sejam correlacionados negativamente. Tal correlação também foi observada nesse estudo, considerando-se as dimensões do UWES e as dimensões da BAT.

Foram identificadas correlações significativas e negativas entre todos os escores da BAT com todos os escores da UWES. Contudo, a intensidade das correlações é diferente para cada subescala ou escore total. As correlações negativas mais fortes ocorreram entre as dimensões de vigor, dedicação e o escore total da UWES com os principais sintomas da BAT ($r = -0,70$, $p \leq 0,001$), seguidas pelas correlações negativas e moderadas entre a dimensão de concentração da UWES com o escore total da BAT ($r = -0,64$, $p \leq 0,001$) e principais sintomas ($r = -0,65$, $p \leq 0,001$). Também foram constatadas correlações negativas e moderadas entre dedicação e escore total da BAT ($r = -0,68$, $p \leq 0,001$), entre vigor e exaustão ($r = -0,64$, $p \leq 0,001$), distanciamento mental ($r = -0,64$, $p \leq 0,001$) e escore total da BAT ($r = -0,69$, $p \leq 0,001$), entre o escore total da UWES e exaustão ($r = -0,63$, $p \leq 0,001$), distanciamento mental ($r = -0,65$, $p \leq 0,001$) e escore total da BAT ($r = -0,68$, $p \leq 0,001$).

Quanto às informações obtidas através do questionário de dados sociodemográficos e laborais, destacamos os resultados referentes à capacitação do exercício da profissão. A formação docente tem sido uma temática central no debate diante da busca por explicações sobre a baixa qualidade da educação escolar. Buscamos investigar se a capacitação docente possui alguma associação entre os escores obtidos na BAT e na UWES. As variáveis sociodemográficas utilizadas para essa avaliação foram: sentir-se preparada(o) ou não para o novo EM, entender ou não as mudanças que ocorreram no novo EM e receber ou não capacitação para as mudanças que ocorreram no EM.

Em relação aos escores elevados para a BAT e escores médios para a UWES, conforme aponta literatura, a falta de formação e capacitação dos professores pode elevar os níveis de sintomas de *burnout*. Por meio da realização do T-Test/Mann-Whitney verificamos que receber ou não capacitação para o novo Ensino Médio é uma variável significativa nos escores obtidos na BAT e na UWES.

Como resultados obtidos, observamos que indivíduos que não receberam capacitação ($M = 2,20$, $DP = 0,73$) apresentaram escore significativamente maior na dimensão de



declínio emocional da BAT em comparação aos que receberam ($M = 1,84$, $DP = 0,77$), $U = 581$, $p \leq 0,05$, $r = -0,27$. Os indivíduos que receberam capacitação apresentaram escores significativamente maiores no total da UWES ($M = 4,50$, $DP = 1,29$) em comparação aos que não receberam ($M = 3,65$, $DP = 1,39$), $U = 1083$, $p \leq 0,01$, $r = 0,36$. Também apresentaram maior escore na dimensão de vigor ($M = 4,43$, $DP = 1,34$) em comparação aos que não receberam ($M = 3,62$, $DP = 1,40$), $U = 1068,5$, $p \leq 0,01$, $r = 0,34$. O mesmo ocorreu com a dimensão dedicação, com ($M = 4,63$, $DP = 1,31$) para os que receberam capacitação e ($M = 3,78$, $DP = 1,51$) para os que não receberam, $U = 1061,5$, $p \leq 0,01$, $r = 0,33$. Algo similar também foi observado no escore da dimensão de concentração, com ($M = 4,48$, $DP = 1,32$) para os que receberam capacitação e ($M = 3,56$, $DP = 1,43$) para os que não receberam, $U = 1082,5$, $p \leq 0,01$, $r = 0,36$. Nenhuma outra diferença significativa foi observada entre receber capacitação e escores da BAT e UWES.

