

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA

Elenise Abreu Coelho

**CARACTERÍSTICAS DO TELETRABALHO E SÍNDROME DE
BURNOUT EM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A
PANDEMIA DA COVID-19**

Santa Maria, RS
2022

Elenise Abreu Coelho

**CARACTERÍSTICAS DO TELETRABALHO E SÍNDROME DE *BURNOUT* EM
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do **Título de Mestre em Psicologia**.

Orientadora: Prof^a. Dra. Naiana Dapieve Patias
Co-orientadora: Prof^a. Dra. Aline Cardoso Siqueira

Santa Maria, RS
2022

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Coelho, Elenise Abreu

Características do teletrabalho e Síndrome de Burnout em professores da educação básica durante a pandemia da COVID-19 / Elenise Abreu Coelho.- 2022.

105 p.; 30 cm

Orientador: Naiana Dapieve Patias

Coorientador: Aline Cardoso Siqueira

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, RS, 2022

1. Trabalho docente 2. Pandemia da Covid-19 3. Desenho do trabalho 4. Teletrabalho 5. Síndrome de Burnout I. Dapieve Patias, Naiana II. Cardoso Siqueira, Aline III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, ELENISE ABREU COELHO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

[Página para ficha catalográfica]

Elenise Abreu Coelho

CARACTERÍSTICAS DO TELETRABALHO E SÍNDROME DE *BURNOUT* EM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia – **Ênfase em Psicologia da Saúde.**

Aprovada em 26 de maio de 2022:

**Naiana Dapieve Patias, Doutora em Psicologia (UFSM)
Presidente/Orientadora**

**Aline Cardoso Siqueira, Doutora em Psicologia (UFSM)
Co-orientadora**

**Lara Barros Martins, Doutora em Psicologia (Universidad Loyola)
(por videoconferência)**

**Clarissa Tochetto de Oliveira, Doutora em Psicologia (UFSM)
(por videoconferência)**

Santa Maria, RS
2022

NUP: 23081.058272/2022-65

Prioridade: Normal

Homologação de ata de banca de defesa de pós-graduação

134.332 - Bancas examinadoras: indicação e atuação

COMPONENTE

Ordem	Descrição	Nome do arquivo
1	Ata de defesa de dissertação/tese (134.332)	ataDefesa_623 EleniseAbreuCoelho.pdf

Assinaturas

26/05/2022 14:31:33

NAIANA DAPIEVE PATIAS (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)

06.41.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA - DPSI

27/05/2022 12:56:53

CLARISSA TOCHETTO DE OLIVEIRA (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)

06.09.12.00.0.0 - CURSO DE PSICOLOGIA - CPSICO

31/05/2022 13:20:33

LARA BARROS MARTINS (Pessoa Física)

Usuário Externo (078.***.***.**))

14/06/2022 11:56:28

MARCELE PEREIRA DA ROSA ZUCOLOTTO (Coordenador(a) de Curso)

06.10.39.00.0.0 - CURSO-PROGRAMA PG EM PSICOLOGIA - CPPGS



Código Verificador: 1480284

Código CRC: 1f650190

Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>





Ministério da Educação

Universidade Federal de Santa Maria

Coordenação do Programa/Curso de PG - Psicologia - Mestrado Acadêmico

ATA DE DEFESA - PROCESSO Nº 23081.043611/2022-17

Aos vinte e seis dias do mês de Maio do ano de dois mil e vinte e dois, às nove horas, na sala do *google meet* <https://meet.google.com/cfk-wkyc-grw?authuser=0>, realizou-se a prova de Defesa de Dissertação, intitulada **CARACTERÍSTICAS DO TELETRABALHO E SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**, de autoria do(a) Candidato(a) **ELENISE ABREU COELHO (202060591)**, aluno(a) do Programa de PG - Psicologia - Mestrado Acadêmico, em nível de Mestrado. A Comissão Examinadora esteve constituída pelas professoras: NAIANA DAPIEVE PATIAS Presidente, ALINE CARDOSO SIQUEIRA (co-orientadora), CLARISSA TOCHETTO DE OLIVEIRA e LARA BARROS MARTINS. Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, o(a) candidato(a) foi APROVADA pela Comissão Examinadora. Foi concedido um prazo de trinta (30) dias, para o(a) candidato(a) efetuar as correções sugeridas pela Comissão Examinadora e apresentar o trabalho em sua redação definitiva, sob pena de não expedição do Diploma. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão.

NAIANA DAPIEVE PATIAS

CLARISSA TOCHETTO DE OLIVEIRA

LARA BARROS MARTINS

() Por sugestão da Comissão Examinadora, o novo título passa a ser:

.....
.....
.....

(x) Declaração:

Os membros participaram da banca por videoconferência, conforme prevê INSTRUÇÃO NORMATIVA PRPGP/UFSM N. 003, de 22 de fevereiro de 2022.

À PRPGP

Certifico que o candidato cumpriu com as exigências da Comissão Examinadora e do Regimento Interno dos Programas de Pós-Graduação da UFSM.

Em ___/___/___

Coordenador:

Ao DERCA

Para emissão do Certificado/Diploma.

Em ___/___/___

Pró-Reitor:

Dedico esta dissertação a todos os professores de educação básica do Rio Grande do Sul. Em especial, a uma professora que, com toda certeza, estaria vibrando com a realização deste trabalho: minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Há duas grandes lições que esses dois anos de pandemia me ensinaram: a primeira, é que nada se alcança sozinho. Sobretudo quando temos grandes sonhos e objetivos. A segunda, e talvez a mais importante, é que sejam quais forem as dificuldades que aparecerem ao longo do caminho, se tivermos boas pessoas ao nosso lado, em qualquer fim de túnel haverá uma luz. Com esta consciência, tenho muitas pessoas a agradecer.

Em primeiro lugar, agradeço aos protagonistas desta pesquisa: os professores! Não somente por terem participado respondendo ao meu instrumento, mas agradeço a todas as escolas que abriram suas portas para me receber, por meio do nosso projeto de extensão. Obrigada por terem compartilhado suas angústias, dificuldades, desafios e as muitas e muitas histórias de superação. Vocês não imaginam, mas além de todo conhecimento, me proporcionaram amadurecimento, consciência social, resiliência e afetos. Obrigada!

À minha orientadora, professora Naiana Dapieve Patias, que mesmo de forma remota, literalmente segurou a minha mão durante todo processo. Obrigada por tornar a minha vivência de pós-graduação tão produtiva, leve e prazerosa, mesmo em meio a um cenário difícil. Obrigada pelo exemplo de como ser uma excelente professora e de ser humano. De superação, comprometimento e sensibilidade.

Agradeço a minha banca, professora Lara Barros Martins, sempre tão atenciosa e disposta, com contribuições muito pertinentes. Professora Clarissa Tochetto de Oliveira, que prontamente aceitou nosso convite para agregar ao meu trabalho. Professora Tais Fim Alberti, cujas considerações na minha banca de qualificação, abriram meus olhos para as especificidades do meu público de pesquisa. Professora Aline Cardoso Siqueira, por gentilmente ter aceitado o desafio de co-orientar uma pesquisa já em andamento. Muito obrigada!

Ao PPGP/UFSM, em especial, ao nosso “grupo das Bolsistas”. Ainda que tenhamos nos encontrado pouquíssimas vezes pelos corredores do prédio 74B, nas nossas incontáveis reuniões on-line, vocês fizeram com que eu me sentisse em casa. Obrigada pelo apoio!

Aos integrantes do NEDEFE, esse grupo de pesquisa lindo que construímos. A Ana Claudia, o Cristian, Eliane, Elysângela, Tais, Rafaella, Marcela e Luiza. Obrigada pelas nossas produções, pelas nossas reuniões permeadas por choro, riso, e muito, muito afeto. Estávamos distantes fisicamente, mas eu sempre os senti muito perto. Vocês são incríveis!

Agradeço a dois grandes amigos que o mestrado me trouxe: o Cris e a Ana. Dois perfis completamente opostos, com os quais aprendi muito. O Cris, todo crítico, despreocupado e

psicanalítico, me ensinou que apesar da seriedade que a pesquisa requer, é possível adicionar leveza e descontração. A Ana, extremamente organizada e sistemática, me ajudou nos momentos em que me sentia enrolada e perdida. Eu estarei sempre aqui para vocês, como vocês estiveram para mim.

Ao meu colega de turma Lenon Goulart, com quem dividi dos primeiros artigos, a momentos importantes como a pré-qualificação. Obrigada pelo apoio e pelas nossas trocas!

À minha família: meu pai, meus irmãos, cunhado e sobrinhos. Eu poderia escrever páginas de agradecimentos a cada um de vocês. Obrigada por serem todo o suporte que eu preciso para continuar persistindo nos meus sonhos. Obrigada pela paciência e pela compreensão. Por acreditarem em mim, me incentivarem e investirem comigo nos meus objetivos. Estou alcançando mais um! Eu os amo muito!!!

Às minhas três fontes inesgotáveis de amor: meus sobrinhos Júlia, Miguel e Luísa. Os primeiros com quem dividi os desafios do ensino remoto. Obrigada pelos “cineminhas”, “esconde-esconde”, e outras tantas brincadeiras que me ajudavam a descontrair nos momentos de maior cansaço. Vocês não fazem ideia, mas foram um verdadeiro refúgio!

Aos meus tios e dindos, Luiz e Diva. Tio, esta dissertação também é resultado dos incontáveis temas de casa que me ajudaste a fazer, quando eu era ainda criança. Obrigada pelas horas a fio que passamos conversando sobre nossos percursos acadêmicos. Diva, obrigada por todo cuidado, zelo e preocupação comigo.

Agradeço as minhas amigas, Manuelli Tomasi, minha amiga de vida, obrigada pelo apoio, pela escuta e por dividir comigo essa experiência. A Mariana, Lauren, Camila e Fhiana, por sempre estarem comigo, incentivando e dando força.

Ao professor Carlos Costa, um dos meus grandes incentivadores. Foi ele quem insistiu incansavelmente para que eu fizesse a seleção do Mestrado. Obrigada por tudo!!!

À minha mãe, que mesmo já estando em outro plano, continua sendo meu maior exemplo de força, persistência e de amor incondicional. Obrigada por ter me mostrado a potência da educação para transformar vidas. Eu posso sentir teus olhos brilhando de orgulho dessa conquista. Te amo!!!

À CAPES, pelo apoio financeiro por meio da minha Bolsa, sem o qual, dificilmente essa pesquisa teria sido realizada.

As mudanças mais bonitas não vêm com calma e sossego. São uma ventania incontrolável, jogando tudo para cima. Nada cai no mesmo lugar, nem as coisas, nem o coração, nem você.

O tempo fechado nos abre. (LEÃO, n.d.)

RESUMO

CARACTERÍSTICAS DO TELETRABALHO E SÍNDROME DE *BURNOUT* EM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

AUTORA: Elenise Abreu Coelho
ORIENTADORA: Naiana Dapieve Patias
CO-ORIENTADORA: Aline Cardoso Siqueira

O Ensino Remoto Emergencial, adotado para viabilizar a continuidade das atividades educacionais frente às medidas de combate à propagação do vírus da COVID-19, provocou uma série de modificações nas características do trabalho docente, pela imposição do teletrabalho. Esse cenário contribuiu no agravamento das condições de saúde mental dos professores, que constituem uma das categorias profissionais mais acometidas por doenças ocupacionais. Diante disso, este estudo objetivou avaliar a relação entre as características do teletrabalho e a síndrome de *Burnout* em professores de educação básica do Estado do Rio Grande do Sul, durante a pandemia da COVID-19. Para tanto, três estudos foram realizados. No estudo 1, o método adotado foi a revisão narrativa de literatura, por meio da construção de um referencial teórico-analítico de publicações sobre os aspectos estruturais do trabalho docente na educação básica, considerando eventos sociohistóricos, políticos e econômicos, e de estudos recentes, publicados a partir de 2020, que relacionam os aspectos pandemia e o trabalho docente. Os Estudos 2 e 3, de método quantitativo, transversal e correlacional, resultaram de uma pesquisa *on-line*, em que participaram 304 professores de educação básica do Rio Grande do Sul. Os professores responderam um questionário de dados sociodemográficos, o *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo* (CESQT) e o *Work Design Questionnaire* (WDQ). Os dados derivados dos estudos empíricos foram submetidos à estatística descritiva, análises de correlação de *Spearman*, e os testes *U de Mann Whitney* e *Kruskall Wallis* de comparação por grupos. A partir do Estudo 1, identificou-se fatores organizacionais de nível macrossocial, que ameaçam o bem-estar físico e emocional dos professores na realização do seu trabalho, e que se intensificaram com as mudanças impostas pela pandemia da COVID-19. Os resultados dos Estudos 2 e 3, indicaram uma percepção negativa dos docentes em relação às características do seu contexto de trabalho, níveis mais altos de *burnout* em professores que já apresentavam algum diagnóstico de transtorno mental, e diferenças nas percepções de características do trabalho e nos níveis de *burnout*, entre docentes que atuam na educação infantil e nos anos finais do ensino fundamental e médio. Foram identificadas correlações entre as características do trabalho e as dimensões da Síndrome de *Burnout*. Conclui-se que são necessárias intervenções que visem à promoção de saúde mental no trabalho docente, que só serão efetivas a partir de modificações na organização do trabalho, considerando as características e especificidades de cada contexto de atuação e nível de ensino.

Palavras-chave: Trabalho docente. Pandemia da COVID-19. Desenho do Trabalho. Teletrabalho. Síndrome de *Burnout*.

ABSTRACT

CHARACTERISTICS OF TELEWORK AND BURNOUT SYNDROME IN BASIC EDUCATION TEACHERS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

AUTORA: Elenise Abreu Coelho
ORIENTADORA: Naiana Dapieve Patias
CO-ORIENTADORA: Aline Cardoso Siqueira

Emergency Remote Teaching, adopted to enable the continuity of educational activities in the face of measures to combat the spread of the COVID-19 virus, caused a series of changes in the characteristics of teaching, due to the imposition of telework. This scenario contributed to the worsening of the mental health conditions of teachers, who constitute one of the professional categories most affected by occupational diseases. Therefore, this study aimed to evaluate the relationship between the characteristics of telework and Burnout syndrome in elementary school teachers in the State of Rio Grande do Sul during the COVID-19 pandemic. For that, three studies were carried out. In study 1, the method adopted was the narrative review of literature, through the construction of a theoretical-analytical framework, publications on the structural aspects of teaching in basic education, considering socio-historical, political and economic events, and recent studies, published from 2020, which relate the pandemic aspects and teaching. Studies 2 and 3, with a quantitative, transversal and correlational method, resulted from an online survey, in which 304 teachers of basic education in Rio Grande do Sul participated. Teachers answered a sociodemographic data questionnaire, the Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT) and the Work Design Questionnaire (WDQ). Data derived from empirical studies were subjected to descriptive statistics, Spearman correlation analyses, and Mann Whitney and Kruskal Wallis U tests for comparison by groups. From Study 1, organizational factors at a macrosocial level were identified, which threaten the physical and emotional well-being of teachers in carrying out their work, and which intensified with the changes imposed by the COVID-19 pandemic. The results of Studies 2 and 3 indicated a negative perception of teachers in relation to the characteristics of their work context, higher levels of burnout in teachers who already had a diagnosis of mental disorder, and differences in the perceptions of work characteristics and burnout levels, among teachers working in early childhood education and in the final years of elementary and high school. Correlations were identified between the characteristics of work and the dimensions of Burnout Syndrome. It is concluded that interventions aimed at promoting mental health in teaching are necessary, which will only be effective from changes in the organization of work, considering the characteristics and specificities of each performance context and level of education.

Keywords: Teaching. COVID-19 pandemic. Work Design. Telework; Burnout Syndrome.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
ESTUDO 01	16
1 INTRODUÇÃO.....	17
2 MÉTODO.....	18
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	19
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	36
ESTUDO 02	41
1 INTRODUÇÃO.....	42
2 MÉTODO.....	45
3 RESULTADOS.....	48
4 DISCUSSÃO.....	52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	62
ESTUDO 03	67
1INTRODUÇÃO.....	68
2 MÉTODO.....	70
3 RESULTADOS.....	74
4 DISCUSSÃO.....	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A – TCLE	95
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO CEP	96
ANEXO B – FICHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS	99
ANEXO C - WORK DESIGN QUESTIONNAIRE	102
ANEXO D – CESQT	105

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 teve início em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, uma das mais populosas da China com aproximadamente 11 milhões de habitantes (WANG et al., 2020). Devido ao alto potencial de contágio, o vírus rapidamente se alastrou pelo país, e nos primeiros meses de 2020, já foram identificados casos fora do território Chinês (RODRÍGUEZ-MORALES et al., 2020). No Brasil, o primeiro caso foi confirmado pelo governo federal ao final de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020). No mês de março, a World Health Organization (WHO) já havia declarado pandemia pelo “novo coronavírus”, como denominado em seu surgimento (WHO, 2020).

Ainda que os sintomas sejam semelhantes aos da gripe comum e na maioria dos casos se apresentem de forma leve, isto é, sem necessidade de intervenção médica, a COVID-19 trata-se de uma pneumonia com sério comprometimento da capacidade respiratória (FARIAS, 2020). Com efeito, até o momento (maio de 2022), a última atualização do Boletim COVID-19 realizada pelo Ministério da Saúde, registou 664 mil mortes causadas pela doença no território brasileiro (BRASIL, 2022). Logo, além da rápida propagação, as altas taxas de letalidade registradas em diversos países assim que o vírus surgiu (GUELL, 2020; ONDER; REZZA; BRUSAFERRO, 2020), preocuparam gestores e autoridades sanitárias em todo o mundo, levando-os a adotar medidas de contenção e prevenção da disseminação (WHO, 2020).

Uma das medidas que se mostrou mais eficaz contra a disseminação da doença foi o distanciamento social, em que se deve manter uma distância mínima de um metro e meio de outras pessoas. Em casos de contaminação, adota-se o isolamento, que preconiza que as pessoas não saiam de suas residências e não tenham contato com outras pessoas por um determinado período de tempo. No Brasil, o distanciamento social teve como principal objetivo reduzir a velocidade da transmissão do vírus e diminuir os picos de contágio. Assim, desde a constatação dos primeiros casos até início do ano de 2021, quando iniciaram os primeiros esforços para a aquisição e produção nacional de vacinas, a população foi encorajada a permanecer em suas casas mantendo em funcionamento somente os serviços essenciais (BRASIL, 2020).

Em consequência dessa medida, os impactos da COVID-19 não repercutiram somente na saúde, mas nos diversos setores como a economia, educação, turismo, dentre outros. No mundo do trabalho, a continuidade das atividades de organizações dos mais variados

seguimentos se deu por meio da adoção do teletrabalho (INTERNATIONAL LABOR ORGANIZATION [ILO], 2020).

O teletrabalho é uma modalidade em que o trabalho é realizado remotamente por meio do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)¹, em local diferente daquele ocupado pelo trabalhador na organização (ROCHA; AMADOR, 2018). É encontrado na literatura nacional e internacional sob diferentes termos, como “teletrabalho”, “*telecommuting*”, “*telework*”, para se referir a um modelo de organização do trabalho em que as atividades podem ser realizadas de modo efetivo por meios telemáticos, substituindo o deslocamento do trabalhador ao local que sedia a organização. Também se utiliza com frequência o termo “*home office*”, que se popularizou na pandemia, e trata da especificidade do trabalho ser realizado em casa, sendo considerado uma categoria dentro do contexto de teletrabalho (ADERALDO et al., 2017; ROCHA; AMADOR, 2018).

Embora fosse uma prática já adotada por muitas empresas, principalmente as do ramo tecnológico (LOSEKANN; MOURÃO, 2020), é importante salientar que o teletrabalho adotado no contexto da pandemia apresenta diferenças em relação àquele realizado anteriormente, pela forma compulsória como foi imposto (DURÃES et al., 2020; SANTANA; ROAZZI, 2021). Não houve tempo hábil para planejamento ou preparação dos trabalhadores, o que culminou em intensificação das jornadas de trabalho, invasão do espaço privado, simultaneidade entre demandas familiares e laborais, isolamento do trabalhador e distanciamento dos coletivos políticos-trabalhistas, investimentos inesperados para aquisição e aprendizagem de novas ferramentas tecnológicas, e adoecimento psíquico pela necessidade urgente de conciliar diversas demandas que foram criadas (BERNARDO et al., 2020; DURÃES et al., 2021; MEDEIROS, 2021; PREVITALI; FAGIANI, 2022).

Na área da educação, as escolas também foram rapidamente fechadas e substituídas pelo ensino de forma remota, em âmbito mundial. O estudo de Maia e Bernardo (2021) traz as estratégias que foram adotadas em diferentes países como alternativa para continuar o calendário escolar interrompido: na China, medidas públicas foram tomadas para a expansão do acesso à internet, assim como a oferta, por meio de instituições educacionais, de cursos e disciplinas mediadas por plataformas digitais; nos Estados Unidos, acordos sindicais foram realizados visando à definição dos termos e condições de trabalho dos docentes, como a flexibilidade de horários, à proteção contra a perda de remuneração ou de benefícios; na Argentina, foi criada uma comissão pelo Ministério da Educação para planejar as modalidades de ensino a distância. De modo semelhante, no Brasil, criou-se um Comitê Operativo de

Emergência para definir as ações de combate à COVID-19, que resultaram na emissão de Portarias que autorizaram e regulamentaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE) no país.

A primeira Portaria emitida foi a Nº 343 de 17 de março de 2020, que autorizava, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais em andamento por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2020). No entanto, o aumento dos casos e o agravamento da situação pandêmica no país fez com que posteriormente novas medidas fossem instauradas, levando a homologação da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) que autorizava as redes de ensino públicas e privadas a oferecerem ensino remoto enquanto a situação pandêmica durar no país (BRASIL, 2020). Esse cenário se estendeu até o final do ano de 2021, quando foi regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021 (p. 1), que “Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar” (BRASIL, 2021). As escolas gradualmente iniciaram a retomada das atividades presenciais, uma vez que os docentes já haviam recebido ao menos duas doses da vacina contra a COVID-19, e iniciava-se a vacinação dos adolescentes.

É nesse contexto, que tem como recorte temporal o cenário de pandemia da COVID-19 e o teletrabalho compulsório, que se situa a problemática abordada neste estudo. Ainda que o ensino remoto represente uma importante ferramenta para atenuar os efeitos negativos do distanciamento nos programas escolares, a imposição do teletrabalho aos docentes provocou mudanças no processo de trabalho, aquisição de novas habilidades e necessidade de adaptações, sem necessariamente haver um suporte que os instrumentalizasse (LOSEKANN; MOURÃO, 2020; SARAIVA et al., 2020). É importante mencionar que não se trata apenas da transposição do ambiente físico da escola para a residência, tão pouco de fácil acesso à internet ou dispositivos eletrônicos. Houveram diversas adaptações visando atender às disposições legais do Ministério da Educação (MEC), com relação à readequação do calendário escolar, da carga horária letiva, dos componentes curriculares, readaptação pedagógica, normas para disposição e recuperação dos conteúdos e orientações com relação aos alunos que não possuem acesso facilitado a tecnologias digitais (BRASIL, 2020).