Outra variável significativa que influenciou os escores da BAT e da UWES foi o docente entender ou não as mudanças do Ensino Médio. Indivíduos que não entendem o novo Ensino Médio ($M = 3,41$, $DP = 0,82$) apresentaram escore significativamente maior na dimensão de esgotamento da BAT em comparação aos que entendem ($M = 2,94$, $DP = 0,87$), $t(78) = -1,93$, $p \leq 0,05$, $d = -0,54$. Também apresentaram maior escore na dimensão de distanciamento mental ($M = 2,56$, $DP = 0,75$) em comparação aos que entendem ($M = 2,13$, $DP = 0,81$), $U = 351$, $p \leq 0,05$, $r = -0,32$. O mesmo ocorreu com o escore de principais sintomas da BAT, com ($M = 2,80$, $DP = 0,66$) para os que não entendem e ($M = 2,39$, $DP = 0,69$) para os que entendem, $U = 334,5$, $p \leq 0,05$, $r = -0,35$. Algo similar também é observado no escore global da BAT, com ($M = 2,92$, $DP = 0,71$) para os que não entendem e ($M = 2,49$, $DP = 0,71$) para os que entendem, $U = 336,5$, $p \leq 0,05$, $r = -0,34$.

Por outro lado, os indivíduos que entendem o novo Ensino Médio apresentaram escores significativamente maiores no total da UWES ($M = 4,20$, $DP = 1,47$) em comparação aos que não entendem ($M = 3,48$, $DP = 0,90$), $U = 720,5$, $p \leq 0,05$, $r = 0,37$. Também apresentaram maior escore na dimensão de vigor ($M = 4,13$, $DP = 1,48$) em comparação aos que não entendem ($M = 3,40$, $DP = 1,07$), $U = 670,5$, $p \leq 0,05$, $r = 0,31$. O mesmo ocorreu com a dimensão dedicação, com ($M = 4,31$, $DP = 1,56$) para os que entendem e ($M = 3,69$, $DP = 0,95$) para os que não entendem, $U = 690,5$, $p \leq 0,05$, $r = 0,35$. Algo similar também foi observado no escore da dimensão de concentração, com ($M = 4,17$, $DP = 1,49$) para os que entendem e ($M = 3,29$, $DP = 1,02$) para os que não entendem, $U = 713$, $p \leq 0,01$, $r = 0,39$. Nenhuma outra diferença significativa foi observada entre entender o novo Ensino Médio e escores da BAT e UWES. Sentir-se preparada(o) ou não para atuar no novo Ensino Médio foi a variável mais significativa que influenciou nos escores da BAT e da UWES. Existe relação significativa entre entender o novo Ensino Médio (EM) e estar preparado para o novo EM, $X^2(1, N = 80) = 6,76$, $p = .009$. Professoras(es) que entendem o novo EM tendem a estar mais preparadas(os) para o novo EM quando comparadas(os) às que não entendem. Assim, sentir-se preparada(o) envolve entender as mudanças e receber formação. Tais resultados obtidos indicam que indivíduos que não estão preparados para o novo Ensino Médio ($M = 3,29$, $DP = 0,77$) apresentaram escore significativamente maior na dimensão de exaustão da BAT em comparação aos preparados ($M = 2,54$, $DP = 0,86$), $t(78) = -3,98$, $p < 0,001$, $d = -0,94$. Também apresentaram maior escore na dimensão de

distanciamento mental ($M = 2,44$, $DP = 0,77$) em comparação aos preparados ($M = 1,78$, $DP = 0,71$), $U = 378$, $p < 0,001$, $r = -0,47$. O mesmo ocorreu com o escore de declínio emocional da BAT, com ($M = 2,14$, $DP = 0,70$) para os que não estão preparados e ($M = 1,81$, $DP = 0,86$) para os preparados, $U = 529,5$, $p \leq 0,05$, $r = -0,26$. Os indivíduos que não estão preparados para o novo Ensino Médio ($M = 3,21$, $DP = 0,86$) também apresentaram escore significativamente maior na dimensão de queixas psicológicas em comparação aos preparados ($M = 2,68$, $DP = 0,99$), $t(78) = -2,49$, $p \leq 0,01$, $d = -0,59$, e escore significativamente maior na dimensão de queixas psicossomáticas ($M = 2,76$, $DP = 0,94$) em comparação aos preparados ($M = 2,33$, $DP = 0,97$), $t(78) = -1,94$, $p \leq 0,05$, $d = -0,46$. O mesmo ocorreu com o escore de sintomas secundários da BAT, com ($M = 2,99$, $DP = 0,85$) para os não preparados e ($M = 2,50$, $DP = 0,94$) para os preparados, $t(78) = -2,33$, $p \leq 0,05$, $d = -0,55$. Em relação aos principais sintomas da BAT, os indivíduos não preparados apresentaram maior escore ($M = 2,65$, $DP = 0,63$) em comparação aos preparados ($M = 2,13$, $DP = 0,72$), $t(78) = -3,29$, $p < 0,001$, $d = -0,78$. Algo similar também é observado no escore global da BAT, com ($M = 2,75$, $DP = 0,65$) para os não preparados e ($M = 2,24$, $DP = 0,76$) para os preparados, $t(78) = -3,11$, $p \leq 0,01$, $d = -0,73$.

Por outro lado, os indivíduos preparados para o novo Ensino Médio apresentaram escores significativamente maiores no total da UWES ($M = 4,75$, $DP = 1,36$) em comparação aos não preparados ($M = 3,70$, $DP = 1,30$), $U = 1060$, $p < 0,001$, $r = 0,48$. Também apresentaram maior escore na dimensão de vigor ($M = 4,68$, $DP = 1,32$) em comparação aos não preparados ($M = 3,66$, $DP = 1,36$), $U = 1036,5$, $p < 0,001$, $r = 0,45$. O mesmo ocorreu com a dimensão dedicação, com ($M = 4,88$, $DP = 1,44$) para os preparados e ($M = 3,83$, $DP = 1,37$) para os não preparados, $U = 1067$, $p < 0,001$, $r = 0,49$. Algo similar também foi observado no escore da dimensão de concentração, com ($M = 4,70$, $DP = 1,42$) para os preparados e ($M = 3,64$, $DP = 1,33$) para os não preparados, $U = 1041$, $p < 0,001$, $r = 0,45$. Não houve diferença significativa entre estar preparado para o novo Ensino Médio e o escore de declínio cognitivo da BAT.

A literatura aponta que uma formação inicial docente de melhor qualidade pode preparar o estudante de licenciatura para ingressar no mercado de trabalho, bem como obter uma busca por formação continuada, auxiliando no desenvolvimento profissional de sua profissão (Ayres *et al.*, 2018). Dessa forma, esses trabalhadores capacitados tendem a se sentir mais felizes com sua escolha e sua prática profissional, diminuindo a possibilidade do desenvolvimento de sintomas de mal-estar (Ayres *et al.*, 2018). Outra questão importante a ser considerada na formação docente é o seu impacto na vida dos estudantes. Costa *et al.* (2020) apontam como principal resultado de seu estudo a constatação de que o abandono e o atraso escolar no EM podem se elevar quando os professores não possuem formação compatível com a disciplina que ministram.

Barreiro e Mogarro (2021) destacam que a docência na educação profissionalizante é uma questão complexa, sendo fundamental a afirmação da profissão por meio de uma formação adequada, considerando o domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos. Assim, os autores compreendem que é possível evitar que professores sejam reprodutores e aplicadores de métodos didáticos prontos, o que pode esvaziar a dimensão intelectual do trabalho docente (Barreiro; Mogarro, 2021). Destacam ainda que é papel da sociedade,



do Estado e das instituições a garantia de espaços formativos iniciais e as formações continuadas para os professores, sendo a construção da educação de qualidade um compromisso coletivo e não apenas individual (Barreiro; Mogarro, 2021).

Ademais, outras três variáveis sociodemográficas significativas encontradas foram: possuir alguma crença; residir em zona rural ou urbana; e atuar em zona rural ou urbana. Indivíduos que possuem uma crença ($M = 4,38$, $DP = 1,38$) apresentaram escore significativamente maior na dimensão de dedicação da UWES em comparação aos que não possuem crença ($M = 3,55$, $DP = 1,61$), $U = 750$, $p \leq 0,05$, $r = 0,29$. Nenhuma outra diferença significativa foi observada entre prática religiosa e escores da BAT e UWES. Tais resultados podem ser comparados com o estudo de Silva Filho e Ferreira (2015), que verificaram uma associação entre considerar o trabalho importante, significativo e energizante, que aumenta os vínculos afetivos com a organização e melhora a satisfação no trabalho, elevando a frequência de reações emocionais positivas direcionadas ao ambiente laboral (Silva Filho; Ferreira, 2015).

Podemos compreender esse aumento de bem-estar em indivíduos que possuem alguma crença por meio da perspectiva de que indivíduos que possuem alguma crença são seres espirituais que buscam sentido e significado no trabalho que exercem, fazendo com que desenvolvam uma ligação afetiva com a organização que trabalham (Silva Filho; Ferreira, 2015). Portanto, a espiritualidade no trabalho pode estar associada às necessidades espirituais de natureza humana, induzindo respostas afetivas positivas (Silva Filho; Ferreira, 2015).