Todos esses são fatores que modificaram as características do trabalho docente, e que, pela forma abrupta como foram adotados, podem agravar o estado de saúde dos professores. Uma vez que, a docência é uma das classes profissionais mais expostas ao estresse e adoecimento no trabalho, tanto em relação ao adoecimento físico quanto psíquico (PENTEADO; NETO, 2019; RIBEIRO, et al., 2012). Uma ampla variedade de estudos

destaca a síndrome de *Burnout* (CARLOTTO; CÂMARA 2008; CARLOTTO, 2011; TOSTES et al., 2018), classificada como uma das doenças ocupacionais que mais acomete professores em todo o mundo (OIT, 2012).

Esta pesquisa objetivou avaliar a relação entre as características do teletrabalho e a Síndrome de *Burnout* em professores de educação básica do Estado do Rio Grande do Sul, durante a pandemia da COVID-19. Como objetivos secundários, pretendeu identificar as características do teletrabalho e os níveis de *burnout* na população em estudo, a correlação dos constructos investigados com variáveis sociodemográficas, e verificar possíveis diferenças entre professores de diferentes níveis de ensino, e entre as redes pública e privada.

Os objetivos foram respondidos por meio da construção de três artigos, um teórico e dois empíricos. O primeiro, por meio de uma revisão narrativa de literatura, apresenta uma reflexão teórica acerca dos impactos da pandemia da COVID-19 na organização do trabalho docente. Para tanto, realizou-se uma análise dos aspectos estruturais do trabalho docente, pontuando as principais transformações históricas, socioeconômicas e políticas que influenciam a organização do trabalho desse profissional. O segundo, de método quantitativo, transversal e correlacional, objetivou descrever as características do teletrabalho de professores de educação básica do Rio Grande do Sul durante a pandemia da COVID-19, e suas relações com aspectos sociodemográficos. O terceiro e último estudo, também de método quantitativo, transversal e correlacional, teve o propósito de caracterizar os níveis de *burnout* e a relação com dados sociodemográficos, situação de saúde ocupacional e características do teletrabalho dos professores durante a pandemia da COVID-19.

ESTUDO 01

DOCÊNCIA E PANDEMIA DA COVID-19: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DO TRABALHO DOCENTE

RESUMO

Este estudo apresenta uma reflexão teórica acerca dos impactos da pandemia da COVID-19 na organização do trabalho docente. Para tanto, realizou-se uma análise dos aspectos estruturais do trabalho docente, a partir das principais transformações históricas, socioeconômicas e políticas que influenciam a organização do trabalho desse profissional. O método adotado foi a revisão narrativa de literatura, a partir da construção de um referencial teórico-analítico de publicações sobre as características do trabalho docente na educação básica, e estudos recentes, publicados a partir de 2020, que relacionam os aspectos pandemia e trabalho docente. Constatou-se que há fatores organizacionais de nível macrossocial que ameaçam o bem-estar físico e emocional dos professores na realização de sua atividade profissional. A pandemia da COVID-19 contribuiu no agravamento dessas condições, com a imposição do teletrabalho. Salienta-se a necessidade de ações e políticas que se voltem à promoção de saúde e redução de fatores de risco ao adoecimento, além de investimentos na qualidade das condições de trabalho docente na educação básica.

Palavras-chave: Trabalho docente. Professores; Educação Básica. Pandemia da COVID-19.

ABSTRACT

This study presents a theoretical reflection on the impacts of the COVID-19 pandemic on the organization of teaching. Therefore, an analysis of the structural aspects of teaching was carried out, based on the main historical, socio-economic and political transformations that influence the organization of this professional's work. The method adopted was the narrative literature review, based on the construction of a theoretical-analytical framework of publications on the characteristics of teaching in basic education, and recent studies, published from 2020, which relate the pandemic aspects and teaching. It was found that there are organizational factors at a macrosocial level that threaten the physical and emotional well-being of teachers in carrying out their professional activity. The COVID-19 pandemic contributed to the aggravation of these conditions, with the imposition of telework. The need

for actions and policies aimed at promoting health and reducing risk factors for illness is highlighted, as well as investments in the quality of teaching conditions in basic education.

Keywords: Teaching. Teachers. Basic Education. Work Organization. COVID-19 Pandemic.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho garante a sobrevivência material e, indiscutivelmente, uma série de elementos favoráveis à saúde, uma vez que está associado à própria identidade dos sujeitos (SILVA; DEUSDEDIT-JÚNIOR; BATISTA, 2015). Contudo, o que tem se verificado atualmente é um crescimento expressivo de doenças ocupacionais, desgastes físicos e psicológicos relacionados a situações de trabalho (MÁXIMO et al., 2014; PENTEADO; NETO, 2019).

Nessa perspectiva, inúmeros estudos têm sido realizados a fim de compreender os aspectos implícitos na relação homem-trabalho-saúde, que predispõem os trabalhadores ao adoecimento, ou que, em meio a contextos nocivos, atuam na preservação da saúde (AUGUSTO et al., 2014; MARTINS; MENDES, 2012; MÁXIMO et al., 2014; MERLO; LAPIS, 2007). Em virtude de que a natureza do trabalho, que combina as condições e a organização do trabalho (BUENO; MACÊDO, 2012; DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994), pode apresentar-se como um potencial fator de risco para os agravos na saúde física e psíquica dos trabalhadores (MENDES, 1995).

Esses aspectos ganham ainda mais importância com a instauração da pandemia da COVID-19, quando por conta da adoção da política de distanciamento social, que visava reduzir a propagação do vírus (BRASIL, 2020), trabalhadores de organizações dos mais variados segmentos precisaram se submeter ao teletrabalho. Essa modalidade é definida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma atividade laboral realizada a distância (trabalho remoto), inclusive em casa (*home office*), no qual os trabalhadores mantêm suas atividades por meio das tecnologias (ADERALDO et al., 2017). A principal implicação do contexto pandêmico é que o teletrabalho foi adotado de forma compulsória, sem tempo hábil para planejamento, capacitação ou organização e tão pouco condições domiciliares adequadas (ILO, 2020).

Esse cenário atingiu também o trabalho docente, porque as aulas remotas na educação básica foram a alternativa encontrada para continuar o calendário escolar interrompido (BRASIL, 2020). Entretanto, em consequência dessa medida, a organização do trabalho

docente sofreu profundas modificações. O espaço geográfico da escola foi transposto para o espaço domiciliar, a prática pedagógica passou a ser medida essencialmente pelas plataformas digitais e uma série de novas exigências se impôs ao trabalho dos professores. Como consequência, houve o agravamento da precarização das condições de trabalho, haja vista que os docentes foram responsabilizados por improvisar os recursos necessários para viabilizar as aulas remotas (CURY, 2020; LOSEKANN; MOURÃO, 2020; SOUZA et al., 2020).

Ainda que os professores se constituem uma classe profissional já bastante explorada na literatura como uma das mais expostas ao adoecimento ocupacional (CARLOTTO; PIZZINATO, 2013; COSTA; SINHORELI, 2017; DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2014), considera-se relevante compreender as características estruturais do trabalho, que os colocam em situação de vulnerabilidade e suscetíveis ao agravamento da precarização do trabalho diante do contexto pandêmico. Deste modo, este estudo consiste em uma reflexão acerca dos impactos da pandemia da COVID-19 na organização do trabalho docente. Para tanto, realiza-se uma análise dos aspectos estruturais do trabalho docente, a partir das principais transformações históricas, socioeconômicas e políticas que influenciam a organização do trabalho desse profissional.

2 MÉTODO

O percurso metodológico adotado caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, uma vez que não houve um protocolo rígido de seleção de fontes. Este tipo de estudo constitui-se de uma análise da literatura publicada sobre uma determinada área, a partir da interpretação crítica do autor (ROTHER, 2007). É um método amplamente utilizado, quando se tem o propósito de aprofundar o estudo de um determinado fenômeno ou objeto de análise (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Assim, a partir da revisão de publicações acerca das características estruturais do trabalho docente na educação básica, buscou-se construir um referencial teórico-analítico, que servisse de embasamento para compreender os agravos causados pela pandemia da COVID-19 na organização do trabalho dos professores.

A partir das publicações revisadas, este referencial foi estruturado em quatro tópicos: no primeiro, são elucidadas algumas considerações sobre a relação trabalho e saúde e apresenta-se o modelo teórico das características do trabalho. No segundo tópico, traça-se um breve panorama histórico acerca de como se consolidou a profissão docente no Brasil, caracterizando os principais eventos sociohistóricos, políticos e econômicos que influenciaram na organização do trabalho docente. O terceiro tópico aprofunda a relação trabalho docente e adoecimento psíquico, enfatizando a Síndrome de *Burnout*, doença

ocupacional que mais acomete a categoria. Partindo das reflexões desenvolvidas, no quarto tópico são evidenciadas as principais implicações da pandemia da COVID-19 na organização do trabalho docente e os agravos nas condições de trabalho. Utilizam-se estudos recentes, publicados a partir de 2020, que relacionam os aspectos pandemia e trabalho docente na educação básica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO TRABALHO E SAÚDE

Na medida em que os modos de produção se modificaram ao longo do tempo, novos processos de organização do trabalho surgiram, agregando elementos à relação homem *versus* trabalho com potencial para gerar saúde ou adoecimento. Assim, analisar a relação trabalho e saúde requer, inevitavelmente, considerar os impactos do trabalho na saúde do trabalhador a partir dos avanços do capitalismo.

Ao traçar-se um breve panorama histórico, destaca-se como um dos primeiros eventos a Primeira Revolução Industrial, ocorrida inicialmente na Inglaterra, que tem como marcadores a expansão das indústrias têxteis e da máquina a vapor. Nessa época, os trabalhadores, que até então eram artesãos e detinham todo conhecimento a respeito do conteúdo do seu trabalho, passaram a compor a mão-de-obra das indústrias. Ocorre que as condições de trabalho a que foram expostos eram totalmente precárias e insalubres, as jornadas de trabalho extensas e não havia nenhum tipo de garantia de direitos ou proteção ao trabalhador, sendo comum a ocorrência de graves acidentes de trabalho (MERLO; LÁPIS, 2007).

Foi nesse contexto que teve início a divisão do trabalho, já que as tarefas passaram a ser realizadas de forma fragmentada. Cada trabalhador era responsável por uma tarefa específica, sem necessariamente ter a percepção integral do seu trabalho, o que o tornou uma atividade mecanizada e desprovida de sentido. Conforme aponta Dejours (2004, p.28) em seus estudos sobre trabalho e subjetividade, o ato de trabalhar implica: “gestos, saber fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e de inventar, etc.” Desse modo, quando o trabalho passa a ser extremamente fragmentado, o trabalhador não se sente parte do processo produtivo e instala-se o sofrimento (MENDES, 1995).

Essa concepção de divisão do trabalho foi reforçada no início do século XX nos EUA, com a instauração do modelo de produção Taylorista que mais tarde deu lugar ao Fordismo. Ambos tinham como principal objetivo a racionalização do trabalho e a otimização da produção. Foi nesse período, considerado o auge do capitalismo, que foram criadas as normas e procedimentos sistemáticos de descrição das tarefas laborais, visando ao aprimoramento da produtividade. Buscava-se especializar o trabalhador ao máximo para desenvolver sua atividade, de modo que seu fazer se tornasse quase automático, otimizando o tempo de produção. O trabalho tornou-se ainda mais fragmentado e repetitivo, uma vez que foram separadas as concepções entre quem planeja e quem executa, e o trabalhador passou a ser um “mero instrumento” por trás das máquinas. Também vale salientar que, nesse modelo, as formas de gestão e controle sobre o trabalho eram rígidas e autoritárias, sem muito espaço para o “saber fazer” do trabalhador (MERLO; LÁPIS, 2007; SILVA; ALCÂNTARA, 2018).

Embora esse processo de reestruturação produtiva tenha provocado significativos avanços ao capitalismo e crescimento econômico, a grande implicação para a saúde do trabalhador é o fato de que, quando o monopólio da atividade de trabalho passa a ser totalmente da gerência e as prescrições para desenvolvimento das tarefas minuciosamente predefinidas e rígidas, retira-se do trabalhador a possibilidade de investir sua criatividade, inteligência e autonomia no fazer real do trabalho (MERLO; LÁPIS, 2007). Isso impede a identificação com o trabalho, elemento crucial para a saúde mental, já que o trabalho se torna uma atividade automática, que não exige nenhum investimento cognitivo e intelectual do trabalhador, mas apenas que atenda as normas e prescrições (DEJOURS, 2004).

É dessa época que data a intensificação das pesquisas que buscam compreender os aspectos implicados na relação trabalho e saúde, uma vez que o modo de produção proposto pelo Taylorismo trouxe inúmeros agravos à saúde física e psíquica dos trabalhadores, em razão das longas jornadas, do ritmo de produção acelerado e da fragmentação das tarefas (MENDES, 1995). Passou-se a considerar a organização do trabalho, que diz respeito à dimensão subjetiva (inclui a divisão de tarefas, produção, ritmo, controle, hierarquia, autonomia e as relações sociais) (BUENO; MACEDO, 2012; DEJOURS, 2004), como importante fator de risco ao adoecimento dos trabalhadores.

Essa concepção, que rompe com a análise organizacional clássica da Administração e centra-se na perspectiva do trabalhador, tem como precursores especialmente os referenciais da abordagem Ergológica, a partir dos estudos pioneiros de Yves Schwartz (HOLZ; BIANCO, 2014) e da Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 1987). De modo geral, buscam

entender os aspectos da organização do trabalho que predisõem os trabalhadores ao adoecimento, ou que, em meio a contextos nocivos, atuam na preservação da saúde.

A percepção da importância dos aspectos subjetivos do trabalho também impulsionou estudos que buscassem explicar fatores intrínsecos ao trabalhador, como a motivação e satisfação no trabalho. Foi assim que surgiram os primeiros modelos explicativos do Desenho do Trabalho, buscando compreendê-lo a partir da integração de suas principais características, que englobam aspectos motivacionais, sociais e do contexto de trabalho (JESUS; BASTOS; AGUIAR, 2019).

Dentre os modelos mais utilizados e referenciados na literatura, cita-se o de Características do Trabalho (*Job Characteristics Model – JCM*) de Hackman e Oldham (1980), que elenca cinco características principais: variedade de habilidades, identidade da tarefa, significado da tarefa, autonomia e *feedback*. A base teórica sustenta a associação entre os componentes afetivos e os resultados comportamentais que expressam o significado do trabalho, o conhecimento e a responsabilidade por seus resultados (JESUS; BASTOS; AGUIAR, 2019). Contudo, tanto o JCM quanto os modelos posteriores ainda não foram suficientes para explicar a complexidade do desenho do trabalho, por incluírem em suas análises somente aspectos motivacionais e apresentarem algumas limitações psicométricas (MORGESON; HUMPHREY, 2006; PARKER; MORGESON; JOHNS, 2017).

Atualmente, o modelo mais aceito na literatura inclui as características da tarefa, as características do conhecimento, as características sociais uma vez que o trabalho está inserido em um contexto social amplo, e as características do contexto físico e ambiente do trabalho (BORGES-ANDRADE et al. 2019; MORGESON; HUMPHREY, 2006). Essas dimensões buscam descrever como tarefas e funções são estruturadas, executadas e modificadas, e o impacto desses fatores no desempenho e bem-estar dos trabalhadores (PARKER; MORGESON; JOHNS, 2017).

Todo esse cenário reflete também na dinâmica do trabalho docente, na medida em que a educação e o processo de escolarização acompanham as mudanças históricas, sociais e econômicas que ocorrem na sociedade, exigindo uma reestruturação em seu processo formativo (NASCIMENTO; SEIXAS, 2020). Especificamente no contexto brasileiro, ao longo dos anos os docentes passaram a assumir novos papéis, incorporando funções a sua prática profissional que contribuíram para a intensificação do trabalho. Destarte, além das competências pedagógicas, são cada vez mais necessárias competências sociais e emocionais, para atuar frente às complexas demandas do contexto social que se apresenta (DIEHL;

MARIN, 2016; PENTEADO; NETO, 2019). Essas questões serão aprofundadas no próximo tópico.

3.2 ASPECTOS ESTRUTURAIS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

O processo de escolarização tem suas origens históricas no século XVI, atreladas ao monopólio da Igreja Católica, quando foram criadas as primeiras escolas para educação popular com o objetivo de instrumentalizar a população para leitura das Sagradas Escrituras. Naquela época, os professores eram pessoas do próprio clero, que mais tarde passaram a contar com colaboradores leigos, tendo em vista o aumento da demanda pela educação da população.

Para exercerem o papel, esses leigos realizavam um juramento de fé aos princípios da Igreja, a fim de que por meio da educação se mantivesse a doutrinação católica (KRENTZ, 1985). O referido autor salienta que data dessa época a caracterização do magistério como um “dom”, uma vocação e sacerdócio, já que a imagem do professor era daquele que havia sido “escolhido” por Deus para cumprir a missão nobre de ensinar, mesmo que a remuneração recebida pelo trabalho fosse simbólica (KRENTZ, 1985).

Foi só a partir do início da Revolução Francesa que, inspirados nos ideais liberais, foram instituídos os primeiros movimentos na Europa buscando profissionalizar o magistério e a especialização das funções do professor, excluindo aquelas que não faziam parte do sistema educativo. Além disso, lutavam pelo fortalecimento da autonomia da categoria, para livrarem-se do monopólio da Igreja e do Estado (KRENTZ, 1985).

Especificamente no contexto do Brasil, os primeiros registros de que se tem conhecimento a respeito do início da escola também são atrelados à Igreja Católica no período do I Regime. Os padres jesuítas que chegaram ao território nacional em torno de 1549 com as expedições portuguesas iniciaram um processo de educação dos indígenas, população nativa brasileira, numa tentativa de aculturação com os modos de vida Europeus e de catequisar com relação aos princípios do Cristianismo. Posteriormente, criaram as “escolas jesuíticas”, onde também eram responsáveis pela educação dos colonos (DAVID, et al., 2014; SAVIANI, 2005).

Esse formato de educação durou até meados de 1759, quando iniciaram os primeiros ensaios para constituir-se uma escola pública estatal. Aqui, cabe uma ressalva importante: Saviani (2005) relata que em 1822 com a Proclamação da Independência, foram dados os

primeiros passos em direção aos processos de normatização e organização das escolas com a finalidade de promover a educação pública. No entanto, essas “escolas” continuaram funcionando na casa dos próprios professores. Esse fato evidencia a histórica responsabilização dos professores pelo desenvolvimento educacional (OLIVEIRA, 2004).

Somente com a Proclamação da República em 1889 que a escola passou a ser, de fato, responsabilidade integral do Estado enquanto órgão que deveria mantê-la. Foram criados então os primeiros sistemas na tentativa de normatizar e estruturar as atividades educativas no país, ainda de forma muito incipiente (SAVIANI, 2005). Anos mais tarde, o que se observa é que a educação pública brasileira sofreu diversas mudanças estruturais, as quais refletiam os movimentos que aconteciam no mundo em relação aos modelos de organização econômica e a expansão do capitalismo. Consequentemente, os docentes tiveram suas funções e a própria natureza do seu trabalho modificada.

Enquanto principais marcadores históricos, ressalta-se o período entre as décadas de 1930 a 1960, em que o Brasil, que era predominantemente agrário, passava por um processo de industrialização urbana que gerou disputas ideológicas entre aqueles que defendiam um projeto progressista de desenvolvimento, apoiado pelos trabalhadores, e as oligarquias que defendiam a continuidade da economia agrária, conhecidos como conservadores. Obviamente, esse contexto de intensas disputas ideológicas adentrou o espaço das escolas, prolongando que se constituísse um sistema nacional de educação (BITTAR; BITTAR, 2012).

Nessa época, sublinha-se a Era Vargas, em que as reformas educacionais entraram no centro de interesse do governo, e objetivavam um *status* de estabilidade social a partir do processo de urbanização-industrial que acontecia, instituindo as primeiras modernizações no sistema educacional brasileiro (DAVID et al., 2014). Mais tarde, em meados da década de 60, frisa-se o nome de Paulo Freire, que figura ainda como um dos grandes pensadores contemporâneos da educação, com a experiência da educação popular por meio da alfabetização de adultos, dados os altos índices de analfabetismo da população que se encontrava o país (BITTAR; BITTAR, 2012).

Quando finalmente foi instituído um sistema de ensino, destaca-se o período da Ditadura Militar após o Golpe de 1964, em que as escolas no país cresceram em número, mas desprovidas das condições necessárias para favorecer a aprendizagem de qualidade cumprindo sua função primordial. Havia o entendimento de que era fundamental a educação mínima da população para que o Brasil pudesse crescer enquanto potência econômica, resultado que só seria alcançado com o acesso às escolas.

Contudo, esse entendimento não veio acompanhado dos investimentos na qualidade da educação oferecida. Os professores, por sua vez, sofriam com jornadas de trabalho cada vez mais longas, escolas com falta de recursos e materiais, e salários incompatíveis com suas funções e titulações. Além disso, a escola servia como um dispositivo ideológico do Estado com prescrições acerca do que se deveria ensinar, como os princípios da educação moral e cívica pautados em uma educação doutrinadora, sobre as quais os professores precisavam se submeter (BITTAR; BITTAR, 2012; DAVID et al., 2014).

O período posterior, iniciado mais precisamente nos anos 1990, também não foi o mais benéfico para os docentes, e talvez, o mais turbulento em termos de reformas educacionais. Houve no país a adoção de medidas neoliberais em consonância com o capitalismo globalizado, instaurando um processo de redução do papel do Estado e privatização das Universidades brasileiras, o que gerou desinvestimentos em políticas públicas de educação, refletindo na ineficiência das escolas públicas em relação aos índices de desempenho e aprendizagem (BITTAR; BITTAR, 2012; SILVA; ALCÂNTARA, 2018).

No intuito de minimizar esse cenário e sobre a pauta da política de equidade e universalidade da educação, estabeleceram-se diversas reformas na regulação das políticas públicas educacionais, que determinaram uma verdadeira reestruturação do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004). De forma sucinta, elucida-se que as reformas educacionais em questão foram fomentadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien (Tailândia) em 1990, com o propósito de traçar novos rumos para a educação de países subdesenvolvidos com os piores índices educacionais do mundo, dentre os quais estava o Brasil. Foram então empreendidas ações que resultaram em mudanças nos processos normativos e regulatórios da educação, a partir da implementação de um sistema nacional de avaliações, alterações e padronização dos currículos, dos livros didáticos, além do estabelecimento de novas bases para a formação de professores. Como resultado, tem-se a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Nº 9.394/96) (SILVA; ABREU, 2008; OLIVEIRA, 2010).