Outra variável significativa encontrada é a de que indivíduos que residem em zona urbana ($M = 3,31$, $DP = 0,74$) apresentaram escore significativamente maior na dimensão de exaustão da BAT em comparação aos que vivem em zona rural ($M = 2,83$, $DP = 0,92$), $t(78) = 2,48$, $p \leq 0,01$, $d = 0,56$. Ademais, aqueles que residem em zona rural apresentaram escores significativamente maiores no total da UWES ($M = 4,34$, $DP = 1,36$) em comparação aos que vivem em zona urbana ($M = 3,66$, $DP = 1,39$), $U = 565,5$, $p \leq 0,05$, $r = -0,28$. O mesmo ocorreu no escore da dimensão de vigor, sendo ($M = 4,35$, $DP = 1,34$) em zona rural e ($M = 3,54$, $DP = 1,42$) em zona urbana, $U = 527$, $p \leq 0,01$, $r = -0,33$. Algo similar também foi observado no escore da dimensão de concentração da UWES, sendo ($M = 4,3$, $DP = 1,4$) em zona rural e ($M = 3,6$, $DP = 1,42$) em zona urbana, $U = 571,5$, $p \leq 0,05$, $r = -0,27$. Nenhuma outra diferença significativa foi observada entre zona onde reside e escores da BAT e da UWES.

Indivíduos que trabalham em zona urbana ($M = 3,31$, $DP = 0,74$) apresentaram escore significativamente maior na dimensão de exaustão da BAT em comparação aos que trabalham em zona rural ($M = 2,83$, $DP = 0,92$), $t(78) = 2,48$, $p \leq 0,01$, $d = 0,56$. Ademais, aqueles que trabalham em zona rural apresentaram escores significativamente maiores no total da UWES ($M = 4,33$, $DP = 1,36$) em comparação aos que trabalham em zona urbana ($M = 3,66$, $DP = 1,39$), $U = 565,5$, $p \leq 0,05$, $r = -0,28$. O mesmo ocorreu no escore da dimensão de vigor, sendo ($M = 4,35$, $DP = 1,34$) em zona rural e ($M = 3,54$, $DP = 1,42$) em zona urbana, $U = 527$, $p \leq 0,01$, $r = -0,33$. Algo similar também foi observado no escore da dimensão de concentração da UWES, sendo ($M = 4,3$, $DP = 1,4$) em zona rural e ($M = 3,6$, $DP = 1,42$) em zona urbana, $U = 571,5$, $p \leq 0,05$, $r = -0,27$. Nenhuma outra diferença significativa foi observada entre cidade onde trabalha e escores da BAT e UWES.

Não foi possível comparar as duas variáveis “trabalhar” e “residir na zona rural” com a literatura, uma vez que não foram localizados estudos nacionais semelhantes que buscassem avaliar as relações existentes entre as duas variáveis e *burnout* e engajamento em professores. Entretanto, um estudo de interseções entre resiliência e qualidade de vida em mulheres rurais constatou certa associação entre os aspectos sociais de qualidade de vida e de resiliência, relacionados a características do cotidiano rural (Silva *et al.*, 2022). Tal estudo reconhece a interseção entre a qualidade de vida e a resiliência, sendo dois construtos que se influenciam mutuamente e são mediados por fatores protetivos como a espiritualidade, a formação de redes de apoio e as sensações de encantamento e pertencimento ao seu contexto. O estudo conclui que mulheres rurais desenvolvem atitudes resilientes que contribuem para o bom desenvolvimento de sua qualidade de vida.

Conclusão

Os sintomas de *burnout* avaliados nesse estudo apresentaram níveis considerados altos, tendo como significativa a pontuação da dimensão da exaustão, confirmando a hipótese da pesquisa. As variáveis estudadas associadas a esses níveis elevados foram: receber capacitação para o novo EM; entender as mudanças do novo EM; e se sentir preparada(o) para atuar no novo EM. Assim, professoras que não receberam capacitação, que não entendem as mudanças e que não se sentem preparadas para a nova atuação possuem maiores níveis de sintomas de *burnout*.

Em contrapartida, os resultados revelaram que o engajamento geral das participantes foi considerado mediano. Assim, professoras com maiores níveis de engajamento foram aquelas que receberam capacitação para o novo EM, que compreenderam as mudanças que aconteceram e que se sentiram mais preparadas para atuar. Outros fatores que podem estar associados ao nível médio de engajamento são possuir alguma crença e trabalhar na zona rural, que podem ser fatores protetivos diante do mal-estar.