Os professores também foram chamados a assumir vários papéis fora da sala de aula, como o planejamento e a gestão administrativa das escolas, e progressivamente, passaram a atuar como rede de apoio socioafetivo e assistencial dos alunos, uma vez que a escola pública passa a assumir diversas funções. A questão é que todas essas mudanças não vieram seguidas de investimentos na carreira do magistério, tão pouco de reconhecimento salarial, acentuando-se ainda os contratos de trabalho temporários (OLIVEIRA, 2004).

Vale mencionar que na análise crítica das reformas educacionais surgiram diversas discussões a respeito da proletarização do trabalho docente. A principal referência apoia-se nos estudos de Enguita (1991), que problematiza a ambiguidade entre profissionalização e proletarização do trabalhador docente. Ainda que o trabalho docente não possa ser comparado ao trabalho dos operários das indústrias na época do Taylorismo, a tese defendida pelo autor é de que ele está submetido aos mesmos processos estruturais da maioria dos trabalhadores assalariados.

Os pesquisadores que discutem essa concepção, problematizam a incorporação de conceitos quantitativos na educação, como o foco em resultado, eficiência e avaliação por desempenho, característicos do sistema econômico neoliberal. Nesse processo, os docentes viram seu saber e sua força de trabalho submetidos às normas, que determinam quais devem ser os conteúdos trabalhados, a carga horária de cada componente pedagógico, as metas de aprendizagem a serem atingidas, e ao controle que se impôs sobre a atividade escolar, vendo sua autonomia e parte do controle sobre seu processo de trabalho fortemente comprometidos (ALVES, 2009; ENGUITA, 1991; OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2010).

Nessa perspectiva, a concepção de “dom” ou “vocação” mencionada no início deste tópico serve ainda nos dias de hoje para reforçar a precarização do trabalho docente: tanto para o próprio professor que assume seu fazer como um “sacerdócio”; quanto para justificar a falta de investimentos do Estado na educação básica. Afinal, como apontado por Krentz (1985, p. 13): “Para um poder público que não tem intenções reais de investir maciçamente na educação básica de toda população, é conveniente e interessantíssimo que prevaleça essa concepção”.

Na medida em que se incorporam na educação, modos de gestão pautados na lógica da produtividade e da racionalidade econômica, são considerados inadequados e improdutivos aqueles que resistem à submissão das condições impostas. Essa questão fragiliza a mobilização coletiva e as lutas pelos direitos, causando segmentação e disputas entre a própria categoria (AMARAL, 2020). Esse cenário é evidenciado no estudo de Amaral (2020), quando expõe em seu trabalho os relatos orgulhosos de professoras militantes sobre suas trajetórias de luta, ao mesmo tempo em que manifestam o custo alto que isso causava-lhes nas relações profissionais, em função do preconceito sofrido, por carregarem o estigma de “que não gostam de trabalhar”. As professoras mencionaram o sentimento de que precisavam se destacar nas suas atividades profissionais, para superarem o estigma e terem sua permanência nas lutas pelos direitos da categoria legitimada. Esse também é um aspecto marcante das políticas neoliberais, em que se instala a competitividade e o individualismo entre os próprios

trabalhadores, o que dificulta as estratégias coletivas de resistência e reivindicação de direitos (SILVA; ALCÂNTARA, 2018).

Somam-se a esses fatores a rápida transformação do cenário social, principalmente a partir do século XXI, responsáveis por uma mudança no papel da escola e no papel do professor. A expansão dos meios de comunicação, principalmente da internet, promoveu novas formas de socialização e aprendizagem, adentrando na escola um novo perfil de aluno. Com isso, o professor saiu do lugar de “detentor de um saber”, “transmissor do conhecimento”, para assumir o lugar de mediador, adotando o papel de construir significados e incentivar o protagonismo do aluno diante da busca de conhecimento (NASCIMENTO; SEIXAS, 2020).

Outros fatores referem-se às responsabilidades que foram sendo delegadas à escola, em que os professores assumem cada vez mais o papel de promover a formação da cidadania de crianças e adolescentes. Nóvoa (2007) propõe que parte dos debates e das políticas educativas tende a ver a escola como um serviço que se presta às famílias e às crianças, em detrimento de uma visão de instituição. O autor afirma que a identidade profissional docente deve estar pautada nos princípios da escola como instituição, da aprendizagem e da sociedade, a fim de que não se perca a sua função essencial de promoção de conhecimento e aprendizagem (NÓVOA, 2007).

Neste aspecto, entram em destaque as escolas públicas de ensino, que atuam como uma importante rede de apoio psicossocial e de proteção para alunos em situação de vulnerabilidade. Embora esse apoio da escola seja fundamental na sociedade brasileira, considerando a precariedade de condições de vida de muitas famílias e a exposição de crianças e adolescentes a diversos tipos de riscos (AMPARO et al., 2008; NUNES et al., 2014), compreende-se que também é um cenário que gera diversas responsabilidades aos professores, para além do trabalho pedagógico.

Complementando essas reflexões, explorar aspectos estruturais do trabalho docente implica abordar a feminização da docência. O último estudo empreendido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2020, a respeito do perfil do professor de educação básica no Brasil, constatou que 96% da classe docente é composta por mulheres na educação infantil, 85% no ensino fundamental e 66% no ensino médio. Enguita (1991) salienta que a atividade de ensino historicamente foi uma atribuição feminina, imposta pela ideologia patriarcal na qual se organiza a sociedade, haja vista que era considerada uma atividade transitória para as mulheres mais jovens e uma preparação para a maternidade.

A questão das atribuições de gênero também é observada no estudo de Ataíde e Nunes (2016) que buscaram investigar as representações de professoras do ensino fundamental sobre a feminização da docência. As docentes participantes revelaram em suas falas que o fato de serem mulheres favorece o exercício profissional, por acreditarem que a maternidade, enquanto um “dom” feminino, ganha expressão nas salas de aula com seus alunos e alunas. Para elas, o espaço feminino na profissão docente já está demarcado junto aos primeiros anos do ensino, quando se dá o desenvolvimento socioemocional das crianças, e para os homens, por serem de natureza mais racional, os anos finais com os alunos maiores. Mais uma questão interessante apontada neste estudo é que as participantes relataram o ingresso na carreira docente de forma involuntária, por pressões familiares e como uma alternativa mais rápida de empregabilidade, embora tenham gostado da profissão com o passar do tempo. Essas afirmações reforçam a certeza do lugar feminino no campo do magistério, e ainda, provocam reflexões acerca das concepções que perpassam o ingresso da mulher no mercado de trabalho.

Outra vertente de estudos aponta para a necessidade de uma desfeminização da docência, alertando que essa concepção de professora “amorosa”, “cuidadosa”, “afetiva”, contribui para a acumulação de papéis da escola e da função das professoras, delegando a um segundo plano o fazer pedagógico e de aprendizagem. Além disso, chamam atenção para a urgência de produzir condições de desenvolver uma docência pautada nos princípios pedagógicos em detrimento do amor pela profissão (DAL’IGNA; SCHERER, 2020).

À luz das reflexões desenvolvidas, constata-se que as reestruturações na sistematização do ensino, em consonância com o cenário socioeconômico e político que se apresenta em cada espaço de tempo, são uma constante na educação. Um exemplo disso, são os recentes esforços para implantação da Reforma do Novo Ensino Médio, que deverá ter lugar na educação básica a partir do ano corrente (2022), tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa reforma preconiza as competências e conteúdos essenciais que serão oferecidos a todos os estudantes brasileiros, organizadas em um núcleo comum, e um núcleo específico a partir das demandas de cada estado (BRASIL, 2017). Para os docentes, as principais consequências dessa reforma são a diminuição na carga horária de algumas disciplinas e a exclusão no processo de planejamento e implementação, configurando mais uma diretriz a que deverão se “adequar”.

Assim, fica evidente que as transformações ocorridas no mundo do trabalho impactam na organização do trabalho docente. Questiona-se, no entanto, que o percurso histórico demonstra uma ligeira adaptação dos docentes às mudanças impostas, mas que continuam se deparando com as mesmas problemáticas: a ausência de um suporte institucional, a falta de

um plano de carreira sólido, a baixa remuneração e condições cada vez mais precarizadas de trabalho. O quadro que se desenha atualmente é de um docente exausto, esgotado e adoecido (SARAIVA et al., 2020), cenário favorável para o desenvolvimento de diversos sintomas psicológicos, principalmente, a síndrome de *Burnout*, que está entre as doenças ocupacionais que mais acomete a categoria.

3.3 TRABALHO DOCENTE E SÍNDROME DE *BURNOUT*

A docência foi considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma atividade de risco, em razão dos professores constituírem a segunda categoria profissional mais acometida por doenças ocupacionais em nível mundial (OIT, 2012). De fato, os índices de doenças ocupacionais em professores relacionadas a fatores psíquicos crescem consideravelmente em diversos países ao longo dos anos (MACHADO et al., 2020).

Dentre os principais fatores relacionados ao adoecimento psíquico, estudos apontam a sobrecarga de trabalho e a jornada exaustiva, o ritmo intenso de trabalho, a falta de suporte e formação, escassez de recursos didáticos, infraestrutura inadequada e conflitos com a gestão (MENDES, 2015; PENTEADO; NETO, 2019; RIBEIRO et al., 2012). Além desses fatores, os conflitos na relação com alunos, a dificuldade de acesso aos pais e a violência na escola (GUZZO et al., 2019) também contribuem para o adoecimento dos docentes. Com relação à carreira do magistério, menciona-se o baixo prestígio profissional do qual vem gozando a categoria, especialmente com relação às perspectivas de carreira e salarial. Sobre isso, vale lembrar que no cenário do Rio Grande do Sul (RS), os professores vivenciaram uma situação de parcelamento de salários que durou mais de cinco anos (BREUNING; PEREZ, 2017). Por todos esses fatores, a organização do trabalho docente possui características que expõem os docentes ao risco de desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* (SB) (GUGLIELMI; TATROW, 1998).

A síndrome de *Burnout* é um fenômeno psicossocial que surge como resposta aos estressores presentes nas situações de trabalho, que acomete profissionais que mantêm uma relação constante e direta com outras pessoas. As profissões mais vulneráveis são geralmente as que envolvem serviços, tratamento ou educação (MASLASCH; SCHAUFELI; LEITER, 2001). O *burnout* não se caracteriza pelo estresse em si, mas é uma reação que ocorre em resposta ao estresse laboral crônico, associado a aspectos relacionais, que levam ao desgaste e a perda de energia (SILVA, 2006).

Em decorrência disso, a Organização Mundial da Saúde (OMS) incluiu a SB na nova revisão do Código Internacional de Doenças (CID-11) que entrou em vigor janeiro do ano corrente (2022), conceituando-a como uma síndrome resultante de um estresse crônico no trabalho que não foi gerenciado com êxito (ANAMT, 2021). Anteriormente, a legislação brasileira já havia classificado a SB como doença do trabalho para as profissões que envolvem cuidados com saúde, educação e serviços humanos, por meio da Lei nº 3.048/99 (BRASIL, 1999).

Atualmente, a definição de *burnout* mais aceita na literatura é a fundamentada na perspectiva social-psicológica de Cristina Maslach e colaboradores, que se constitui de três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho. A exaustão emocional caracteriza-se por uma falta ou carência de energia, entusiasmo e um sentimento de esgotamento; a despersonalização se caracteriza pelo tratamento dirigido aos clientes, colegas e à organização como objetos; e a baixa realização pessoal no trabalho corresponde à tendência do trabalhador a se autoavaliar de forma negativa, experimentando sentimentos de diminuição de sua competência profissional. De modo geral, pessoas com *burnout* sentem-se infelizes consigo próprias e insatisfeitas com seu desenvolvimento profissional (CARLOTTO, 2002; MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

É relevante esclarecer que a síndrome de *burnout* em professores resulta da interação entre aspectos individuais e do ambiente de trabalho. Este ambiente não se refere somente à sala de aula ou ao contexto institucional, mas envolve fatores macrossociais como as políticas educacionais e fatores sócio-históricos da profissão docente (CARLOTTO, 2002; CARLOTTO; PIZZINATO, 2013). Como fatores individuais pode-se citar os aspectos sociodemográficos, que, embora não consensual, alguns estudos têm revelado que as mulheres sem filhos, sem companheiro fixo, que possuem uma maior carga horária, com menor tempo de profissão, estão mais propensas ao desenvolvimento da síndrome, a qual tende a diminuir de acordo com a elevação da idade (CARLOTTO, 2011; DALCIN; CARLOTTO, 2017).

De acordo com um estudo de base populacional, recentemente empreendido por Magalhães et al. (2021) com 745 docentes de escolas públicas de educação básica de Minas Gerais corrobora esses achados evidenciando que o perfil sociodemográfico que mais apresentou prevalência de SB foram docentes mais jovens, sem filhos, concursadas/efetivas, que manifestaram insatisfação com o trabalho, desejo de mudar de profissão e falta de apoio da direção escolar. Contudo, na análise desses dados, é preciso atentar-se para a

predominância feminina na docência brasileira e, portanto, na composição das amostras dos estudos realizados.

Já os fatores organizacionais podem se dividir entre fatores macrossociais e do ambiente de trabalho. Os fatores macrossociais são aqueles que interferem diretamente no fazer docente, mas que estão acima de suas atribuições de trabalho. Dizem respeito à má gestão dos recursos na educação e às falhas entre a elaboração e a implementação das políticas públicas educacionais, à falta de participação ativa do docente no planejamento dessas políticas, à ausência de perspectiva de carreira, aos baixos salários e à desvalorização profissional, principalmente, em relação à dimensão da baixa realização pessoal no trabalho (CARLOTTO, 2002; MACHADO et al., 2020).

Dentre os fatores do ambiente de trabalho, os estudos destacam falta de capacitação para resolver questões relacionadas ao trabalho, a relação professor-aluno, a sobrecarga de trabalho extraclasse, aos vários papéis que o professor desenvolve ao atender demandas dos alunos que perpassam a escola, conflito entre valores pessoais e tarefas laborais. Além disso, destacam-se o estresse diário no ambiente de trabalho, a falta de recursos, poucas horas disponíveis para lazer, e os esforços para tornar o aprendizado em sala de aula atrativo (COSTA; SINHORELI, 2017; DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2014).

Quanto aos primeiros sinais de manifestação da SB, Carlotto (2002) alerta que é uma síndrome que se desenvolve gradualmente. E embora os docentes revelem possuir informações adequadas, também são identificadas distorções na interpretação dos sintomas que são facilmente confundidos com a depressão (CARLOTTO & PIZZINATO, 2013). Diehl e Carlotto (2014) confirmam esses achados e salientam que a não identificação da SB em seus estágios iniciais contribui para o seu agravamento. Acrescentam, como mencionado nos estudos anteriores, que os aspectos relacionais e as características organizacionais estão fortemente vinculados a fatores desencadeantes, por outro lado, que o significado e as características do trabalho, expectativas realísticas e suporte social são percebidos como fatores protetores.

Uma vez que a literatura evidencia características da organização do trabalho docente como fatores propiciadores ao desenvolvimento da SB (DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2014; DIEHL; CARLOTTO, 2014), supõe-se que as mudanças impostas pela COVID-19, especialmente relacionadas ao trabalho, possam agravar o estado de saúde mental desses profissionais. Nesse sentido, é pertinente investigar características do teletrabalho e aspectos que possam ter acentuado ou contribuído para o desenvolvimento da SB durante a pandemia, porque a identificação desses fatores pode auxiliar na elaboração de estratégias preventivas e de promoção de saúde no meio escolar.

3.4 CARACTERÍSTICAS DO TELETRABALHO DOCENTE, *BURNOUT* E PANDEMIA DA COVID-19

Com a ameaça iminente à saúde pela rápida disseminação do vírus da COVID-19, as medidas de distanciamento social, que visavam à prevenção e ao controle da propagação da pandemia, exigiram dos trabalhadores de diversos setores uma adaptação compulsória ao teletrabalho (INTERNATIONAL LABOR ORGANIZATION [ILO] 2020). A educação foi uma das áreas mais impactadas, porque houve o rompimento de um processo histórico de escolarização em que as relações se estabeleciam presencialmente, no espaço da escola, para criar novos métodos de ensino-aprendizagem e relações pedagógicas no espaço domiciliar, com intermédio de tecnologias. Em que pese à necessidade pela manutenção do sistema educativo no país, professores, gestores e tão pouco familiares estavam preparados para esse novo formato de ensino (LOSEKANN; MOURÃO, 2020; SARAIVA et al., 2020).

Em 17 de março de 2020, o governo federal emitiu a Portaria N° 343, que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2020). Entretanto, os estados brasileiros dispunham de autonomia para organizarem suas respectivas redes de educação. Especificamente no Rio Grande do Sul, foi adotada a metodologia de “Aulas Programadas” que compõem um conjunto de atividades escolares, presenciais ou não, a serem cumpridas pelos estudantes e professores (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - SEDUC/RS, 2020). Com o avanço da COVID-19 e a impossibilidade do retorno presencial, medidas mais consistentes se fizeram necessárias. Deste modo, ocorreu a implantação das Aulas Remotas na Rede Estadual de Ensino por meio da plataforma *Google Classroom*, na qual foram criadas diversas turmas em ambientes virtuais por escola e disciplina, com todos os alunos e professores alocados automaticamente (SEDUC/RS, 2020). Esse formato permaneceu até final do ano de 2021, quando o governador do Estado emitiu o Decreto N° 56.171 reestabelecendo o ensino presencial na educação básica (SEDUC/RS, 2021), que teve início no primeiro semestre letivo de 2022.

Essa obrigatoriedade de aulas remotas na educação básica colocou os docentes frente a um novo desafio, pois passaram a desenvolver suas atividades em regime de teletrabalho. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) define essa modalidade como uma atividade laboral realizada a distância (trabalho remoto), inclusive em casa (*home office*), na qual os trabalhadores mantêm suas atividades e o contato com a organização por meio das tecnologias de informação e comunicação (ADERALDO; ADERALDO; LIMA, 2017). Contudo, ressalta

diferentes categorias de teletrabalho a partir de fatores como: local/espço de trabalho; horário/tempo de trabalho (integral ou parcial); tipo de contrato (assalariado ou independente); e, competências requeridas (conteúdo do trabalho), chamando atenção para as exigências que essa modalidade requer (ILO, 2004). É nesse contexto que se insere a problemática imposta pela pandemia da COVID-19, já que não houve tempo para planejamento ou organização (FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Especificamente em relação ao trabalho docente, embora as aulas remotas tenham sido adotadas de forma emergencial e temporária, é importante esclarecer que adaptar o teletrabalho ao trabalho do professor, implica uma reestruturação de todo processo educacional e pedagógico, que seja organizado para um contexto remoto. No entanto, o que ocorreu na prática durante a pandemia, é que os professores adicionaram às responsabilidades que já possuíam, as habilidades necessárias para viabilizar este formato de ensino (NARODOWSKI, 2020). Parker (2014) explica que práticas organizacionais como o teletrabalho, podem afetar diretamente as características do trabalho, ou ainda, gerar novas características. Nesse sentido, a maneira compulsória como essa modalidade foi instituída aos docentes, provocou mudanças no processo de trabalho, aquisição de novas habilidades e necessidade de adaptações, sem necessariamente haver um suporte que os instrumentalizasse (LOSEKANN; MOURÃO, 2020; SARAIVA et al., 2020).

De fato, estudos têm apontado que a pandemia gerou o aumento das exigências, a fragilização dos vínculos e contratos trabalhistas, a debilidade de condições de trabalho, o aumento da jornada e da sobrecarga extraclasse e escancarou as deficiências no processo de formação continuada. Além disso, há de se considerar o surgimento de novas preocupações como a exposição e a falta de controle sobre a própria imagem, uma vez que se tornaram comuns aulas postadas em plataformas *on-line*, e a escola que passou a ocupar o espaço privado. Outras questões evidenciadas foram o fator pedagógico de transposição do ensino presencial para o remoto, a intensificação do trabalho feminino e a contínua mudança de diretrizes em relação ao ensino (FERREIRA; BARBOSA, 2020; NEVES et al., 2020; OLIVEIRA, 2020).

Vio et al. (2020) revisaram a produção acadêmica dos últimos 5 anos sobre o trabalho docente no Brasil, a fim de analisar aspectos que auxiliassem na compreensão de como a pandemia agravou a situação de trabalho dos professores. Dentre os temas mais discutidos nos artigos, os autores encontraram as exigências excessivas (29%), condições físicas de trabalho precárias (26%), mercantilização da educação (16%), e desvalorização profissional (16%) e relações interpessoais prejudicadas (13%). A análise em relação ao contexto pandêmico

chamou atenção para duas características importantes: os docentes tiveram as exigências do trabalho exacerbadas, pois além de toda readaptação de rotina, precisaram, por si próprios, lançar mão dos meios para viabilizar o seu trabalho de forma remota (computador, internet, materiais, mobiliário adequado), sem nenhum tipo de suporte.

Embora a carga horária frente ao aluno tenha diminuído no caso das escolas públicas, a jornada de trabalho tornou-se significativamente maior e contínua, já que se instaurou a necessidade de aprendizagem de novos meios de ensino. Todo esse processo não foi acompanhado de acréscimo salarial, e no caso das escolas privadas, ocasionou ainda redução de salários, apontando uma intensificação da desvalorização profissional (SARAIVA et al., 2020; VIO et al., 2020).

Esses aspectos também foram evidenciados em um estudo que objetivou descrever características do trabalho remoto, situação de saúde mental e qualidade de sono na pandemia da COVID-19, em 1.444 docentes de escolas privadas brasileiras. Com relação às características do trabalho, mais da metade dos docentes participantes (51,4%) mencionaram alterações em seus contratos durante a pandemia, sendo que 76% relataram o aumento da insegurança e o medo do desemprego. Também apontaram o aumento da carga horária de trabalho em relação ao tempo anterior a pandemia, e entre as características do trabalho mais afetadas, consideraram a inadequação do ambiente domiciliar para realizar as atividades remotas, com destaque para o espaço físico, o mobiliário, o nível de ruído, e a qualidade dos equipamentos (computadores e internet banda larga). Com relação à saúde, os resultados do estudo foram igualmente preocupantes, principalmente entre as mulheres, que mencionaram alta sobrecarga doméstica (42,3%), crises de ansiedade (53,7%), mau humor (78%) e baixa qualidade do sono (84,6%). Os autores consideraram que a pandemia “remodelou” a forma de exercer a docência (PINHO et al., 2021).