Destacamos que o tamanho da amostra do presente estudo é considerado pequeno, sendo um fator limitador, impossibilitando algumas análises estatísticas. Contudo, cabe ressaltar que mesmo sendo uma amostra pequena, as variáveis significativas reportadas são de interesse da comunidade científica devido ao baixo número ou à inexistência de estudos que as investiguem. Indicamos que estudos futuros avaliem a repercussão prática das mudanças que ocorrem no Ensino Médio e se os níveis de burnout e engajamento são diferentes entre as diversas áreas de formação, em diferentes regiões do país, bem investiguem os construtos, as variáveis e as escalas estudadas em amostras maiores.

Debater as condições relacionadas à valorização docente e reconhecer a sua realidade ocupacional é extremamente necessário para assegurar condições dignas de trabalho, uma vez que a docência é considerada uma ocupação de risco. É importante prevenir o mal-estar docente e promover e garantir o bem-estar docente, visando o aprimoramento na qualidade de vida, a remuneração justa diante da função exercida, bem como melhorias no ambiente educacional e diminuição da sobrecarga no trabalho, buscando, assim, a promoção de saúde física e psicológica. Ressaltamos a necessidade das autoridades e governos se preocuparem em incluir a participação de docentes na



construção das mudanças necessárias na educação básica, uma vez que os professores são os principais atores e executores dessas mudanças. Espera-se que os resultados deste estudo possam contribuir para a criação de programas, de intervenções e de estratégias de enfrentamento e/ou criação de políticas públicas voltadas para prevenção e promoção de saúde ocupacional docente, bem como formações e capacitações para preparar as professoras para o novo Ensino Médio.

Referências

ALIANTE, Gildo et al. Síndrome de Burnout em professores moçambicanos do ensino fundamental. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 41, p. e219900, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gCKvDmMmzqjbFBrc95GrdCf/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2023.

AYRES, Luana Maria Santos da Silva; SHIMIZU, Kenji Lopes; NOVELLO, Tanise Paula. Sentimentos de professores de matemática do ensino superior de instituições públicas. *In*: CONFERÊNCIA CIDU, 9., 2018, Porto Alegre. **Actas 2018: o envolvimento estudantil na educação superior**. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2018. p. 425. Disponível em: www.aidu-asociacion.org/sentimientos-de-profesores-de-matematica-do-ensino-superior-de-instituicoes-publicas/. Acesso em: 14 jul. 2023.

BARREIRO, Cristhianny Bento; MOGARRO, Maria João. Docência e ensino profissional no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. e70181, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6NmJxpMwwGmCvsdL5chqZXH/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BORSA, Juliane Callegaro; DAMÁSIO, Bruno Figueiredo; BANDEIRA, Denise Ruschel. Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 53, p. 423-432, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/cbRxiMqmbZddKpwywVM8mJv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 24 de mar. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 27, n. 4, p. 403-410, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/B6dwZJD6LLTM5QBYJYfM6gB/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2023.



CNS. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em ciências humanas e sociais. Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/normativas-conep#:~:text=A%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNS%20n%C2%BA%20510%2F2016%20disp%C3%B5e%20normas%20aplic%C3%A1veis%20a,os%20existentes%20na%20vida%20cotidiana>. Acesso em: 24 de mar. 2024.

COSTA, Roberta; BRITTO, Ariana; WALTENBERG, Fábio. Efeitos da formação docente sobre resultados escolares do ensino médio. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 50, n. 3, p. 369-409, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/ee/a/WKwQGtjDdGqPjZRqBptcJMC/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2023.

DALAGASPERINA, Patrícia; MONTEIRO, Janine. Preditores da síndrome de burnout em docentes do ensino privado. **Psico-USF**, Campinas v. 19, n. 2, p. 263-275, maio 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/9XQDsxWQBs5y7FNkH8GdLDP/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2023.

DIEHL, Luciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v7n2/a05.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio e a sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2023.

FURTADO, Renan Santos; SILVA, Vergas Vitória Andrade da. A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 158-179, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p158-179>. Acesso em: 14 jul. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 14 jul. 2023.

KOGA, Gustavo Kendy Camargo *et al.* Fatores associados a piores níveis na escala de Burnout em professores da educação básica. **Cadernos Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 268-275, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadsc/a/Nnf4Rp6zfprzYLVhdw7Xmch/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2023.