A partir desses dados, é possível concluir que o trabalho docente teve na pandemia a natureza da sua atividade profundamente modificada quando foi transposta para o teletrabalho, criando novas exigências e contribuindo para a ampliação das dificuldades. Isso coloca em evidência a saúde mental desses profissionais. Machado et al. (2020) refletem sobre o desgaste psíquico dos docentes, chamando a atenção para além das condições de trabalho, outras questões que perpassam o cotidiano docente, como o esforço emocional na relação professor-aluno, administrar situações de violência na escola e *bullying*, as quais não são contempladas no processo de formação. No cenário da pandemia da COVID-19, a extensa jornada de trabalho, remuneração insatisfatória, a readaptação pedagógica, a falta de

reconhecimento da sociedade e a pressão por produtividade, estão associados ao desenvolvimento da síndrome de *Burnout* entre os professores (GONÇALVES et al., 2021).

Diante dessas considerações, ainda que a classe docente também seja fortemente marcada pela resistência por meio da articulação em sindicatos, buscando melhores condições de trabalho e remuneração, é importante destacar que a questão da melhoria do trabalho docente não deve ser encarada apenas como uma tarefa individual da categoria, mas como responsabilidade de toda instituição de ensino, governo e sociedade (AMARAL, 2020; CARLOTTO, 2002; FERREIRA; BARBOSA, 2020; MACHADO et al., 2020; OLIVEIRA, 2010).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi realizado com o objetivo de propor reflexões sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na organização do trabalho docente, que agravaram as condições de trabalho. Para tanto, traçou-se um panorama histórico a respeito das características estruturais do trabalho docente na educação básica brasileira, pontuando como as transformações históricas, políticas e socioeconômicas influenciam a organização do trabalho desse profissional.

Inicialmente, fez-se uma breve explanação acerca dos aspectos implicados na relação entre trabalho e saúde. As mudanças nos processos produtivos e nos modos de gestão do trabalho, impulsionadas pela ascensão do capitalismo e os modelos Taylorista e Fordista, afetaram a subjetividade do trabalhador gerando sofrimento e adoecimento. Esse contexto foi propulsor de estudos que buscaram explicar fatores intrínsecos ao trabalhador, como a motivação e satisfação no trabalho, surgindo os primeiros modelos teóricos de características do trabalho, centrados na perspectiva do trabalhador.

Na sequência, o panorama histórico traçado evidencia que a educação pública brasileira passou por diversas mudanças estruturais, congruentes com os movimentos políticos e de organização socioeconômica que aconteciam no mundo. Destacam-se, principalmente, as reformas educacionais ocorridas a partir de 1990, que, embora tenham resultado na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, modificaram profundamente a organização e a natureza do trabalho docente, na medida em que esses profissionais foram chamados a assumir diversas funções. Mencionam-se, também, as rápidas transformações sociais, impulsionadas pela expansão dos meios de comunicação, que modificaram o papel da escola e o papel do professor ao longo dos anos.

De maneira geral, o estudo explicita a influência de todas essas mudanças e adequações impostas a organização do trabalho docente, que tem como consequência o aumento das exigências e ampliação das atribuições profissionais, problematizando o fato de que não são acompanhadas de um suporte institucional que os instrumentalize, de investimentos na carreira do magistério e tão pouca remuneração adequada. Do contrário, os docentes deparam-se cada vez mais com condições de trabalho precarizadas e desvalorização profissional. Esse quadro é favorável ao adoecimento, figurando a síndrome de *Burnout* como uma das doenças ocupacionais que mais acomete esses profissionais, e que resulta justamente da interação entre os aspectos individuais e dos fatores organizacionais.

Evidencia-se como esse cenário é agravado pela pandemia da COVID-19, que coloca os docentes frente a um novo desafio quando impõe o teletrabalho na educação básica, sem tempo hábil para qualquer planejamento ou organização. Abruptamente, docentes precisam adequar o plano de aula para um contexto totalmente remoto e essencialmente digital e improvisar um ambiente laboral em seu ambiente domiciliar. Esse processo vem acompanhado do aumento das exigências burocráticas do trabalho, sobrecarga, aumento da jornada extraclasse, exaustão e desgaste psíquico, agravando ainda mais o quadro de saúde desses profissionais.

Finalmente, constata-se que a organização do trabalho docente apresenta diversos fatores que ameaçam seu bem-estar físico e emocional, suscitando a necessidade de ações e políticas que se voltem à promoção de saúde e redução de fatores de risco ao adoecimento na sua atividade profissional. Todavia, a melhoria do trabalho docente passa por investimentos na qualidade das condições de trabalho, remuneração, oferta de qualificação na formação para inclusão e uso das tecnologias de forma pedagógica, de modo que o contexto de pandemia da COVID-19 não contribua ainda mais na intensificação da precarização do trabalho. Destarte, é necessária a conscientização por parte do poder público e de toda sociedade, de que investimentos na qualidade do trabalho docente revertem-se na qualidade da educação pública brasileira.

Sugere-se, a partir das reflexões desenvolvidas, que novos estudos sejam realizados no retorno presencial das escolas, em que, novamente, os docentes terão papel fundamental na adaptação dos alunos ao contexto pós-pandemia. Possivelmente, novas exigências serão impostas com a necessidade de recuperar as lacunas na aprendizagem, as diversas demandas de ordem socioeconômica que adentrarão o espaço das escolas públicas, e as adaptações inevitáveis com relação ao uso das tecnologias, que agregarão novos elementos à organização do trabalho desses profissionais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR On-line**, n.36, p. 25-37, dez. 2009.
- AMARAL, G. A. Sofrimento no trabalho de professoras readaptadas: “da docência ao trabalho morto da readaptação”. **Farol: Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v. 7, n. 18, p.164-227, 2020.
- ANAMT. Associação Nacional de Medicina do Trabalho. **Para OMS, Síndrome de Burnout passará a ser doença do trabalho em 2022**. 2021. Disponível em <https://www.anamt.org.br/portal/2021/12/16/para-oms-sindrome-de-burnout-passara-a-ser-doenca-do-trabalho-em-2022/>
- ATAIDE, P. C.; NUNES, I. M. L. Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, v. 9, n. 1, jan./jun, 2016.
- AUGUSTO, F. M. M.; FREITAS, L. G.; MENDES, A. M. Vivências de prazer e sofrimento no trabalho de profissionais de uma fundação pública de pesquisa. Experiences of pleasure and suffering in the work of a professional public research. **Psicologia em Revista**, v. 2, n.1, 34-55, 2014.
- BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.
- BORGES-ANDRADE, J. E.; PEIXOTO, A. L. A.; QUEIROGA, F.; PÉREZ-NEBRA, A. R. Adaptation of the Work Design Questionnaire to Brazil. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 19, n. 3, p. 720-731, 2019.
- BUENO, M., & MACÊDO, K. B. A Clínica psicodinâmica do trabalho: de Dejours às pesquisas brasileiras. The clinic psychodynamic at workplace: from Dejours to Brazilian Researches. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 2, n. 2, p. 306-318, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao#a-base-nacional-comum-curricular>
- BREUNING, Y; PEREZ, K. V. Professores de escolas estaduais: compreensões acerca dos parcelamentos de salários. PSIUNISC. Disponível em https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada_psicologia/article/view/17637/4515

- CARLOTTO, M. S. A Síndrome de *Burnout* e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun., 2002.
- CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 27, n. 4, p. 403-410, 2011.
- CARLOTTO, M. S.; PIZZINATO, A. Avaliação e Interpretação do Mal-estar Docente: Um Estudo Qualitativo sobre a Síndrome de Burnout. **Revista Subjetividades**, v. 13, n. 1, p. 195-220, 2013.
- COSTA, Z. L. S.; SINHORELI, N. S. P. Síndrome de Burnout na Rede de Educação Pública Estadual de um município do RS. **Saúde e Desenvolvimento Humano**, v. 5, n. 2, p. 9-19, 2017.
- DALAGASPERINA, P.; MONTEIRO, J. K. Preditores da síndrome de burnout em docentes do ensino privado. **Psico-USF**, v. 19, n. 2, 265-275, 2014.
- DALCIN, L.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de burnout em professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. **Psicologia em Revista**, v. 23, n. 2, p. 745-771, 2017.
- DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P. Trabalho docente no Brasil: da feminização do magistério para a desfeminização da docência. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, p. 25-47, 2020.
- DAVID, E. A.; MELO, G.; SOARES, M.; MOIANA, M. Aspectos da evolução da educação brasileira. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, n. 5, p. 182-200, 2014.
- DIEHL, L.; CARLOTTO, M. S. Conhecimento de professores sobre a Síndrome de Burnout: Processo, fatores de risco e consequências. **Psicologia em estudo**, v. 19, n. 4, 741-752, 2014.
- 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.
- DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Oboré, 1987.
- DEJOURS, C. Subjetividade, Trabalho e Ação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 027-034, 2004.
- ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n.4, p.41-61, 1991.
- GONÇALVES, D. C.; RIBEIRO, W. R.; GONÇALVES, D. C. Desafios na jornada docente: O aparecimento silencioso da Síndrome de Burnout em tempos de COVID-19. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, 907-927, 2021.

- GOLDEN, T.; GAJENDRAN, R. S. Unpacking the Role of a Telecommuter's Job in Their Performance: Examining Job Complexity, Problem Solving, Interdependence, and Social Support. **Journal of Business and Psychology**, 2018.
- GUGLIELMI, R. S.; TATROW, K. Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. **Review of Educational Research**, v. 68, n. 1, 61-69, 1998.
- GUZZO, R. S. L.; RIBEIRO, F. M.; MEIRELES, J.; FELDMANN, M.; SILVA, S. S. G. T.; SANTOS, L. C. L.; DIAS, C. N. Práticas Promotoras de Mudanças no Cotidiano da Escola Pública: Projeto ECOAR. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 11, n. 1, p. 153-167, 2019.
- HOLZ, E. B.; BIANCO, M. F. Ergologia: uma abordagem possível para os estudos organizacionais sobre trabalho. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 12, Edição Especial, p. 494-512, Ago. 2014.
- JESUS, N. C. C.; BASTOS, A. V. B.; AGUIAR, C. V. N. Desenho do trabalho: caracterização do fenômeno e análise de suas relações. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**. v. 19, n. 4, 734-743, 2019.
- KRENTZ, L. Magistério: Vocação ou Profissão? Reflexão desenvolvida a partir da tese "Magistério e Imigração Alemã". **Educar em Revista**, n. 3, p. 12-16, 1985.
- MACHADO, G. C.; SANTOS, A. M; SILVA, R. S. Trabalho docente: reflexões sobre a saúde e o sofrimento psíquico do professor. **Revista Práxis**, v. 17, n.1, p. 16-30, 2020.
- MAGALHÃES, 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**, n. 46, p. 1-13, 2021.
- MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job burnout. **Annual Review Psychology**, v. 52, n. 397-422, p. 2001.
- MARTINS, S. R.; MENDES, A. M. Espaço coletivo de discussão: a clínica psicodinâmica do trabalho como ação de resistência. Collective space for discussion: the clinical psychodynamic of work as an act of resistance. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 12, n. 2, 171-184, 2012.
- MÁXIMO, T. A. C. O.; ARAÚJO, A. J. S.; ZAMBRONI-DE-SOUZA, P. C. Vivências de sofrimento e prazer no trabalho de gerentes de banco. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 1, 96-111, 2014.
- MENDES, A. M. B. Aspectos Psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 15, n. 1-3, p. 34-38, 1995.

- MERLO, A. R. C.; LAPIS, N. L. A saúde e os processos de trabalho no capitalismo: reflexões na interface da psicodinâmica do trabalho e da sociologia do trabalho. **Psicologia & Sociedade**, v.19, n. 1, p. 61-68, jan/abr. 2007.
- MORGESON, F. P.; HUMPHREY, S. E. The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and Validating a Comprehensive Measure for Assessing Job Design and the Nature of Work. **Journal of Applied Psychology**, v. 91, n. 6, p. 1321–1339, 2006.
- NASCIMENTO, K. B.; SEIXAS, C. E. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista de Educação Pública**, v. 20, n. 36, p. 1-13, 2020.
- NEVES, V. N. S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S. Trabalho docente no Brasil e pandemia da Covid-19. **Educação Unisinos**, v. 25, 2021.
- NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Revista do Sindicato dos Professores de São Paulo [SINPRO-SP]**, 2007.
- OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Cartilha sobre o trabalhador(a)**. Conceitos, direitos, deveres e informações sobre a relação de trabalho. 2012.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.
- OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, n. especial 1, p. 17-35, 2010.
- PARKER, S. K. **Beyond Motivation: Job and Work Design for Development, Health, Ambidexterity, and More**. 2014. [https://goal-lab.psych.umn.edu/orgPsych/readings/5.%20Motivation/Parker%20\(2014\)%20Beyond%20motivation%20-%20job%20and%20work%20design.pdf](https://goal-lab.psych.umn.edu/orgPsych/readings/5.%20Motivation/Parker%20(2014)%20Beyond%20motivation%20-%20job%20and%20work%20design.pdf)
- PARKER, S. K.; MORGESON, F. P.; JOHNS, G. One Hundred Years of Work Design Research: Looking Back and Looking Forward. **Journal of Applied Psychology**, v. 102, n. 3, p. 403 – 420, 2017.
- PENTEADO, R. Z.; NETO, S. S. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde Sociedade**, v. 28, n. 1, p. 135-153, 2019.
- PINHO, P. S. et al. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, e00325157, 2021.
- RIBEIRO, S. F. R.; MARTINS, C. B. S.; MOSSINI, F. C.; JÚNIOR, J. P.; LEMOS, L. C. V. Intervenção em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental: Ênfase na Saúde Mental do Professor. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, v. 12, n. 3-4, p. 905-924, 2012.

- SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p.1-24, 2020.
- SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: Questões para pesquisa. In J. LOMBARDI, D. SAVIANI, & M. NASCIMENTO (Orgs.), **A escola pública no Brasil: História e historiografia** (pp. 1-29). São Paulo: Autores Associados, 2005.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Decreto N° 56.171 de 29 de outubro de 2021**. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e aos estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto n° 55.882, de 15 de maio de 2021, que institui o Sistema de Avisos, Alertas e Ações. Diário Oficial da União: Governo do Estado. Disponível em <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos//decreto-56-171-29out21.pdf>
- SILVA, R. V. S.; DEUSDEDIT-JÚNIOR, M.; BATISTA, M. A. A relação entre reconhecimento, trabalho e saúde sob o olhar da Psicodinâmica do Trabalho e da Clínica da Atividade: debates em psicologia do trabalho. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 8, n. 2, 415-427, 2015.
- SILVA, J. R. S. S.; ALCÂNTARA, R. L. S. Subjetividade docente diante da precarização do trabalho. **Revista AMAzônia**, v. 21, n.1, p.72-88, 2018.
- 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**, v. 26, n. 2, p. 523-550, 2008.
- SILVA, M. E. P. Burnout: por que sofrem os professores? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 1, 89-98, 2006.
- VIO, N. L.; PASCOAL, I. O.; CAMARGO, M. L.; FEIJÓ, M. R. Covid-19 e o trabalho docente: a potencialização de aspectos precários. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, 78717-78728, 2020.

ESTUDO 02

CARACTERÍSTICAS DO TELETRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

RESUMO

A imposição do teletrabalho aos docentes de educação básica em razão da pandemia, provocou modificações na organização do trabalho. Este estudo objetivou descrever as características do teletrabalho de professores durante a pandemia da COVID-19 e suas relações com aspectos sociodemográficos. O método é quantitativo, transversal e correlacional. Participaram 304 professores de educação básica do estado do Rio Grande do Sul (RS), que responderam um formulário *on-line* composto por um questionário de dados sociodemográficos e pelo *Work Design Questionnaire* (WQD). Na análise dos resultados empregou-se a estatística descritiva, análises de correlação de *Spearman*, testes U de *Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis*. Os resultados apontaram uma percepção negativa dos docentes em relação às características do seu contexto de trabalho. Nas comparações entre grupos, docentes que atuam nos níveis de ensino fundamental e médio, tiveram maiores escores, especialmente nas características da tarefa e do conhecimento, em relação aos docentes que atuam na educação infantil. Foram constatadas diferenças nas características do trabalho entre docentes que estavam somente em teletrabalho e teletrabalho e presencial, e entre aqueles que receberam capacitação e os que não receberam. O estudo indica adequações necessárias nas características do trabalho, para favorecer o desempenho e bem-estar no trabalho docente.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação Básica. Teletrabalho. Características do trabalho; Pandemia da COVID-19

ABSTRACT

The imposition of telework on basic education teachers due to the pandemic, caused changes in the organization of work. This study aimed to describe the characteristics of teachers telework during the COVID-19 pandemic and its relationships with sociodemographic aspects. The method is quantitative, transversal and correlational. A total of 304 elementary school teachers from the state of Rio Grande do Sul (RS) participated, who answered an online form consisting of a sociodemographic data questionnaire and the Work Design Questionnaire (WQD). Descriptive statistics, Spearman correlation analysis, Mann-Whitney

and Kruskal-Wallis U tests were used to analyze the results. The results showed a negative perception of teachers in relation to the characteristics of their work context. In the comparisons between groups, teachers who work at the elementary and high school levels had higher scores, especially in the characteristics of the task and knowledge, in relation to teachers who work in early childhood education. Differences were found in the characteristics of work between teachers who were only in telework and in person, and between those who received training and those who did not. The study indicates necessary adjustments in the characteristics of the work, to favor the performance and well-being in the teaching.

Keywords: Teaching. Basic Education. Telework. Job characteristics. COVID-19 Pandemic

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2020, a pandemia da COVID-19 mobilizou a força de trabalho mundial e modificou a forma de desenvolver o trabalho em diversos segmentos produtivos (INTERNATIONAL LABOR ORGANIZATION - ILO 2020). Organizações de diferentes setores buscaram alternativas para continuar suas atividades de modo que atendessem as orientações sanitárias, que tinham como principal ação para evitar a propagação do vírus, o distanciamento social (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS, 2020).

Na área da educação, em todos os níveis de ensino, as aulas presenciais foram suspensas e rapidamente substituídas pelo ensino remoto. No Brasil, a Portaria N° 343 de 17 de março de 2020, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, sendo posteriormente revogada e substituída pela Portaria N° 544 de 16 de junho de 2020, que trouxe novas orientações a partir do aumento dos casos de COVID-19 no país e do agravamento da situação pandêmica (BRASIL, 2020). Embora muitas instituições de ensino, sobretudo as privadas e de nível superior, já trabalhassem na modalidade a distância, a educação remota adotada no contexto da pandemia tem suas especificidades pelo caráter emergencial.

Hodges et al. (2020) explicam que o Ensino Remoto Emergencial é uma medida temporária, que consiste em ofertar acesso e suporte educacional durante uma situação de emergência ou crise, envolvendo o uso de soluções de ensino remotas para instrução ou educação que, em outras circunstâncias, seriam ministradas presencialmente. Distingue-se da modalidade EAD pelo tempo, os recursos e a necessidade de suporte instrucional requeridos no planejamento, preparação e desenvolvimento de um curso para a modalidade *on-line*.

É nesse contexto que se encontra a principal implicação do estudo, uma vez que a transposição do trabalho e adaptação docente para o novo formato de ensino não se deu com tempo para planejamento ou capacitação, em um prazo que variou de dias a semanas. Assim, docentes sem qualificação com relação às plataformas digitais para uso didático e pedagógico, abruptamente improvisaram seu espaço domiciliar em espaço laboral (SOUZA et al., 2020) e passaram a desenvolver suas atividades em regime de teletrabalho.

O teletrabalho é definido como a atividade laboral realizada a distância (trabalho remoto), inclusive em casa (*home office*), na qual os trabalhadores mantêm-se conectados com a organização por meio das tecnologias (ADERALDO; ADERALDO; LIMA, 2017). Recentemente regulamentado no Brasil por meio da Lei 13.467/2017, que assegura os direitos à proteção integral do trabalhador em meio remoto, é necessário destacar que o teletrabalho implementado no contexto da pandemia apresenta delineamentos distintos daquele realizado anteriormente, pela forma compulsória como foi imposto.

Em razão da falta de tempo hábil para o planejamento e instrução sobre as novas ferramentas a serem utilizadas, bem como quanto às exigências e especificidades do novo formato de trabalho, estudos têm apontado aspectos negativos do teletrabalho na pandemia. Os principais relacionam-se a problemas de saúde mental (SANTANA; ROAZZI, 2021), conflitos na relação trabalho e família, porque para muitos trabalhadores vida pessoal e profissional se confundiram (MARTINS; AGUIAR; BASTOS, 2020), e pouco suporte institucional e flexibilidade por parte das organizações (ARAUJO et al., 2020).

De modo semelhante, na educação básica o teletrabalho também provocou profundas modificações na organização do trabalho docente. Além da transposição repentina do ambiente escolar para o domicílio, que por si só, já modifica toda a estrutura da atividade desenvolvida e diminui os limites entre espaço público e privado, houve o aumento da jornada pela adequação necessária das atividades ao ambiente virtual; acúmulo e excesso de tarefas; despesas inesperadas com a aquisição de equipamentos; conciliação entre trabalho e demandas domésticas e familiares concomitantes; redução de carga horária ou reajustes salariais conforme os vínculos empregatícios; individualização do trabalhador, entre outras questões (BERNARDO et al., 2020; MEDEIROS, 2021; PREVITALI; FAGIANI, 2022). Neste sentido, uma vertente de estudos aponta para a intensificação da precarização do trabalho docente, pelo acréscimo de exigências e atribuições que vieram com a pandemia, sem aporte instrumental físico e suporte institucional adequado (PREVITALI; FAGIANI, 2022; VENTURELLI, 2020; VIO et al., 2020).

Nadorowski (2020) esclarece que a imposição do teletrabalho na educação é desafiadora, porque adaptar o trabalho do professor a essa modalidade implica não apenas a transformação do espaço físico, mas de toda estrutura da educação oferecida, incluindo modificações pedagógicas, de ritmo, conteúdo e suporte instrucional a alunos e professores. Entretanto, os docentes adicionaram as atribuições que já possuíam, as habilidades necessárias para desenvolverem seu trabalho de forma remota. Nessa perspectiva, ainda que de caráter provisório e emergencial, o formato de teletrabalho adotado na pandemia modificou o desenho do trabalho tradicional (BORGES-ANDRADE; SAMPAIO, 2020).

O desenho do trabalho, constructo amplamente investigado na psicologia organizacional (JESUS; BASTOS; AGUIAR, 2019; PARKER; MORGESON; JOHNS, 2017), corresponde às características do trabalho e do seu ambiente, abrangendo aspectos motivacionais, sociais e de contexto (MORGESON; HUMPHREY, 2006). Além disso, busca descrever como tarefas e funções são estruturadas, executadas e modificadas, e o impacto desses fatores no desempenho e bem-estar dos trabalhadores (GOLDEN; GADJENDRAN, 2018; PARKER; MORGESON; JOHNS, 2017).

Enquanto campo de pesquisa teórica, o desenho do trabalho ganhou força a partir das formas de trabalho que surgiram após a Revolução Industrial, consideradas alienantes e desmotivadoras, e tinha o intuito de investigar características intrínsecas ao trabalhador, como os aspectos que produzem a motivação e satisfação no trabalho (JESUS; BASTOS; AGUIAR, 2019; PARKER, 2014). Posteriormente, com a globalização e a introdução cada vez maior da tecnologia aos processos de trabalho, que o tornaram mais complexo e suscitaram novos arranjos, ampliou-se a compreensão de que projetar o trabalho apenas para promover a motivação não é suficiente. Foram então acrescentados ao modelo teórico os elementos sociais e contextuais (MORGESON; HUMPERY, 2006; PARKER, 2014).

A partir de uma extensa revisão de literatura, com o intuito de viabilizar o diagnóstico integrado do desenho do trabalho, Morgerson e Humery (2006) construíram uma medida multidimensional (*Work Design Questionnaire - WDQ*). Testado com evidências de sua validade comprovada em diferentes países e com categorias profissionais distintas (BAYONA; CABALLER; PEIRÓ, 2015; FERNÁNDEZ RÍOS et al., 2017; GORGIEVSKI et al., 2016), incluindo o Brasil em estudo recente empreendido por Borges-Andrade, Peixoto, Pérez-Nebra, e Queiroga (2019), a base teórica compreende o desenho do trabalho a partir de quatro dimensões: as características da tarefa, as características do conhecimento, as características sociais uma vez que o trabalho está inserido em um contexto social amplo, e as características do contexto físico e ambiente do trabalho.

É importante frisar que o desenho do trabalho não é um conceito estático, isto é, está inteiramente relacionado à natureza das funções e ocupações das pessoas que realizam o trabalho (BORGES-ANDRADE; SAMPAIO, 2020). Assim, pode sofrer alterações nas características conforme ocorrem mudanças no contexto, como é o caso das práticas de teletrabalho. Parker et al. (2017) destacam que algumas características consideradas positivas para o desempenho do trabalhador, sob determinadas circunstâncias podem não contribuir para o seu bem-estar. Citam como exemplo a relação que se estabelece entre complexidade do trabalho e esgotamento emocional, também evidenciada nos resultados de Carlotto et al. (2021) em estudo que incluiu profissionais da educação.

Com esta base teórica, as mudanças provocadas pelo contexto de pandemia, que não afetaram apenas o ambiente físico de trabalho, mas criaram novas exigências com a conciliação de trabalho e relações familiares, o afastamento de redes de apoio sociais e institucionais, e a necessidade de aprendizagem de novas ferramentas de forma urgente, apontam para a demanda de investigação das características do trabalho sob essas condições particulares, tendo em vista que novas consequências foram geradas que impactam no desempenho e bem-estar dos docentes. Este estudo objetiva descrever as características do teletrabalho de professores de educação básica durante a pandemia da COVID-19 e suas relações com aspectos sociodemográficos.

2 MÉTODO

Este estudo caracteriza-se como quantitativo, transversal e correlacional. Participaram 304 professores de educação básica do estado do Rio Grande do Sul (RS), recrutados por plano de amostragem não probabilística por conveniência. Dos participantes, 87,5% são mulheres, com idades entre 21 e 70 anos ($M = 42,98$; $DP = 9,73$), casadas (51,6%) ou em uma união estável (14,1%) e com filhos (73,0%). As características sociodemográficas relacionadas à situação ocupacional foram descritas na Tabela 1.

Tabela 1 - Características sociodemográficas ocupacionais

Variável		N	%
Rede de atuação	Pública	272	89,5
	Privada	21	6,9
	Pública e privada	11	3,6
	Escola Municipal	163	53,6
	Escola Estadual	69	22,7

Escola na rede pública	Escola Estadual e Municipal	46	15,1
	Escola Federal	7	2,3
	Não atuou na rede pública	19	6,3
Nível de ensino	Educação infantil	66	21,7
	Ensino Fundamental - Anos iniciais (1º ao 5º ano)	87	28,6
	Ensino Fundamental – Anos finais (6º ao 9º ano)	72	23,7
	Ensino Médio	16	5,3
	Ensino Fundamental e Médio	63	20,7
Horas de trabalho semanal	De 10 a 20 horas	35	11,5
	De 20 a 30 horas	65	21,4
	De 30 a 40 horas	131	43,1
	Mais de 40 horas	73	24,0
Tempo na profissão	Menos de 1 ano	8	2,6
	Entre 1 e 5 anos	42	13,8
	Entre 5 e 10 anos	66	21,7
	Acima de 10 anos	188	61,8
Remuneração	Até 2 salários mínimos (Até R\$ 2.090,00)	88	28,9
	De dois 2 a 4 salários mínimos (de R\$2.090,00 a R\$4.180,00)	168	55,3
	De 4 a 6 salários mínimos (de R\$4.180,00 a R\$6.270,00)	35	11,5
	Mais de 6 salários mínimos (acima de R\$6.270,00)	13	4,3

Com relação à situação de trabalho durante a pandemia da COVID-19 considerando o contexto de distanciamento social, 53% dos docentes declararam estar em situação de teletrabalho desde o início da pandemia, 11,8% iniciaram o teletrabalho após um tempo de início da pandemia, 30,6% declararam estar trabalhando de forma presencial e teletrabalho, enquanto 4,6% já haviam retornado às atividades presenciais, no momento em que responderam à pesquisa. Além disso, 24,7% relataram que estavam ocupando cargos de gestão na escola.

Quanto à capacitação para desenvolver o teletrabalho, 64,8% indicaram ter recebido algum tipo de treinamento ou formação, enquanto 35,2% dos docentes não receberam nenhum tipo de treinamento. Sobre os recursos/tecnologias necessários para desenvolver o teletrabalho, 64,5% dispunham dos recursos, 33,2% dispunham em parte, enquanto 2,3% declararam não dispor dos recursos necessários. Quando questionados se havia a necessidade de revezamento dos dispositivos móveis (computador/notebook/celular) que utilizavam para

desenvolver o teletrabalho com outros membros da família, 30,9% responderam que “sim”, 50,3% responderam que “não” e 18,8% mencionaram a necessidade de revezar “às vezes”.

2.1 Instrumentos

Foi utilizado um Questionário Sociodemográfico construído para os fins deste estudo, com questões relativas ao gênero, idade, estado civil, filhos, caracterização da situação ocupacional (rede de educação que atua, tempo na profissão, horas de trabalho semanais, nível de ensino, remuneração) e questões sobre a situação de teletrabalho durante a pandemia da COVID-19.

O *Work Design Questionnaire* (WDQ) foi utilizado para verificar as características do trabalho docente durante a pandemia. Construído e validado originalmente por Morgeson e Humphrey (2006), foi traduzido e adaptado para contexto brasileiro Borges-Andrade, Peixoto, Queiroga e Pérez-Nebra (2019). É composto por quatro subescalas que correspondem às dimensões do desenho do trabalho, sendo cada subescala dividida em fatores: *a) características da tarefa (CT)* (24 itens) (autonomia na planificação do trabalho; autonomia de decisão e realização; variedade de tarefas; significado da tarefa; e, identificação com a tarefa); *b) características do conhecimento (CC)* (17 itens) (complexidade do trabalho; processamento de informação; solução de problemas; especialização); *c) características sociais (CS)* (18 itens) (suporte social; interdependência; interação fora da organização; e, feedback de outros) e *d) características do contexto (CCT)* (12 itens) (conforto no trabalho; demandas físicas; condições de trabalho; e, uso de equipamentos). Totalizando 71 itens, as respostas são dadas em uma escala *Likert* de cinco pontos em que: 1 representa “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”. Na Tabela 2 são apresentados os valores do *Alfa de Cronbach* para cada fator, encontrados na validação do instrumento no Brasil e os encontrados a partir das análises do presente estudo. Todos os valores do alfa indicam boa consistência interna ($\alpha > 0,70$) (Tabela 2).

2.2. Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados teve início após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFSM), sob o número de homologação CAAE 28591119.0.0000.5346 e parecer de aprovação número 4.218.384. Os instrumentos foram disponibilizados de forma *on-line* por meio da ferramenta Formulários *Google*. Os

professores foram contatados via e-mail, redes sociais (*Facebook*, grupos de *WhatsApp* e *Instagram*) e pela técnica *snowball*, também conhecida como amostragem por “bola de neve” (VINUTO, 2014). Foi enviado um convite, em que constavam informações sobre os propósitos da pesquisa, critérios para participação e o link de acesso aos instrumentos. O preenchimento dos questionários se dava após concordarem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontrava na página anterior ao acesso aos instrumentos, e em sua segunda via para o participante por meio de um link em pdf.

2.3 Análise dos dados

Os dados foram analisados no programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 21.0. Inicialmente foi realizada análise de normalidade, que demonstrou que os dados não apresentavam uma distribuição normal (*Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk*), aplicando-se testes não-paramétricos na sequência. Foram realizadas análises descritivas (médias, desvios padrão, frequência) para caracterização sociodemográfica e ocupacional. A análise das médias de cada subescala do desenho do trabalho e seus respectivos fatores, seguiu o modelo proposto por Jesus, Bastos e Aguiar (2019), que considera os escores de cada fator em relação ao escore médio da escala. Empregou-se a análise de correlação de *Spearman* para verificar possível relação entre os fatores das características do trabalho com a variável idade.

Os testes *U de Mann Whitney* e *Kruskal Wallis* foram realizados com o intuito de verificar diferenças entre grupos de professores na percepção de características do trabalho, considerando os aspectos sociodemográficos e ocupacionais. Também foram realizados testes do tamanho de efeito (r) nos grupos em que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, por meio do cálculo $r=Z/\sqrt{N}$ (por pares), tendo como parâmetros os seguintes valores: pequeno (0,2), médio (0,5) e grande ($>0,8$) (COHEN, 1988). As correlações foram classificadas segundo as seguintes dimensões de magnitude: fraca (0,10 – 0,30), moderada (0,30 a 0,50), forte ($<0,50$) (FIELD, 2018).

3 RESULTADOS

A Tabela 2 apresenta as percepções dos docentes em relação às características do trabalho. Das quatro dimensões avaliadas, somente a subescala *características do contexto*, que diz respeito ao ambiente físico onde o trabalho é realizado, apresentou escore abaixo do

ponto médio da escala ($M = 2,85$; $DP = 0,53$), sobretudo no fator demandas físicas ($M = 2,55$; $DP = 0,8$). Os fatores das subescalas *características da tarefa* e *características do conhecimento* receberam as maiores médias, destacando-se a variedade da tarefa ($M = 4,08$; $DP = 0,88$), o significado da tarefa ($M = 3,94$; $DP = 0,81$), o processamento de informação ($M = 4,22$; $DP = 0,81$) e a solução de problemas ($M = 4,18$; $DP = 0,80$), todos com escores acima da média geral da escala.

Tabela 2 – Valores do Alfa de *Cronbach* e das médias das subescalas do WDQ

Subescala	Fatores	(α) Borges- Andrade et al. (2019)	(α) estudo atual	Média	DP	Média geral
CT	Autonomia na planificação do trabalho	0,79	0,76	3,16	0,88	
	Autonomia de decisão e realização	0,90	0,89	3,10	0,86	
	Variedade da tarefa	0,92	0,95	4,08	0,88	3,48
	Significado da tarefa	0,84	0,89	3,94	0,81	
	Identificação da tarefa	0,83	0,89	3,50	0,92	
	Feedback do trabalho	0,89	0,90	3,10	1,5	
CC	Complexidade do trabalho	0,86	0,90	2,30	0,98	
	Processamento da informação	0,83	0,95	4,22	0,81	3,59
	Solução de problemas	0,80	0,94	4,18	0,80	
CS	Especialização	0,86	0,86	3,66	0,85	
	Suporte social	0,83	0,85	3,75	0,78	
	Interdependência	0,83	0,87	2,88	0,93	
	Interação com pessoas fora da organização	0,87	0,87	3,23	1,03	3,20
CCT	Feedback de outros	0,87	0,88	2,97	1,02	
	Conforto no trabalho	0,73	0,82	2,59	1,12	
	Demandas físicas	0,94	0,75	2,55	0,88	2,85
	Condições de trabalho	0,70	0,75	3,26	0,83	
	Uso de equipamentos	0,70	0,74	3,02	0,89	

Nota: CT = Características da Tarefa; CC = Características do Conhecimento; CS = Características sociais; e CCT = Características do Contexto de Trabalho.

Foram realizadas análises com cada fator das características do trabalho e as variáveis sociodemográficas e ocupacionais. Empregou-se a correlação de *Spearman* para investigar a possível relação entre os fatores das características do trabalho com a variável idade. Os

resultados revelaram correlações positivas e estatisticamente significativas, de fraca magnitude, em alguns fatores das características da tarefa e do conhecimento, a saber: “identidade da tarefa” ($\rho = 0,113$; $p < 0,05$), “feedback da tarefa” ($\rho = 0,143$; $p < 0,05$) e “complexidade” ($\rho = 0,114$; $p < 0,05$).

Nas análises de comparação por grupos de professores, por meio do teste *U de Mann-Whitney*, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas características do trabalho em relação ao gênero, em nenhuma das subescalas ($p > 0,05$). Quanto à comparação das características do trabalho em relação aos docentes que possuem e os que não possuem filhos, somente na subescala *características da tarefa*, no fator “feedback da tarefa” foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, sendo que os docentes que possuem filhos tiveram maiores escores ($U = 7464,000$ $z = -2,431$, $p = 0,015$). Entretanto, o tamanho de efeito foi baixo ($r = -0,14$). No que diz respeito às variáveis ocupacionais, também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas por tipo de escola (pública, privada, pública e privada) em relação às características do trabalho ($p > 0,05$).

As análises por nível de ensino em que os docentes lecionam e o número de horas de trabalho semanal, apresentaram algumas diferenças principalmente nas subescalas *características da tarefa* e *características do conhecimento*, a partir do teste *Kruskal-Wallis*, com tamanhos de efeito que variaram de fraco a moderado. Com relação ao nível de ensino, diferenças estatisticamente significativas foram encontradas entre os professores de educação infantil e os que atuam no ensino fundamental e médio, nas *características da tarefa*, nos fatores “variedade da tarefa” ($H(4) = 14,937$, $p = 0,005$), tendo escores mais altos os professores de ensino fundamental e médio ($z = -3,828$, $p < 0,01$, $r = -0,34$), e “feedback da tarefa” ($H(4) = 11,690$, $p = 0,02$), em que os professores de ensino fundamental e médio também apresentaram maiores escores em relação aos que atuam na educação infantil ($z = -3,828$, $p = 0,001$, $r = 0,34$).

No que se refere às *características do conhecimento*, no fator “processamento de informação” ($H(4) = 24,012$, $p < 0,001$) professores de ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) tiveram maiores escores em relação aos professores de educação infantil ($z = 3,634$, $p = 0,003$, $r = -0,29$), como ocorreu com os professores de ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano) ($z = 3,530$, $p = 0,004$, $r = -0,30$) e os professores de ensino fundamental e médio ($z = -4,593$, $p < 0,001$, $r = -0,40$). Do mesmo modo, o fator “solução de problemas” também apresentou diferenças entre os professores de educação infantil com os demais níveis de ensino ($H(4) = 14,457$, $p = 0,006$), sendo que os professores de educação infantil tiveram menores escores quando comparados aos professores que atuam no ensino fundamental anos

iniciais (1° ao 5° ano) ($z = 3,634$, $p = 0,003$, $r = -0,29$), professores de ensino fundamental anos finais (6° ao 9°ano) ($z = 3,530$, $p = 0,004$, $r = 0,30$) e os professores de ensino fundamental e médio ($z = -4,593$, $p < 0,001$, $r = -0,40$).

No que diz respeito às *características sociais e características do contexto de trabalho*, também foram encontrados menores escores nos professores de educação infantil em relação aos professores que atuam no ensino fundamental e médio, nos fatores “interação fora da organização” ($H(2) = 17,230$, $p = 0,002$), e “uso de equipamentos” ($H(4) = 11,543$, $p = 0,02$) ($z = -3,175$, $p = 0,015$, $r = -0,28$). Quanto à variável horas de trabalho semanal, houve diferenças na subescala *características do conhecimento*, no fator “complexidade do trabalho” ($H(3) = 12,163$, $p = 0,007$). Os maiores escores foram apresentados pelos docentes que trabalham mais de 40 horas semanais quando comparados aos que trabalham de 30 a 40 horas ($z = 2,914$, $p = 0,021$) e aos que trabalham de 10 a 20 horas semanais ($z = 2,647$, $p = 0,049$), ambos com baixos tamanhos de efeito ($r = 0,20$ e $r = 0,25$).

Os resultados também demonstraram diferenças no que se refere à situação de teletrabalho na pandemia, ainda que os tamanhos de efeito tenham sido considerados baixos. Houve diferenças estatisticamente significativas nas *características da tarefa* no fator “autonomia”, entre os docentes que estavam trabalhando de forma presencial e teletrabalho e os que estavam somente em teletrabalho ($H(3) = 9,200$, $p = 0,027$), sendo que os últimos apresentaram as pontuações mais altas ($z = 2,665$, $p = 0,046$, $r = 0,17$). Por outro lado, em relação às *características sociais e características do contexto de trabalho*, as diferenças dos fatores “interdependência” ($H(3) = 9,797$, $p = 0,020$) e “uso de equipamentos” ($H(3) = 8,398$, $p = 0,038$), evidenciaram que os docentes que estavam trabalhando de forma presencial e em teletrabalho, percebiam maior interdependência ($z = -3,050$, $p = 0,014$, $r = -0,19$) e uso de equipamentos ($z = -3,050$, $p = 0,014$, $r = -0,19$), quando comparados aos que estavam somente em teletrabalho.

Na sequência, os docentes que não precisaram revezar os dispositivos móveis que utilizavam na realização do seu trabalho com outras pessoas da família, apresentaram maiores escores de “autonomia” ($H(2) = 6,090$, $p = 0,048$) ($z = -2,464$, $p = 0,041$, $r = -0,16$) e “conforto no trabalho” ($H(2) = 7,077$, $p = 0,029$) ($z = -2,473$, $p = 0,040$, $r = -0,16$), em relação aos que declararam necessidade de revezar.

Ainda sobre a situação de trabalho na pandemia, quando questionados a respeito da capacitação para desenvolver o teletrabalho, o teste *U de Mann-Whitney* revelou diferenças entre os docentes que receberam e os que não receberam nenhum tipo de capacitação. Os docentes que responderam ter recebido algum tipo de capacitação ou treinamento, tiveram

maiores escores nas *características da tarefa* no fator “variedade da tarefa” ($U = 8419,5$, $z = -2,996$, $p = 0,003$) com reduzido tamanho de efeito ($r = -0,17$), nas *características do conhecimento* nos fatores “processamento de informação” ($U = 9144$, $z = -1,97$, $p = 0,049$) e “especialização” ($U = 8434$, $z = -2,898$, $p = 0,004$), com tamanhos de efeito baixos ($r = -0,11$ a $-0,17$), e nas *características do contexto* nos fatores “condições de trabalho” ($U = 9080,5$, $z = -2,003$, $p = 0,045$, $r = -0,11$) e uso de “equipamentos” ($U = 8594,5$, $z = -2,68$, $p = 0,007$), também com tamanhos de efeito reduzidos ($r = -0,11$ a $-0,15$).

Por último, também por meio do teste U de *Mann-Whitney*, foram comparados os professores que estavam ocupando cargos de gestão na escola no momento em que responderam à pesquisa com os professores que não ocupavam. Os resultados evidenciaram maiores escores em todos os fatores das *características sociais* para os docentes que ocupavam cargos de gestão, com tamanhos de efeito que variaram de fraco a moderado, a saber: “suporte” ($U = 6486$, $z = -3,196$, $p = 0,001$, $r = -0,18$), “interdependência” ($U = 4783$, $z = -5,776$, $p < 0,001$, $r = -0,33$), “interação fora da organização” ($U = 6824,5$, $z = -2,683$, $p = 0,007$, $r = -0,15$) e “feedback de outros” ($U = 6878,5$, $z = -2,611$, $p = 0,009$, $r = -0,15$). Além disso, em relação às *características do contexto de trabalho*, os resultados também evidenciaram maiores escores de “conforto” quando comparados aos docentes que não ocupavam cargos de gestão ($U = 6176$, $z = -3,7$, $p < 0,001$, $r = -0,21$).

4 DISCUSSÃO

De maneira geral, os resultados do estudo demonstraram que o contexto de pandemia exigiu uma reestruturação na organização do trabalho docente. Com relação às percepções sobre as características do teletrabalho, a análise descritiva revelou uma percepção mais negativa a respeito das *características do contexto de trabalho*, sendo a única dimensão com média geral abaixo do ponto médio da escala ($M = 2,85$; $DP = 0,53$). Nas demais, percebeu-se uma avaliação moderada a positiva, com médias situando-se entre os pontos 3 e 4 da escala, e as *características do conhecimento* como a dimensão mais positivamente avaliada ($M = 3,59$; $DP = 0,58$).

Os baixos escores nos fatores das *características do contexto*, especialmente no fator conforto que corresponde às condições ergonômicas, podem ser compreendidos à luz das mudanças impostas pela transposição do trabalho presencial para o formato de teletrabalho. Diversos estudos publicados no contexto da pandemia problematizaram a transformação compulsória do espaço domiciliar em espaço laboral, pois nem todos os trabalhadores

possuíam condições físicas adequadas para desenvolver suas atividades em casa (BENTIVI et al. 2020; DURÃES, et al. 2021; MISHIMA et al., 2020; SOUZA et al., 2020).

Foram encontrados resultados semelhantes aos do presente estudo por Pinho et al. (2021), em uma pesquisa com 1.444 professores brasileiros, que avaliaram a adequação do seu domicílio para realização do teletrabalho durante a pandemia. Os docentes amostrados também evidenciaram baixa adequação, com 19,6% para o espaço físico específico, 21,7% para mobiliário e 17,2% para nível de ruído. No que se refere ao uso de equipamentos, as percepções de adequação elevaram-se, 44,5% para os computadores e 36,7% para internet.

Nas *características da tarefa*, os maiores índices foram atribuídos aos fatores variedade e significado das tarefas, seguidos pela identidade da tarefa. Por outro lado, os fatores relacionados à autonomia no planejamento e na realização do trabalho, e o *feedback* recebido, obtiveram médias abaixo do escore médio da escala. Esses resultados são compatíveis com a literatura, que evidenciou o aumento das atribuições e da carga horária dedicada ao trabalho, pois além das tarefas já tradicionalmente realizadas, acresceram-se as atribuições com o uso e a necessidade de aprendizagem das plataformas digitais de forma didática e pedagógica (MARTINS; ALMEIDA, 2020; RONDINI et al., 2020).