LEVY, Gisele Cristine Tenório de Machado *et al.* Síndrome de Burnout em professores da rede pública. *Production*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 458-465, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prod/a/xFj4j7LPtZ5Sk95G8dhmKys/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2023.

MAGALHÃES, Tatiana Almeida de *et al.* Prevalência e fatores associados à síndrome de burnout entre docentes da rede pública de ensino: estudo de base populacional. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 46, p. e11, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/rYHznR6WDDrF9v5Bs66M4Gf/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2023.

MAGNAN, Emília dos Santos *et al.* Normatização da versão brasileira da Escala Utrecht de engajamento no trabalho. **Avaliação Psicológica**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 133-140, ago. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712016000200002&lng=en&nrm=iso&ftlng=pt. Acesso em: 14 jul. 2023.



PORTO-MARTINS, Paulo Cesar *et al.* Engajamento no trabalho: características psicométricas e invariância temporal do UWES. **Avaliação Psicológica**, Campinas, v. 19, n. 3, set. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712020000300007.

PACHECO, Veruska Albuquerque; FERREIRA, Mário César. Well-being and Ill-being at Work: employee's representations in a Brazilian public company. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 36, p. e3651, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/JY5YGXPsLxtKcJFFcfNd4vG/?format=pdf&lang=PT>. Acesso em: 14 jul. 2023.

PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA NETO, Samuel. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 135-153, jan. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Y9Wfn6NphgsptvZBmpZcsSJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2023.

POCINHO, Margarida; PERESTRELO, Célia Xavier. Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 513-528, set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/MCWHMc3jTyNb76jrBWz5rLg/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2023.

RIBEIRO, Beatriz Maria dos Santos Santiago et al. Associação entre a Síndrome de Burnout e a violência ocupacional em professores. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 35, p. eAPE01902, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/Ts85qpLxCSj6wLLyd3YrjNM/?lang=pt#>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SANDRI, Simone. Reforma do ensino médio e tendências para formação e/ou carreira docente. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 127-147, 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18607>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SCHAUFELI, Wilmar; BAKKER, Arnold. **UWES: Utrecht Work Engagement Scale**. Preliminary manual. v. 1, nov. 2003. Tradução: ANGST, Rosana.; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T.; PORTO-MARTINS, Paulo C. Escala de Engajamento no Trabalho de Utrecht. 2009. Disponível em: https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_Brazil.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

SCHAUFELI, Wilmar; WITTE, Hans de; DESART, Steffie. **User manual - Burnout Assessment Tool (BAT)**. v. 2.0. Bélgica: KU Leuven, 2020. Disponível em: <https://burnoutassessmenttool.be/wp-content/uploads/2020/08/User-Manual-BAT-version-2.0.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o “novo” ensino médio brasileiro. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 23, n. 2, p. 209-225, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2019.232.15926>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SILVA, Ailton Souza da. **Bem-estar na docência**: estratégias de enfrentamento dos docentes de uma escola pública no combate ao mal-estar docente. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social) – Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, 2017. Disponível em: https://home.unicruz.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/DISSERTA__O-AILTON.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

SILVA, Bruno Neves *et al.* Interseções entre resiliência e qualidade de vida em mulheres rurais: estudo de métodos mistos. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 30, p. e3559, 2022.



SILVA, Nilson Rogério *et al.* Burnout e depressão em professores do ensino fundamental: um estudo correlacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230048, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jRq5tQN8ybDDg4BQ73mqVrx/?lang=pt>. Acesso em: mar. 2024.

SILVA FILHO, André Luis Amorim; FERREIRA, Maria Cristina. O Impacto da Espiritualidade no Trabalho Sobre o Bem-Estar Laboral. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 35, n. 4, p. 1171–1187, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/3NZFT8GsvSTYm5zRvzMvsdR/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SIMÕES, Elaine Cristina; CARDOSO, Maria Regina Alves. Violência contra professores da rede pública e esgotamento profissional. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1039-1048, mar. 2022.

VIEGAS, Moacir Fernando. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. e244193, 2022.

Recebido em: 07.08.2023

Revisado em: 12.03.2024

Aprovado em: 23.04.2024

Editor responsável: Prof. Dr. Roni Cleber Dias de Menezes

Fabiana Ferreira Machado é mestre e doutoranda em psicologia social, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; graduada em psicologia também pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Nicolas de Oliveira Cardoso é PhD em psicologia com pós-doutorado em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É bolsista de pós-doutorado da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Alexandre Anselmo Guilherme é professor doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.