Ainda, a interpretação desse resultado traz uma ressalva importante: a literatura sobre o desenho do trabalho menciona o fator variedade das tarefas como indicativo de um trabalho que envolve uma gama de atividades diferentes, que o tornariam mais interessante, agradável e menos monótono (MORGERSON; HUMPERY, 2006). Contudo, há de se considerar a especificidade do contexto de pandemia, em que as tarefas do trabalho docente ampliaram-se a partir da imposição do teletrabalho, sem os devidos planejamento e preparação para executá-las. De fato, os resultados do estudo de Paludo (2020) pontuam a demanda pela organização dos docentes, com a utilização de diferentes plataformas para cada atividade (uma para videochamadas nas aulas *on-line*, outra para postagem de atividades, outras para aplicação de avaliações, etc), além das inúmeras utilizadas para comunicação, exigindo apropriação sobre as possibilidades e limitações de cada recurso, e maior atenção no que diz respeito à prática de plágio. Também houve a necessidade de adequar as estratégias de ensino aos alunos que não possuíam acesso às aulas *on-line* (SARAIVA et al., 2020). Esses resultados confirmam que a variedade das tarefas aumentou consideravelmente com a pandemia, mas não necessariamente concomitante ao melhor desempenho no trabalho, como as proposições do estudo de Parker et al. (2017).

Na sequência, a média alta no fator significado da tarefa, que trata do impacto gerado pelo trabalho na vida de outras pessoas (MORGERSON; HUMPERY, 2006), corrobora a

argumentação de Cury (2020), de que a invasão da instituição escolar nas casas dos alunos ressalta o valor da figura do(a) professor(a), porque tornaram-se claros os limites de uma educação doméstica e a impossibilidade da instituição familiar em dar conta das exigências que são atribuídas à escola. Nesse mesmo sentido, o estudo de Fonseca, Sganzerla e Enéas (2021) enfatiza o impacto coletivo no desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças privadas da vivência escolar, especialmente, nas condições de vulnerabilidade socioeconômica e cultural a qual muitas crianças brasileiras estão expostas, salientando a importância da escola e do trabalho dos professores.

O comprometimento da autonomia no planejamento e realização do trabalho, evidenciado pelas médias mais baixas nos respectivos fatores, também é uma questão com a qual os docentes já se deparavam antes do contexto pandêmico, amplamente relatado na literatura a partir das reformas educacionais de 1990 que instauraram novas diretrizes na educação, modificando a forma de exercer a docência (OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2010; SILVA; ABREU, 2008). Durante a pandemia, os resultados de Filho (2020), Insfran et al. (2020) e Souza et al. (2020) também demonstram que esse aspecto foi intensificado pelas rápidas adequações as quais os professores se submeteram, visando atender às imposições institucionais com relação à carga horária letiva, cumprimento do currículo e manutenção da intervenção pedagógica, e a questão da perda de controle sobre o próprio trabalho, porque a educação remota “vigia” o trabalho docente pelas plataformas virtuais.

Coadunam esses achados os relatos de docentes do estudo de Loretio et al. (2020), que destacam que, embora o seu trabalho seja regulado pelas normas institucionais e pelo próprio currículo vigente, é na sala de aula, no contato com os alunos, que os professores têm a possibilidade de realizar seu trabalho sem o intermédio de terceiros. Quando a educação passa a ser remota, há ainda mais essa perda de autonomia, pois, inclusive muitos pais acompanham as aulas. Além disso, outra perspectiva interessante de analisar a partir desse resultado, é o contraponto que se estabelece com a literatura sobre o teletrabalho. Os pesquisadores que se dedicam a estudar essa modalidade, ressaltam a autonomia como uma das principais vantagens percebidas pelos teletrabalhadores (ADERALDO et al., 2017; AGUILERA et al., 2016; BARROS; SILVA, 2010), o que endossa a necessidade de aprofundamento em relação ao contexto de pandemia, em que o teletrabalho foi imposto de forma compulsória e, portanto, tem suas próprias características.

Nas *características do conhecimento*, todos os fatores obtiveram médias altas em relação ao ponto médio da escala, sendo a maior média atribuída ao fator processamento da informação. Esse fator reflete o esforço cognitivo exigido do trabalhador para realizar as

tarefas do trabalho (BORGES-ANDRADE et al., 2019; MORGERSON; HUMPERY, 2006). De fato, a literatura sugere que o trabalho em geral ao ser executado de forma remota no contexto da pandemia, tornou-se mais complexo, de difícil execução e desafiador, exigindo novas competências sob diferentes circunstâncias tecnológicas (BORGES-ANDRADE; SAMPAIO, 2020). Isso, porque a transposição das atividades presenciais para o teletrabalho nos diversos segmentos produtivos não se deu com tempo hábil para planejamento ou capacitação (BENTIVI et al. 2020; MISHIMA et al., 2020).

No trabalho docente, um estudo com 170 professores de ensino fundamental, indicou que 41,8% consideraram seu componente curricular mais difícil de trabalhar em um contexto remoto. A análise detalhada desse dado identificou mais dificuldade principalmente nos componentes curriculares que exigem demonstração para resolução de atividades e situações-problema, como, por exemplo, as disciplinas de matemática e física (RONDINI et al., 2020).

Entre as *características sociais*, vale ressaltar a maior média atribuída ao fator suporte social. Embora a maioria dos estudos relatem a falta de suporte institucional em relação às mudanças e adaptações requeridas pelo ensino remoto (FARIAS; SILVA, 2021; SARAIVA et al., 2020; VIO et al., 2021), é importante esclarecer que as questões do instrumento relativas a esse fator tratam do relacionamento com os colegas (ex.: *“Eu tenho oportunidade de construir amizades em meu trabalho”*, *“Os meus colegas de trabalho se preocupam comigo”*), aspecto esse que já era encontrado na literatura como um dos principais fatores de proteção no trabalho docente (BIROLIM et al., 2019; MADEIRO et al., 2019).

No estudo de Mota-Souza, Lacaz e Chioro (2020) as relações socioprofissionais também são mencionadas como um dos fatores positivos que auxiliou no enfrentamento do contexto pandêmico. Os resultados evidenciaram que a convivência com os pares foi considerada um facilitador para lidar com os impactos da pandemia no trabalho, tanto como apoio socioemocional quanto no planejamento do trabalho. Ainda, apontaram que houve um fortalecimento coletivo entre os docentes das escolas estudadas. O suporte social também tem uma importância singular na literatura sobre o trabalho, pelas suas relações positivas com constructos como bem-estar e satisfação (PASCHOAL et al., 2010), comprometimento no trabalho (CAMPOS et al., 2011) e saúde mental (DIHEL; CARLOTTO, 2014). Os resultados endossam a importância do suporte social como um fator que deve ser incentivado nas organizações, sobretudo diante das adversidades causadas pela pandemia.

Em relação às análises de comparação, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, nas características do trabalho, em relação ao gênero e tipo de escola (pública ou privada ou pública e privada), o que não ocorreu. Supunha-se que haveria

diferenças principalmente entre docentes de escolas públicas e privadas, uma vez que a literatura evidencia diferenças nos processos de trabalho entre esses grupos de profissionais durante a pandemia. Enquanto os professores de escolas privadas migraram para o ensino remoto emergencial de forma abrupta e ininterrupta, as redes públicas buscavam formas de capacitar os docentes e facilitar o acesso a todos os estudantes (MAIA; BERNARDO, 2021). Além disso, docentes de escolas privadas também sofreram alterações em seus contratos de trabalho (PINHO et al., 2021).

Contudo, é preciso considerar que as mudanças produzidas pela pandemia e a imposição do teletrabalho atingiram a todos os professores, do ensino básico ao superior, de instituições públicas e privadas. Assim, analisando de forma geral, presume-se que o contexto de trabalho em que passaram a desenvolver suas atividades pode ter sido semelhante, o que explicaria a ausência de diferenças nas percepções. A segunda suposição levantada para a não confirmação da hipótese, refere-se ao número reduzido de participantes de docentes de escolas privadas.

No que diz respeito ao gênero, pode-se considerar que o presente estudo está em consonância com a maioria dos estudos realizados com docentes de educação básica no Brasil (DALCIN; CARLOTTO, 2017; MADEIRO et al., 2019; MAGALHÃES et al., 2021). Segundo os resultados do último Censo Escolar realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) em 2020, mais de 85% da classe docente na educação básica é composta por mulheres, substancialmente na educação infantil e no ensino fundamental. Esse percentual diminui para 66% no ensino médio, revelando uma tendência de crescimento gradual da população masculina na docência na medida em que o nível educacional aumenta. Alguns estudos explicam que a predominância feminina nos primeiros anos de ensino, etapa em que as crianças estão em pleno desenvolvimento socioemocional e cognitivo, se dá em razão da docência ainda ser uma profissão fortemente associada ao afeto, cuidado e sensibilidade. Essas são características historicamente atreladas à natureza do feminino, em função da maternidade, cabendo às mulheres facilitar e impulsionar esse processo de desenvolvimento. Os homens, por terem características associadas a racionalidade e objetividade, inserem-se nos anos finais de ensino quando os alunos já são maiores (ATAÍDE; NUNES, 2016; ROSA, 2011).

Nesta perspectiva, também merecem destaque as diferenças encontradas entre os professores de educação infantil e os demais níveis de ensino, especialmente nos fatores das *características da tarefa e do conhecimento*, em que, com unanimidade, os professores que atuam no ensino fundamental e médio obtiveram os escores mais elevados. Para explicar

esses achados, muitos são os fatores a serem elencados. Recorre-se primeiramente a própria finalidade da educação oferecida nos diferentes níveis, porque, enquanto a educação infantil tem como prioridade potencializar o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças, no ensino fundamental e médio ainda que esses aspectos sejam considerados, a ênfase está nos processos de aprendizagem (Lei nº 9.394 – BRASIL, 1996).

Uma segunda questão, refere-se ao grau de formação exigido, uma vez que no ensino fundamental e médio a formação de nível superior é obrigatória, e na educação infantil não há essa exigência, o que já explica as diferenças nas *características da tarefa e do conhecimento*. Ressalta-se ainda, que no ensino fundamental anos finais e no ensino médio, os docentes passam a exercer a pluridocência, assumindo um número maior de turmas, e geralmente, outras disciplinas afins a sua área de formação, aumentando a variedade das tarefas e o processamento de informação. Em um contexto anterior à pandemia, o estudo de Madeiro et al. (2019) também encontrou diferenças entre esses níveis de ensino, explicando que para professores de ensino fundamental anos finais e ensino médio, o desafio é maior em relação ao planejamento das aulas e a motivação dos alunos para aprender, exigindo que os professores mobilizem mais recursos. Essas diferenças se mostram ainda mais significativas em uma situação de distanciamento, em que a educação passa a ser mediada essencialmente pelas ferramentas digitais.

Também foram observadas diferenças estatisticamente significativas nas *características da tarefa*, em que os docentes que possuem filhos tiveram maiores escores no fator *feedback* da tarefa, que se refere ao quanto as tarefas do trabalho por si só, fornecem informações sobre o desempenho do trabalhador (MORGERSON; HUMPERY, 2006). Considerando as diversas demandas que foram criadas com a pandemia e a necessidade de conciliação com o teletrabalho, hipotetiza-se que essa relação esteja associada justamente ao fato dos docentes exercerem a parentalidade, por dividirem sua atenção com os filhos e outras atividades, o que diminuiria o grau de exigência e autocobrança em relação ao trabalho, aumentando a percepção de desempenho.

Entretanto, os resultados apresentados neste estudo não permitem explicar com exatidão essas diferentes percepções, pois não foi realizada uma caracterização detalhada da situação parental, tão pouco da relação trabalho e família. No estudo de Abbad et al. (2019) que objetivou comparar as opiniões de teletrabalhadores e trabalhadores presenciais em relação às características do trabalho, também foram encontrados resultados que associam as percepções de algumas *características da tarefa e do conhecimento* a ter familiares dependentes nos dois grupos de trabalhadores, mas os autores também não haviam

investigado questões da interface trabalho família. Revela-se uma possível lacuna de pesquisa explorar aspectos familiares que influenciam nas características do trabalho.

Quanto à variável horas de trabalho semanal, a percepção de maior complexidade do trabalho, nas *características do conhecimento*, dos professores que atuam mais de 40 horas semanais em relação aos que possuem carga horária menor, pode ser explicada porque os professores com maior carga horária geralmente atuam em mais de um nível de ensino, por consequência, atendem um número maior de turmas. Com efeito, 20,7% dos docentes participantes do estudo responderam que atuam no ensino fundamental e médio e, 18,7% responderam que atuam em mais de uma rede de ensino (15,1% na rede estadual e municipal e 3,6% na rede pública e privada).

Desse modo, provavelmente o trabalho se tornou mais complexo pela necessidade de conciliar as diversas atividades entre as diferentes redes e níveis de ensino, considerando que cada um tem suas especificidades e seu nível de dificuldade. Morgerson e Humperry (2006) explicam que trabalhos que envolvem tarefas complexas, requerem mais habilidades de alto nível sendo mentalmente mais exigentes. Além disso, o relatório do Instituto Península sobre a suspensão das aulas presenciais no país, trouxe dados que apontam o aumento do trabalho pedagógico percebido pelos professores de todas as etapas de ensino, mas particularmente entre aqueles que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020), corroborando o presente estudo.

No que diz respeito à situação de teletrabalho, os docentes que estão somente em teletrabalho perceberam maior autonomia, nas *características da tarefa*, do que aqueles que estão trabalhando de forma presencial e em teletrabalho. Por outro lado, estes últimos tiveram maiores escores em relação à percepção de interdependência, nas *características sociais*, e ao uso de equipamentos, nas *características do contexto de trabalho*. Os docentes que estão trabalhando de forma presencial e em teletrabalho, estão sujeitos ao contexto institucional e as contingências do ambiente de trabalho, geralmente permeado por imprevisibilidades (ABAAD et al., 2019). Também precisam atender tanto as exigências relativas ao trabalho presencial quanto as do contexto remoto, o que poderia explicar os maiores escores de interdependência e diminuição de autonomia. Impõe-se ainda a necessidade de utilizar mais recursos para atingir os alunos que estão em aula, e os que estão remotamente. Um exemplo, são as aulas gravadas e transmitidas em tempo real aos alunos que estão em casa, o que sugere a utilização de uma diversidade de equipamentos.

Também foi constatada maior percepção de autonomia em relação às *características da tarefa* e conforto nas *características do contexto*, dos docentes que não precisaram revezar

os dispositivos móveis que utilizavam na realização do trabalho com outras pessoas da família, quando comparados aos que precisaram revezar. Esse resultado encontra explicação nas dificuldades que se apresentaram com o contexto de distanciamento social e de transposição do trabalho presencial para teletrabalho, que se deu não apenas na educação, mas nos diversos setores produtivos (ILO, 2020). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Covid-19 (IBGE, 2020) identificou que em novembro de 2020, havia um contingente de 7,3 milhões de trabalhadores atuando de forma remota no país, o que representa 9,1% de pessoas ocupadas e não afastadas. Segundo a mesma pesquisa, esses números correspondem a uma redução de aproximadamente 260 mil pessoas em relação ao mês anterior, revelando que a população em teletrabalho era ainda maior.

Embora não tenha sido realizada uma caracterização detalhada da situação familiar dos docentes participantes do estudo, atenta-se ao fato de que 51,6% declararam-se casados e 73% com filhos. Assim, suspeita-se que outros membros da família também estavam em teletrabalho e/ou em situação de aulas remotas, havendo a necessidade de conciliação de tempo e horários com relação aos dispositivos e local adequado no domicílio para realização das atividades. Partindo dessa concepção, é compreensível que aqueles que não precisaram revezar percebam maior autonomia, no que diz respeito ao planejamento do seu trabalho, podendo decidir sobre quando e como realizá-lo (MORGERSON; HUMPERY, 2006; BORGES-ANDRADE et al., 2019). Do mesmo modo, ocorre com o conforto em relação ao espaço físico, já que seria ocupado por uma única pessoa.

No tocante às diferenças encontradas nas *características da tarefa* no fator variedade da tarefa, nas *características do conhecimento* nos fatores processamento da informação e especialização, entre os docentes que receberam capacitação para realizar o teletrabalho e aqueles que não receberam, os resultados coadunam com o estudo de Morgerson e Humpery (2006). No estudo, os autores propõem que trabalhos formais que exigem um maior grau de formação, tendem a desenvolver atividades mais complexas, com alto grau de especialização. Além disso, os maiores escores na variedade de tarefas também indicam que as atividades sobre sua responsabilidade exigem uma gama de competências, sendo um trabalho altamente especializado (JESUS et al., 2019).

Em relação às percepções dos docentes que estavam ocupando cargos de gestão na escola quando comparados aos que não ocupavam cargos de gestão, os primeiros apresentaram maiores escores em todos os fatores das *características sociais*. A análise minuciosa dos fatores interdependência, que corresponde ao quanto o trabalho dos colegas depende do seu; interação fora da organização e feedback de outros, que tratam da

necessidade de estabelecer contatos fora do ambiente da organização, e das informações recebidas por pessoas externas como a gestão e superiores MORGESON; HUMPERY, 2006; BORGES-ANDRADE et al., 2019); reflete a gama de atividades desempenhadas pelos gestores. Além da gestão da escola, os gestores educacionais também têm sob sua responsabilidade a conciliação de demandas vindas de órgãos como as Secretarias da Educação, com orientações a respeito das diretrizes que as escolas precisam adotar.

Durante o cenário pandêmico, impôs-se a necessidade urgente de atender às demandas da comunidade escolar, buscando compreender a situação social e educacional de cada aluno. Esses resultados vão ao encontro do estudo de Silva et al. (2021) com gestores escolares, que sinaliza que para contornar os desafios, foi necessária a presença ativa de toda comunidade escolar, a fim de que o planejamento das ações durante a pandemia atendesse às especificidades de cada espaço, o que reforça a dimensão das características sociais na execução do trabalho dos gestores educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi realizado com o objetivo de descrever as características do teletrabalho de professores de educação básica durante a pandemia da COVID-19 e suas relações com aspectos sociodemográficos. Os principais resultados indicaram uma percepção negativa das *características do contexto de trabalho*, confirmando os estudos anteriores que ressaltam a inadequação do ambiente domiciliar para desenvolvimento do teletrabalho na pandemia. Nas *características da tarefa e do conhecimento* as percepções variaram de moderadas a positivas, indicando que o teletrabalho docente provocou um aumento na variedade das tarefas, com pouca percepção de autonomia, e alta demanda de conhecimentos e habilidades cognitivas para realizar as atividades do trabalho. Quanto às *características sociais*, apenas o fator suporte social que corresponde às relações estabelecidas e o apoio percebido dos colegas, obteve um escore maior em relação ao ponto médio da escala, demonstrando que apesar da situação de distanciamento, o suporte social foi uma característica do trabalho importante que auxiliou os docentes no enfrentamento dos desafios impostos pela pandemia.

Em relação às análises de comparação por grupos, não foram encontradas diferenças significativas nas características do trabalho por tipo de escola, pública ou privada. Supõe-se que a principal limitação foi a dificuldade de acesso aos docentes de escolas privadas, que compuseram apenas 6,9% da amostra do estudo, porquanto a literatura revela que há diferenças entre os trabalhadores dessas redes de ensino, sobremaneira pelos diferentes

vínculos empregatícios. Destacaram-se as diferenças percebidas principalmente nas *características da tarefa e do conhecimento* entre os docentes de educação infantil e de ensino fundamental e médio, em que os últimos perceberam maiores desafios relacionados à variedade das tarefas, processamento de informação e solução de problemas.

No que diz respeito às questões que levantaram informações sobre a situação de teletrabalho, fica evidente que as mudanças provocadas pela pandemia modificaram o desenho do trabalho docente. Ainda que não tenha sido realizado um levantamento anterior das características do trabalho docente em condições consideradas normais, as diferentes percepções nos fatores autonomia, interdependência e uso de equipamentos, entre os professores que estavam somente na modalidade de teletrabalho e os que estavam em teletrabalho e presencial, sugere que as características do teletrabalho distinguem-se daquelas em contextos presenciais, mesmo que o propósito da atividade desenvolvida e as responsabilidades do trabalho sejam as mesmas. Obviamente, essas conclusões precisam ser interpretadas com cautela, tendo em vista as particularidades do contexto de teletrabalho compulsório.

Além disso, as diferenças encontradas entre os docentes que receberam algum tipo de capacitação, com maiores percepções em alguns fatores *das características da tarefa e do conhecimento*, em relação àqueles que não receberam; e, entre aqueles que precisaram revezar os dispositivos que utilizavam para realizar o trabalho com outros membros da família, que apresentaram menores escores de autonomia e conforto, quando comparados aos que não precisaram revezar, reflete as consequências desse teletrabalho que foi adotado de maneira compulsória. A impossibilidade de planejamento, organização e capacitação adequadas foram um desafio para desempenhar o trabalho durante a pandemia. As diferentes percepções encontradas no estudo reforçam a tese de que as características do trabalho, sob estas condições específicas, são distintas em relação ao teletrabalho desenvolvido anteriormente, de forma voluntária e previamente planejada e acordada com a organização.

Nesta perspectiva, este estudo oferece informações importantes sobre possíveis adequações necessárias visando o melhor desempenho no trabalho docente, se por ventura, práticas como o ensino híbrido forem adotadas na educação básica, e em situações em que o teletrabalho seja uma alternativa viável. Outra questão refere-se ao uso das ferramentas digitais, que, embora na pandemia tenham sido a única alternativa e sua utilização se difundido como meio de facilitar o processo de ensino e aprendizagem, fica claro que somente os dispositivos eletrônicos não são suficientes para proporcionar uma educação significativa e condições de trabalho apropriadas. É necessário planejamento, suporte instrucional e

readequação de uma série de questões que ultrapassam os limites da sala de aula, como a carga horária, os limites entre o espaço pessoal e o de trabalho, que incluem o tempo de trabalho e descanso, adequação das tarefas ao ambiente remoto e oferecimento de qualificação.

Como principais limitações, salienta-se o fato de não terem sido investigadas a escolaridade das docentes participantes, haja vista que a literatura do desenho do trabalho aponta diferenças, especialmente em relação às características da tarefa e do conhecimento, no que se refere ao nível de formação. Uma segunda questão diz respeito à ausência de informações sobre o tipo de contrato/vínculo trabalhista, que também é uma variável considerada nos estudos com docentes, principalmente no contexto da pandemia em que a carga horária e remuneração de muitos professores sofreu alterações.

Sugere-se que novos estudos sejam realizados com o propósito de investigar as relações entre as características do trabalho/teletrabalho e a situação familiar, já que os resultados indicaram que há percepção de diferenças entre os docentes que possuem filhos e os que não possuem. Considerando a intensificação e o acúmulo de tarefas, seria interessante investigar a percepção dos docentes com relação às horas de trabalho semanal e a jornada de trabalho extraclasse. Algumas redes de ensino preconizam na carga horária docente as horas dedicadas ao trabalho extraclasse, mas essa não é uma realidade unânime, o que faz supor que podem apresentar diferenças, sobretudo nas *características da tarefa*. Também, que aprofundem o conhecimento sobre as características do trabalho no retorno pós-pandemia, porque as consequências geradas pelo teletrabalho compulsório, possivelmente influenciarão nas características do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I. C. et al. Teletrabalho: considerações e implicações das relações de trabalho na saúde do trabalhador. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, e50010111995, 2021.
- ABBAD, G. S.; LEGENTIL, J.; DAMSCENA, M.; MIRANDA, L.; FEITAL, C; NEIVA, E. R. Percepções de teletrabalhadores e trabalhadores presenciais sobre desenho do trabalho. **Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 19, n. 4, p 772-780, 2019.
- ADERALDO, I. L.; ADERALDO, C. V. L.; LIMA, A. C. Aspectos críticos do teletrabalho em uma companhia multinacional. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 15, n. Especial, 511-533, 2017.

- AGUILERA, A.; LETHIAIS, V.; RALLET, A.; PROULHAC, L. Home-based telework in France: Characteristics, barriers and perspectives. **Transportation Research Part A Policy and Practice**, v. 92, p. 1-11, 2016.
- ATAIDE, P. C.; NUNES, I. M. L. Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, v. 9, n. 1, jan./jun, 2016.
- BARROS, A. M.; SILVA, J. R. G. Percepções dos indivíduos sobre as consequências do teletrabalho na configuração home office: estudo de caso na Shell Brasil. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 8, n. 1, 71-91, 2010.
- BAYONA, J. A.; CABALLER, A.; PEIRÓ, J. M. The Work Design Questionnaire: Spanish version and validation. **Journal of Work and Organizational Psychology**, v.31, n. 3, 187–200, 2015.
- BENTIVI, D. R. C.; CARNEIRO, L. L.; PEIXOTO, L. A. Trabalhadores em Arranjos Alternativos de Trabalho diante da COVID-19 15. In. M. M. Moraes (Org.). **O trabalho e as medidas de contenção da COVID-19: Os impactos da pandemia para o trabalhador e suas relações com o trabalho**. Vol. 2. Porto Alegre: Artmed.
- 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, 2019.
- BORGES-ANDRADE, J. E.; PEIXOTO, A. L. A.; QUEIROGA, F.; PÉREZ-NEBRA, A. R. Adaptation of the Work Design Questionnaire to Brazil. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 19, n. 3, p. 720-731, 2019.
- BORGES-ANDRADE, J. E.; SAMPAIO, N. S. P. Desenho do Trabalho e Aprendizagem em Contexto de Pandemia. In. F. QUIROGA (Org.). **Coleção o trabalho e as medidas de contenção da COVID-19: contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho**. Vol. 1. Porto Alegre: Artmed, 2020.
- CAMPOS, S. A. P.; ESTIVALETE, V. F. B.; LOBLER, M. L. Suporte Social no Trabalho, Suporte Organizacional e Comprometimento: Um Estudo com Professores da Rede Municipal de Ensino. **XXXV Encontro da ANPAD** Rio de Janeiro, 2011. Disponível em http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/58/GPR2053.pdf
- CURY, C. R. J. Educação Escolar e Pandemia. **Revista Pedagógica em Ação**, v. 13, n. 1, p. 8- 16, 2020.
- DALCIN, L.; CARLOTTO, M. S. (2017). Síndrome de burnout em professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. **Psicologia em Revista**, v. 23, n. 2, p. 745-771, 2017.

- DIEHL, L.; CARLOTTO, M. S. (2014). Conhecimento de professores sobre a Síndrome de *Burnout*: Processo, fatores de risco e consequências. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 4, p. 741- 752, 2014.
- DURÃES, B.; BRIDI, M. A. C.; DUTRA, R. Q. O teletrabalho na pandemia da covid-19: uma nova armadilha do capital? **Revista Sociedade e Estado**, v. 36, n. 3, p. 945-966, 2021.
- FILHO, M. M. S. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. **Rev. Tamoios**, v. 16, n. 1 Especial COVID-19, p. 3-15, 2020.
- FONSECA, R. P.; SGANZERLA, G. C.; ENÉAS, L. V. Fechamento das escolas na pandemia da COVID19: impacto socioemocional, cognitivo e de aprendizagem. **Debates em Psiquiatria**, p. 28-37, 2020.
- GOLDEN, T. D.; GAJENDRAN, R. S. Unpacking the Role of a Telecommuter's Job in Their Performance: Examining Job Complexity, Problem Solving, Interdependence, and Social Support. **Journal of Business and Psychology**, p. 1-15, 2018.
- GORGIEVSKI, M. J.; PEETERS, P.; RIETZSCHEL, E. F.; BIPP, T. Betrouwbaarheid en validiteit van de Nederlandse vertaling van de Work Design Questionnaire. **Gedrag En Organisatie**, v. 29, n. 3, p. 273-301, 2016.
- HODGES, C. et al. **A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizado online**. 2020. Disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- INSFRAN, F. F. N.; PRADO, P. A.; FARIA, S. E. F.; LADEIRA, T. A.; SNTINELLI, T. A.; JUNIOR, W. B. A pandemia da COVID-19 como vitrine da precarização do trabalho docente e da educação: desafios para o ensino em uma democracia fragilizada. **Revista Interinstitucional Artes Educar**, v. 6, n. II, p. 166-187, 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **O trabalho remoto e a pandemia: o que a PNAD COVID-19 nos mostrou**. 2021. Disponível em http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10472/6/CC_50_mt_trabalho_remoto_e_a_pandemia.pdf.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2020: Resumo Técnico**. 2020. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf
- JESUS, N. C. C.; BASTOS, A. V. B.; AGUIAR, C. V. N. Desenho do trabalho: caracterização do fenômeno e análise de suas relações. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 19, n. 4, 734-743, 2019.

- MADEIRO, V. S. O. M.; FERREIRA, V. R. T.; PATIAS, N. D.; RISSI, V.; WAGNER, M. F.; KECHÉ, V. Work Context and Stress Symptoms in Basic Education Teachers. **Psychology**, v. 10, p. 2038-2050, 2019.
- MAGALHÃES, 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**, n. 46, p. 1-13, 2021.
- MAIA, F. L.; BERNARDO, K. A. S. Condições objetivas do trabalho docente na modalidade remota no contexto da COVID-19: uma análise correlacional em instituições públicas e privadas. **Emancipação**, v. 21, p. 1-23, 2021.
- MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes e fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 2, 215-224, 2020.
- MEDEIROS, D. M. O teletrabalho durante a pandemia da covid-19: indicadores da intensificação do trabalho docente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 3, p.1158-1171, 2021.
- MISHIMA-SANTOS, V.; STICCA, M. G.; ZERBINI, T. **Teletrabalho e a Pandemia da Covid2019: Um Guia para Organizações e Profissionais**. Ribeirão Preto: LabPot USP, 2020.
- MORGESON, F. P.; HUMPHREY, S. E. The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and Validating a Comprehensive Measure for Assessing Job Design and the Nature of Work. **Journal of Applied Psychology**, v. 91, n. 6, 1321–1339, 2006.
- NARODOWSKI, M. **Onze teses urgentes para uma pedagogia do contra-isolamento**. 2020. Disponível em <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/onze-teses-urgentes-para-uma-pedagogia-do-contra-isolamento/>
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.
- OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, n. especial 1, p. 17-35, 2010.
- PALUDO, E. F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, v. 20, n. 2, p. 44-53, 2020.
- PARKER, S. K. **Beyond Motivation: Job and Work Design for Development, Health, Ambidexterity, and More**. 2014. [https://goal-lab.psych.umn.edu/orgPsych/readings/5.%20Motivation/Parker%20\(2014\)%20Beyond%20motivation%20-%20job%20and%20work%20design.pdf](https://goal-lab.psych.umn.edu/orgPsych/readings/5.%20Motivation/Parker%20(2014)%20Beyond%20motivation%20-%20job%20and%20work%20design.pdf)

- PARKER, S. K.; MORGESON, F. P.; JOHNS, G. One Hundred Years of Work Design Research: Looking Back and Looking Forward. **Journal of Applied Psychology**, v., 102, n. 3, p. 403–420, 2017.
- PASCHOAL, T.; TORRES, C. V.; PORTO, J. B.; Felicidade no trabalho: relações com suporte organizacional e suporte social. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 6, p. 1054-1072, 2010.
- PINHO, P. S. et al. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, n. 19, 2021.
- PREVITALI, S. F; FAGIANI, C. C. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob a indústria 4.0. **Revista Katálysis**, v. 25, n. 1, 2022.
- RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.
- ROSA, R. V. M. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil**, v. 4, n. Especial, 2011.
- SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p.1-24, 2020.
- SILVA, G. da.; SILVA, A. V. da.; GOMES, E. P. da S. A gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana. **Jornal de Políticas Educacionais.**, v. 15, n. 01. janeiro de 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**, v. 26, n. 2, p. 523-550, 2008.
- SOUZA, K. R. D. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, n. 19, 2020.
- VENTURELLI, R. M. Docência, teletrabalho e covid-19: reinvenção, pressão e exaustão do professorado em tempos de quarentena. **Revista Pegada**, v. 21, n. 3, p. 275-306, 2022.
- VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 4, 203-220, 2014.
- VIO, N. L.; PASCOAL, I. O.; CAMARGO, M. L.; FEIJÓ, M. R. Covid-19 e o trabalho docente: a potencialização de aspectos precários. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, 78717-78728, 2020.

ESTUDO 03

SÍNDROME DE *BURNOUT*, FATORES SOCIODEMOGRÁFICOS E CARACTERÍSTICAS DO TELETRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RESUMO

Este estudo objetivou caracterizar os níveis de *Burnout* e a relação com aspectos sociodemográficos, situação de saúde ocupacional e o desenho do trabalho de professores durante a pandemia da COVID-19. Participaram 304 professores de educação básica do Rio Grande do Sul, que responderam um questionário de dados sociodemográficos, o *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo* (CESQT) e o *Work Design Questionnaire* (WDQ). Os dados foram submetidos à estatística descritiva, análises de correlação de *Spearman*, testes *U de Mann Whitney* e *Kruskall Wallis*. Os resultados indicaram que professores que tiveram diagnóstico de transtorno mental apresentaram escores mais altos em todos os fatores do CESQT. Não foram encontradas diferenças nos níveis de *burnout* em relação à situação de teletrabalho. Foi identificada relação entre as quatro subescalas do desenho do trabalho, especialmente características da tarefa e do conhecimento, com os fatores ilusão, desgaste e indolência. Os resultados sugerem que o *burnout* em docentes está mais relacionado às características do trabalho dessa categoria profissional em si, do que ao contexto físico.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação Básica. Síndrome de *Burnout*. Desenho do Trabalho. Pandemia da COVID-19.

ABSTRACT

This study aimed to characterize Burnout levels and the relationship with sociodemographic aspects, occupational health situation and the design of teachers' work during the COVID-19 pandemic. A total of 304 elementary school teachers from Rio Grande do Sul participated, who answered a sociodemographic data questionnaire, the *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo* (CESQT) and the *Work Design Questionnaire* (WDQ). Data were subjected to descriptive statistics, Spearman correlation analysis, Mann Whitney and Kruskal Wallis U tests. The results indicated that teachers who had a diagnosis of mental disorder had higher scores on all CESQT factors. No differences were found in burnout levels in relation to telework. A relationship was identified between the four subscales of work design, especially characteristics of the task and knowledge, with the factors illusion, fatigue and indifference.

exhaustion and indolence. The results suggest that burnout in teachers is more related to the characteristics of the work of this professional category itself, than to the physical context.

Keywords: Teaching. Basic Education. Burnout Syndrome. Work Design; COVID-19 Pandemic.

1 INTRODUÇÃO

A Síndrome de *Burnout* (SB) é uma resposta ao estresse laboral crônico, associada a fatores emocionais e interpessoais presentes no trabalho. Afeta principalmente profissionais que trabalham em contato direto com outras pessoas, como nas áreas da saúde e educação (GIL-MONTE; CARLOTTO; CÂMARA, 2010; MASLASCH; SCHAUFELI; LEITER, 2001). Enquanto fenômeno psicossocial, a SB não é definida pelo estresse em si, mas como uma reação aos estressores presentes no ambiente laboral, que tem como consequência o desgaste e a perda de energia. Assim, caracteriza-se por uma série de emoções e atitudes negativas em relação ao trabalho (GIL-MONTE, 2011).

Fundamentado na perspectiva social-psicológica de Cristina Maslach, que conceitua a SB a partir de três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho (MASLASCH; SCHAUFELI; LEITER, 2001), Gil-Monte (2005) desenvolveu um modelo de quatro dimensões: (a) ilusão pelo trabalho, que representa o desejo individual para atingir metas relacionadas ao trabalho; (b) desgaste psíquico, relacionado ao sentimento de exaustão emocional e física devido ao contato direto com pessoas que são causadoras de problemas; (c) indolência, referente à presença de atitudes de indiferença frente aos usuários do serviço prestado; e (d) culpa, que corresponde ao sentimento gerado pelo comportamento e atitudes negativas desenvolvidas no trabalho. A partir desse modelo resultam dois perfis: o perfil 1 é caracterizado pela baixa ilusão pelo trabalho e alto desgaste psíquico e indolência. O perfil 2 define a presença das dimensões descritas no Perfil 1, acrescidas da elevação do sentimento de culpa. Indivíduos classificados no último perfil tendem a apresentar maior absenteísmo e problemas de saúde (CARLOTTO et al., 2012).

Devido às graves implicações para a saúde dos trabalhadores, a Organização Mundial da Saúde (OMS) incluiu a SB na nova revisão do Código Internacional de Doenças (CID-11) que entrou em vigor no ano de 2022. Os professores estão entre as categorias profissionais mais acometidas, pois na profissão docente estão presentes fatores sócio-históricos,

individuais e do ambiente de trabalho, que predispõem ao desenvolvimento da síndrome (CARLOTTO, 2002; CARLOTTO; PIZZINATO, 2013). As transformações políticas, econômicas e tecnológicas que correm no cenário global, exercem influência na educação, produzindo constantes mudanças na prática profissional docente (DIHEL; CARLOTTO, 2014).

Nesta perspectiva, alguns estudos indicam fatores individuais como aspectos sociodemográficos, por exemplo, o gênero feminino, não ter filhos, não ter companheiro fixo (CARLOTTO, 2011; DALCIN; CARLOTTO, 2017; MAGALHÃES et al., 2021), aspectos ocupacionais, maior carga horária de trabalho, diferenças entre nível de ensino e nas redes pública e privada (COSTA; SINHORELI, 2017; DIHEL; CARLOTTO, 2020; ESTEVES-FERREIRA, 2014), como associados ao desenvolvimento da SB. No entanto, a literatura também tem demonstrado a importância de considerar variáveis do trabalho como fatores de risco ou proteção para sua ocorrência (CARLOTTO et al., 2021; CARLOTTO; DIHEL, 2014).

Estudos têm destacado que fatores como a autonomia, o suporte social e as condições de trabalho são características do trabalho que se relacionam de diferentes formas com os níveis de *Burnout* (CARLOTTO, et al., 2021; JIMENEZ, 2019). Trabalhadores que percebem maior autonomia na realização de suas atividades, tendem a ter altos níveis de satisfação pelo trabalho. Do contrário, quanto menor a percepção de autonomia, maior o desgaste psíquico (JIMENEZ, 2019). O mesmo ocorre com relação ao suporte social, uma vez que o apoio percebido de colegas e supervisores, tem sido considerado um fator de proteção contra o adoecimento no trabalho (AL-FARIZI et al., 2018; CARLOTTO et al., 2021).

O modelo mais recente encontrado para avaliar as características do trabalho é o referencial do desenho do trabalho. Morgeson e Humprey (2006) definiram o desenho do trabalho como o constructo que descreve como tarefas e funções são estruturadas, executadas e modificadas, e o impacto desses fatores nos resultados individuais, de grupo e organizacionais (PARKER; MORGESON; JOHNS, 2017). A base teórica compreende o trabalho a partir de quatro dimensões: 1) as características da tarefa, que correspondem à forma como o trabalho é realizado e a natureza das tarefas. Inclui a variedade, o significado e identificação da tarefa; a autonomia, que reflete a liberdade e independência do trabalhador na organização do seu trabalho; e o feedback, fornecido pelo próprio trabalho acerca do desempenho. As 2) características do conhecimento compreendem a complexidade do trabalho, que representa o grau de dificuldade e competências necessárias na execução das tarefas, além do esforço cognitivo e a variedade de habilidades e conhecimentos específicos

demandados para a realização das tarefas (BORGES-ANDADE et al., 2019; MORGERSON; HUMPERY, 2006).

A terceira dimensão compreende 3) as características sociais, que se refere à percepção do trabalhador sobre o suporte social oferecido no trabalho; a interdependência dos demais na realização do trabalho; as interações externas, com indivíduos fora da organização; e o feedback de outras pessoas, especialmente gestores e colegas sobre o desempenho no trabalho. E por fim 4) as características do contexto, que correspondem aos aspectos do ambiente físico. Envolvem a ergonomia; as exigências físicas, as condições de trabalho, que refletem a exposição a riscos, barulho, higienização e temperatura do ambiente; e o uso de equipamentos, que corresponde à variedade e complexidade da tecnologia exigida para realização do trabalho (BORGES-ANDADE et al., 2019; MORGERSON; HUMPERY, 2006).

Sustenta-se neste estudo que as mudanças provocadas pela pandemia da COVID-19, que impôs aos docentes o teletrabalho, e modificaram não somente o ambiente físico, mas toda a estrutura da educação oferecida, possam ter acentuado ou contribuído para o desenvolvimento da SB durante a pandemia. Leva-se em consideração que os professores passaram a realizar em casa, atividades laborais que foram pensadas e organizadas para serem conduzidas de forma presencial. Todos esses fatores constituem uma fonte geradora de inúmeros estressores psicológicos, que predispõem ao *Burnout* (DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2014; DIEHL; CARLOTTO, 2014). Diante desse cenário, este estudo objetivou caracterizar os níveis de *burnout* em relação aos dados sociodemográficos, situação de saúde ocupacional e características do teletrabalho de professores de educação básica do Rio Grande do Sul, durante a pandemia da COVID-19.

2 MÉTODO

O estudo caracteriza-se como quantitativo, transversal e correlacional. Participaram do estudo, 304 professores de educação básica do estado do Rio Grande do Sul (RS), recrutados por plano de amostragem não probabilística por conveniência. A maior parte dos participantes são mulheres (87,5%), com idades entre 21 e 70 anos ($M = 42,98$; $DP = 9,73$), casadas (51,6%) ou em uma união estável (14,1%) e com filhos (73,0%). As características sociodemográficas relacionadas à situação ocupacional foram descritas na Tabela 1.

Tabela 1. Características sociodemográficas ocupacionais

Característica	N	%	Característica	N	%
Rede			Tempo na profissão		
Pública	272	89,5	Até 5 anos	8	2,6
Privada	21	6,9	Entre 1 e 5 anos	42	13,8
Pública e privada	11	3,6	Entre 5 e 10 anos	66	21,7
			Acima de 10 anos	188	61,8
Rede pública de ensino			Horas semanais		
Escola Municipal	163	53,6	Até 20 horas	35	11,5
Escola Estadual	69	22,7	De 20 a 30 horas	65	21,4
Escola Estadual e Municipal	46	15,1	De 30 a 40 horas	131	43,1
Escola Federal	7	2,3	Acima de 40 horas	73	24,0
Não atuou na rede pública	19	6,3			
Remuneração			Nível de ensino		
Até 2 salários mínimos	88	28,9	Educação Infantil	66	21,7
De dois 2 a 4 salários mínimos	168	55,3	Anos iniciais (1º ao 5º ano)	87	28,6
De 4 a 6 salários mínimos	35	11,5	Anos finais (6º ao 9º ano)	72	23,7
Mais de 6 salários mínimos	13	4,3	Médio	16	5,3
			Fundamental e Médio	63	20,7

2.1 Instrumentos

Questionário Sociodemográfico, com questões relativas ao gênero, idade, estado civil, filhos, caracterização da situação ocupacional (rede de ensino que atua, tempo na profissão, horas de trabalho semanais, nível de ensino, remuneração) e questões sobre a situação de teletrabalho e de saúde mental durante a pandemia da COVID-19.

Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT), adaptado para o contexto brasileiro por Gil-Monte, Carlotto e Câmara (2010), objetiva avaliar a síndrome de *burnout* em profissionais da educação. É formado por quatro dimensões: (a) Ilusão pelo trabalho, composta por cinco itens que avaliam a expectativa do indivíduo em alcançar determinadas metas laborais, pois isto supõe uma fonte de realização pessoal e profissional (ex: *Vejo o meu trabalho como uma fonte de realização pessoal*); (b) Desgaste psíquico, composta por quatro itens que avaliam o esgotamento emocional e físico, causado pela necessidade de se relacionar diariamente com pessoas que possuem ou geram problemas (ex: *Sinto-me desgastado/a emocionalmente*); (c) Indolência, composta por seis itens que identificam a presença de atitudes negativas de indiferença e cinismo no atendimento às pessoas no trabalho (ex: *Não gosto de atender alguns alunos*); e (d) Culpa,

composta por cinco itens que avaliam a presença de sentimento de culpa pelo comportamento e atitudes negativas desenvolvidas no trabalho, frente às pessoas com as quais deve se relacionar (ex: *Tenho remorsos por alguns dos meus comportamentos no trabalho*). Os itens são avaliados em uma escala de frequência que varia de 0 (Nunca) a 4 (Muito frequente). Na interpretação dos resultados da escala, baixas pontuações no fator Ilusão pelo trabalho (< 2) e altas pontuações em Desgaste psíquico, Indolência e Culpa (≥ 2) supõe altos níveis de síndrome de *burnout*.

Os valores do Alfa de *Cronbach* (α) são de 0,83 para Ilusão pelo trabalho, 0,80 para Desgaste psíquico, 0,80 para Indolência e 0,82 para Culpa (GIL-MONTE; CARLOTTO; CÂMARA, 2010). No presente estudo, a escala também demonstrou boa consistência interna, sendo encontrados índices próximos aos do processo de validação: 0,88 para Ilusão pelo trabalho; 0,89 para Desgaste psíquico; 0,76 para Indolência; e, 0,80 para Culpa.

Work Design Questionnaire (WDQ) (MORGERSON; HUMPHREY, 2006) versão traduzida e adaptada para o contexto brasileiro por Borges-Andrade, Peixoto, Queiroga e Pérez-Nebra (2019). Composto por 71 itens distribuídos em quatro subescalas que correspondem às dimensões do desenho do trabalho, a saber: a) *características da tarefa* (24 itens); b) *características do conhecimento* (17 itens); c) *características sociais* (18 itens); e d) *características do contexto* (12 itens). As respostas são dadas em uma escala *Likert* de cinco pontos em que: 1 representa “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”. Cada uma das subescalas é dividida em fatores. A seguir, serão apresentados os alfas (α) de cada fator encontrados por Borges-Andrade et al. (2019) e os encontrados nas análises deste estudo. Nas *características da tarefa* os fatores são: autonomia no planejamento do trabalho ($\alpha = 0,79 / 0,76$), autonomia de decisão e realização ($\alpha = 0,90 / 0,89$), variedade das tarefas ($\alpha = 0,92 / 0,95$), significado da tarefa ($\alpha = 0,84 / 0,89$), identificação com a tarefa ($\alpha = 0,83 / 0,89$) e feedback do trabalho ($\alpha = 0,89 / 0,90$). Nas *características do conhecimento*: complexidade do trabalho ($\alpha = 0,86 / 0,90$), processamento de informações ($\alpha = 0,83 / 0,95$), solução de problemas ($\alpha = 0,80 / 0,94$) e especialização ($\alpha = 0,86 / 0,86$). Nas *características sociais*: suporte social ($\alpha = 0,83 / 0,85$), interdependência ($\alpha = 0,83 / 0,87$), interação com pessoas fora da organização ($\alpha = 0,87 / 0,87$) e feedback de outros ($\alpha = 0,87 / 0,88$). Nas *características do contexto*: conforto no trabalho ($\alpha = 0,73 / 0,82$), demandas físicas ($\alpha = 0,94 / 0,75$), condições de trabalho ($\alpha = 0,70 / 0,75$) e uso de equipamentos ($\alpha = 0,70 / 0,74$).

2.2 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados teve início após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFSM), sob o número de homologação CAAE 28591119.0.0000.5346 e parecer de aprovação número 4.218.384. Os instrumentos foram disponibilizados de forma *on-line* por meio da ferramenta Formulários *Google*. O contato com os professores se deu via e-mail, redes sociais (*Facebook*, grupos de *WhatsApp* e *Instagram*) e pela técnica *snowball*, também conhecida como amostragem por “bola de neve” (VINUTO, 2014). Foi enviado um convite aos docentes, em que acessavam informações sobre os propósitos da pesquisa, critérios para participação e o link de acesso aos instrumentos. O preenchimento dos questionários só se deu após concordarem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontrava na página anterior a dos instrumentos, e em sua segunda via para o participante por meio de um link em pdf.

2.3 Análise dos dados

As análises foram realizadas no programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 21.0. Foram realizados os testes de normalidade (*Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*) que demonstraram que os dados não apresentavam uma distribuição normal e que, portanto, deveria ser empregada estatística não-paramétrica. Foram realizadas análises descritivas (médias, desvios padrão, frequência) para caracterização sociodemográfica, da situação ocupacional e de saúde dos docentes. Também foi realizada análise descritiva dos fatores do CESQT, para caracterizar os níveis de *burnout* na população em estudo.

Os testes *U de Mann Whitney* e *Kruskall Wallis* foram utilizados para verificar as diferenças nas dimensões do CESQT por grupos de professores, considerando os aspectos sociodemográficos, ocupacionais e de saúde. A correlação de *Spearman* foi empregada para avaliar as relações entre os fatores do CESQT e as subescalas do desenho do trabalho (WDQ). Nos grupos em que foram constatadas diferenças estatisticamente significativas, aplicou-se o teste do tamanho de efeito (*r*) por meio do cálculo $r=Z/\sqrt{N}$ (por pares), tendo como parâmetros os seguintes valores: pequeno (0,2), médio (0,5) e grande (>0,8) (COHEN, 1988). Para as correlações, as dimensões de magnitude consideradas foram: fraca (0,10 – 0,30), moderada (0,30 a 0,50), forte (>0,50) (FIELD, 2018).

3 RESULTADOS

Com relação à situação de teletrabalho durante a pandemia de COVID-19, a maior parte dos docentes declarou estar em teletrabalho desde o início da pandemia (53,0%) e recebeu algum tipo de treinamento ou capacitação para desenvolver suas atividades de forma remota (64,8%). No que diz respeito à situação de saúde mental, 61,8% revelaram ter recebido algum diagnóstico de transtorno mental (ex.: ansiedade, depressão, transtorno bipolar) antes ou durante a pandemia. Além disso, 29,6% passaram a fazer uso de medicação. Esses resultados estão sumarizados detalhadamente na Tabela 2.

Tabela 2. Situação de teletrabalho e saúde docente durante a pandemia da COVID-19

Característica		N	%
Situação de trabalho	Teletrabalho desde o início da pandemia	161	53,0
	Teletrabalho após um tempo de início da pandemia	36	11,8
	Teletrabalho e trabalho presencial	93	30,6
	Já retornou ao presencial	14	4,6
Recebeu capacitação	Sim	197	64,8
	Não	107	35,2
Ocupa cargo de gestão	Sim	75	24,7
	Não	229	75,3
Recebeu diagnóstico ANTES da pandemia	Sim	98	32,2
	Não	206	67,8
Recebeu diagnóstico DURANTE a pandemia	Sim	90	29,6
	Não	214	70,4
Faz uso de medicação	Sim	90	29,6
	Não	214	70,4
Faz tratamento psicológico	Sim	53	17,4
	Não	251	82,6
Já esteve afastado do trabalho por problemas de saúde	Sim	82	27,0
	Não	222	73,0

No tocante à percepção de níveis de *Burnout*, a análise descritiva do CESQT demonstrou que a maior média foi atribuída ao fator Ilusão pelo trabalho ($M = 3,75$, $DP = 1,09$), cujos itens correspondem a uma avaliação positiva do trabalho. O fator desgaste obteve uma avaliação moderada ($M = 2,69$, $DP = 1,18$). Já os fatores indolência ($M = 1,63$, $DP =$

0,62) e culpa ($M = 1,93$, $DP = 0,79$) obtiveram baixas pontuações (≥ 2), o que indica baixos níveis de *Burnout* na população de professores do estudo.

Nas análises de comparação por grupos de professores, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em alguns aspectos sociodemográficos e ocupacionais, com baixos tamanhos de efeito (Tabela 3). Os docentes do gênero masculino apresentaram maiores escores de indolência, quando comparados ao gênero feminino. O fator indolência também recebeu escores mais elevados pelos docentes que não possuem filhos, quando comparados aos que exercem a parentalidade. Ainda, o teste *Kruskall Wallis* também revelou diferenças nos escores de indolência relacionados ao estado civil, em que os docentes que se declararam solteiros tiveram pontuações mais altas que os docentes que estão casados, com tamanho de efeito ($r = 0,21$) e os que estão separados, com tamanho de efeito ($r = 0,38$) (Tabela 3).

Nos aspectos ocupacionais, foram observadas diferenças entre os professores de educação infantil e os demais níveis de ensino, com baixos tamanhos de efeito. Os docentes de educação infantil revelaram menos desgaste no trabalho do que aqueles que atuam no ensino fundamental e médio ($r = 0,27$). No fator indolência, os docentes de educação infantil também tiveram menores escores que os docentes de ensino fundamental anos iniciais ($r = 0,25$), ensino fundamental anos finais ($r = 0,38$), ensino fundamental e médio ($r = 0,38$), e os que atuam no ensino médio ($r = 0,31$). Na variável tempo na profissão as diferenças referem-se à dimensão culpa, em que os docentes com tempo de atuação no magistério entre 5 e 10 anos revelaram mais sentimento de culpa que os docentes que atuam há mais de 10 anos, com ($r = 0,17$). Os resultados desses grupos de professores em que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos aspectos sociodemográficos e ocupacionais, estão detalhados na Tabela 3.

No que se refere à situação de teletrabalho, não foram encontradas diferenças nos níveis de *burnout* em relação ao tipo de escola e a carga horária de trabalho semanal ($p > 0,05$). Também não houve diferenças nos níveis de *burnout* entre os grupos que estavam somente em teletrabalho, teletrabalho e presencial ou já haviam retornado às atividades presenciais ($p > 0,05$). O mesmo se deu entre os grupos que haviam recebido capacitação para desenvolver o teletrabalho e os que não haviam recebido ($p > 0,05$), e com relação à necessidade de revezar os dispositivos móveis ($p > 0,05$). Entretanto, os resultados sobre a situação de saúde, revelaram em que os professores que indicaram algum diagnóstico na saúde mental, em um período anterior ou durante a pandemia, tiveram escores mais altos em todos os fatores do CESQT (Tabela 3).

Tabela 3. Valores das diferenças entre grupos nas dimensões do CESQT

Característica	CESQT											
	Ilusão			Desgaste			Indolência			Culpa		
	Mean	Teste	<i>R</i>	Mean	Teste	<i>r</i>	Mean	Teste	<i>r</i>	Mean	Teste	<i>r</i>
Rank			Rank			rank			Rank			
Gênero												
Feminino	150,44	U=5602,000		151,04	U=5443,500		146,29	U=6705,000**	0,19	150,07	U=5699,500	
Masculino	166,92			162,75			195,95			169,49		
Estado civil												
Solteiro	144,76	H(3) = 2,688		166,67	H(3) = 3,976		184,24	H(3) = 17,608**		149,74	H(3) = 1,633	
Casado	159,35			143,33			145,22			156,96		
União Estável	138,15			160,76			159,87			153,53		
Separado	154,66			155,56			113,54			136,66		
Tem filhos?												
Sim	157,37	U=8021,500		146,75	U=10379,000		141,97	U=11439,000**	0,20	153,06	U=8978,000	
Não	139,32			168,07			181,00			150,99		
Nível de ensino												
Ed. infantil	160,62	H(4) = 4,856		128,46	H(4)= 9,516*		106,83	H(4) = 28,865**		133,34	H(4)= 6,548	
Fundamental (anos iniciais)	155,01			151,61			151,03			155,62		
Fundamental (finais)	149,60			153,40			173,40			147,53		
Médio	108,38			163,03			175,38			167,56		
Fundamental e Médio	155,04			175,21			172,68			170,12		
Tempo na profissão												
Menos de 1 ano	157,31	H(3)= 3,526		83,88	H(3)=5,555		113,25	H(3)=2,982		116,69	H(3) = 9,600*	
Entre 1 e 5 anos	174,76			145,73			142,61			141,90		

Entre 5 a 10 anos	143,72			156,13			162,11			130,26	
Mais de 10 anos	150,40			155,66			153,01			161,20	
Diagnóstico ANTES											
Sim	130,94	U=12206,500*	0,17	189,83	U=6435,500**	0,29	174,51	U=7937,500*	0,17	163,36	U=9029,500
Não	162,75			134,74			142,03			147,33	
Diagnóstico DURANTE											
Sim	125,03	U=12102,000**	0,20	192,22	U=6055,000**	0,30	162,83	U=8700,000		166,25	U=8392,5000
Não	164,05			135,79			148,15			146,72	
Faz uso de medicação?											
Sim	125,07	U=12098,500**	0,20	193,58	U=5933,000**	0,31	168,93	U=8151,000*	0,12	164,96	U=8509,000
Não	164,04			135,22			145,59			147,26	
Faz tratamento psicológico?											
Sim	135,35	U=7560,500		199,61	U=4154,500**	0,25	186,75	U=8436,500**	0,18	183,39	U=5014,500* 0,16
Não	156,12			142,55			145,27			145,98	
Já esteve afastado por razão de saúde?											
Sim	125,07	U=11351,000**	0,19	180,29	U=6823,500**	0,19	170,47	U=7628,500*	0,13	169,29	U=7725,500* 0,12
Não	162,63			142,24			145,86			146,30	

$p < 0,05^*$; $p < 0,01^{**}$

Para verificar a relação entre os fatores do CESQT e o desenho do trabalho, considerando a situação de teletrabalho docente, empregou-se a análise de correlação de *Spearman*. Foram encontradas correlações estatisticamente significativas, com magnitude fraca e moderada, nos fatores das quatro subescalas do desenho do trabalho com os quatro fatores do CESQT. Esses resultados estão sumarizados na Tabela 4.

Tabela 4. Valores de correlação entre os fatores do Desenho do Trabalho com as dimensões do *Burnout*

Desenho do trabalho	CESQT			
	Ilusão	Degaste	Indolência	Culpa
Características da tarefa				
1 Autonomia na planificação	0,295*	-0,211**	-0,071	-0,104
2 Autonomia de decisão	0,346**	-0,308**	-0,122*	-0,118*
3 Variedade da tarefa	0,295	-0,300	0,066	0,016
4 Significado da tarefa	0,238	0,140*	0,070	0,063
5 Identificação com a tarefa	0,307**	0,156*	-0,185**	0,022
6 Feedback da tarefa	0,338**	-0,165*	-0,133*	0,002
Características do conhecimento				
7 Complexidade	0,173*	-0,294**	-0,098	-0,029
8 Processamento da informação	0,080	0,365**	0,198**	0,089
9 Solução de problemas	0,138*	0,295**	0,182**	0,089
10 Especialização	0,200**	0,180*	0,070	0,154
Características sociais				
11 Suporte social	0,515**	-0,229**	-0,098	-0,023
12 Interdependência	0,190**	0,051	0,062	0,094
13 Interação fora da organização	0,142*	0,130*	0,080	0,070
14 Feedback de outros	0,334**	-0,176*	-0,106	-0,030
Características do contexto				
15 Conforto	0,280**	-0,303**	-0,146	-0,055
16 Demandas físicas	0,039	0,152*	0,096	0,171*
17 Condições de trabalho	0,261**	-0,184**	-0,122*	-0,118*
18 Uso de equipamentos	0,351	0,228**	0,095	0,199**

$p < 0,05^*$; $p < 0,01^{**}$

4 DISCUSSÃO

Os resultados descritivos do CESQT indicaram uma média alta no fator Ilusão para o trabalho, cujos itens diferem dos demais fatores, pois correspondem a uma avaliação positiva do trabalho. O fator Degaste recebeu um escore médio e baixos escores foram atribuídos aos

fatores Indolência e Culpa, o que significa que a população de professores participantes do estudo, apresenta baixos níveis de *burnout*. Esses resultados são compatíveis com os encontrados no processo de validação do instrumento no Brasil, no qual participaram 714 professores também do Rio Grande do Sul. No estudo, o valor mais alto foi obtido na Ilusão para o trabalho, e a Indolência recebeu o valor mais baixo (GIL-MONTE et al, 2010), corroborando os resultados.

A baixa incidência nos níveis de *burnout* na amostra estudada, permite afirmar que os professores percebem seu trabalho como uma fonte de realização pessoal e profissional (GIL-MONTE, 2010; REBOLO; BUENO, 2014). Ademais, embora a SB seja uma doença ocupacional atrelada às relações desenvolvidas no trabalho com alunos e colegas, no contexto pandêmico, o suporte social recebido dos colegas foi um aspecto importante que auxiliou no enfrentamento dos desafios (MOTA-SOUZA et al., 2020).

No tocante às relações com os alunos, ainda que a literatura tenha evidenciado o desgaste gerado pela disponibilidade irrestrita no atendimento aos alunos e suas famílias (PALUDO, 2020; SARAIVA et al., 2020), também demonstrou acentuada preocupação dos docentes com as desigualdades educacionais, pelas dificuldades de acesso ao ensino remoto vivenciadas por muitas crianças e adolescentes, além do agravamento das vulnerabilidades as quais ficaram expostos (MARQUES, 2020; UNICEF, 2020), especialmente sendo a amostra do estudo predominantemente de escolas públicas. Esses fatores explicariam os baixos escores de indolência, que corresponde à presença de atitudes negativas de indiferença e cinismo frente às pessoas que usufruem do serviço prestado (GIL-MONTE, 2005).

Por outro lado, a média moderada no fator Desgaste psíquico, que é definido como a presença de esgotamento emocional e físico decorrente da atividade de trabalho (GIL-MONTE, 2005), possivelmente está associada às mudanças no contexto de trabalho, à multiplicidade de tarefas, extensão da jornada, pressão por produtividade e às constantes exigências dos órgãos reguladores da educação (GONÇALVES et al., 2021; MACHADO et al., 2020; SOUZA et al. 2021). Os resultados de Souza et al. (2021) em estudo com 733 professores brasileiros, demonstraram a presença de sintomas de depressão, ansiedade e estresse em 92% dos professores participantes do estudo, associados às condições de trabalho na pandemia.

Em relação às análises de comparação por grupos de professores, foram identificados maiores escores de Indolência nos docentes do gênero masculino em relação ao gênero feminino, contrariando a maioria dos estudos sobre *Burnout* em docentes, que colocam o gênero feminino com os maiores escores (CARLOTTO, 2011; DALCIN; CARLOTTO, 2017;

MAGALHÃES et al., 2021). Atenta-se que o CESQT é uma medida de autorrelato e, portanto, suscetível ao viés da deseabilidade social. Supõe-se que entre os professores deste estudo, os homens sentiram-se mais confortáveis para indicar sentimentos e comportamentos negativos em relação aos alunos. Visto que, socialmente não é esperado das mulheres manifestarem comportamentos negativos no trato com outras pessoas. Do contrário, a predominância feminina na docência se dá justamente pela crença histórica de que as mulheres são mais amáveis, sensíveis e afetivas nas interações com as crianças e adolescentes (ROSA, 2011; UEKANE, 2010).

Além disso, resultado semelhante foi encontrado por Carlotto et al. (2014), em estudo que buscou identificar diferenças nos níveis de *burnout* por gênero, em uma população de 474 professores. Participantes do gênero masculino também apresentaram maior escore médio nos fatores Indolência e Culpa, enquanto as mulheres apresentaram maiores escores de Ilusão para o trabalho. As autoras pontuaram a necessidade de considerar as construções sociais de gênero na compreensão do adoecimento docente.

A Indolência também recebeu pontuações mais elevadas pelos docentes que não possuem filhos, quando comparados aos que possuem, e pelos docentes que se declararam solteiros em relação aos que estão casados ou separados. Esses resultados coadunam outros estudos que evidenciam que os professores sem filhos e sem companheiro fixo, com menos tempo de profissão, e maior carga horária de trabalho, estão mais propensos ao desenvolvimento da SB (CARLOTTO, 2011; DALCIN; CARLOTTO, 2017; MAGALHÃES et al., 2021). Presume-se que por não terem filhos nem conjugues, o trabalho ganha mais atenção, tornando-se uma importante fonte de investimento e realização pessoal. Carlotto (2002) explica que docentes envolvem-se intensamente com suas atividades de trabalho, tendem a criar expectativas irrealistas sobre o alcance da sua atuação com os alunos, ficando mais vulneráveis ao desapontamento quando percebem que seus esforços não são recompensados. A autora reitera que idealizações em relação ao trabalho favorecem o surgimento da SB.

Nos aspectos ocupacionais perceberam-se diferenças entre docentes de educação infantil, que revelaram menores escores de Desgaste psíquico e Indolência, em comparação aos docentes que atuam no ensino fundamental e médio. Essa diferença já havia sido apontada por Carlotto (2002) e foi confirmada em estudos posteriores (CARLOTTO, 2010; DIHEL; CARLOTTO, 2020). A relação professor-aluno na educação infantil tende a ser permeada pelo afeto e sentimentos positivos, pela faixa-etária dos alunos, os professores do ensino infantil encontram maiores possibilidades de criação de um ambiente favorável ao

desenvolvimento das crianças, a fim de que a experiência pré-escolar se dê de forma bem sucedida. Assim, possivelmente, também experimentam mais sentimentos positivos na interação com os alunos, o que configura-se como um fator de proteção contra a SB (CARLOTTO, 2010; DHIEL; CARLOTTO, 2020).

Quanto aos maiores escores de Desgaste e Indolência experimentados pelos professores de ensino fundamental e médio, estudos têm demonstrado que as turmas cada vez mais numerosas, o desinteresse e a falta de motivação dos alunos, estão associadas ao desenvolvimento da SB entre esses professores (GUZZO et al., 2019; PENTEADO; NETO, 2019; TOSTES et al., 2018). Acrescenta-se o cenário de pandemia, em que algumas diferenças bem específicas se apresentam em relação a esses níveis de ensino. Pela própria finalidade da educação oferecida em cada etapa, diferente do que ocorreu em relação aos professores de educação infantil, aos docentes de ensino fundamental e médio foram impostos indicadores de aprendizagem, ainda que considerando todas as limitações do distanciamento social. Possivelmente, o desgaste também está relacionado aos esforços para atender às normas educacionais (GONÇALVES et al., 2021; SOUZA et al., 2020).

Havia expectativa de encontrar diferenças nos níveis de *burnout*, em relação ao tipo de escola (pública, privada ou pública e privada). Embora não haja um consenso na literatura sobre os fatores propiciadores da SB no ensino público e privado (COSTA; SINHORELI, 2017; DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2014; ESTEVES-FERREIRA, 2014), acreditava-se que haveria diferenças, pois no cenário da pandemia, dados divulgados no início de 2020 pelo SINPRO-RS, mostraram que o tempo de organização das escolas variou entre as redes de ensino. As escolas privadas se organizaram e passaram a realizar aulas de forma remota, logo após o seu fechamento, com conteúdo disponibilizado aos estudantes por meio de sites ou aplicativos, e aulas síncronas com professores em ambiente virtual.

Por outro lado, as escolas estaduais e municipais de Porto Alegre (RS) encontraram maiores dificuldades em implementar o ensino remoto, pelas dificuldades de acesso à internet e dispositivos eletrônicos por alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Entretanto, os resultados do presente estudo corroboram os encontrados por BORBA et al. (2015), também com docentes do RS, que embora tenham identificado níveis de *burnout* nos professores amostrados, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as diferentes redes de ensino. As autoras sugerem que ambos os contextos estão permeados por fatores que favorecem o adoecimento, mas a prevalência de SB estaria mais associada às características do trabalho dos professores em si, do que ao setor público ou privado.

Destarte, também não foram identificadas diferenças entre os grupos de docentes no que se refere à situação de teletrabalho, teletrabalho e presencial, ou retorno ao presencial. Assim como em relação aos que receberam ou não receberam capacitação, e a necessidade de revezar os dispositivos móveis que utilizavam nas suas atividades com outros membros da família. Com relação à situação de teletrabalho e a necessidade de revezamento dos dispositivos, infere-se que como a pesquisa abrangeu diferentes momentos da pandemia, as normativas que se modificavam possam ter influenciado na percepção dos docentes.

No RS foi adotado o sistema de distanciamento controlado, no qual diferentes protocolos eram instaurados conforme a variação no número de casos de COVID-19 nas regiões do estado. Esse sistema caracterizou-se pela adoção de bandeiras (amarela, laranja, vermelha e preta), sendo que a amarela indicava uma situação mais amena, com medidas mais flexíveis, avançando o grau de restrições até a preta (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2021). As restrições eram impostas a todos os setores, educação, comércio, entre outros. Em relação à questão da capacitação para desenvolver as atividades em teletrabalho, o fato da coleta de dados ter iniciado após seis meses da instauração da pandemia, sugere que muitos docentes que participaram da pesquisa já estavam mais adaptados à situação de aulas remotas, o que diminuiria os impactos na saúde mental.

Os níveis mais altos de sintomas de *burnout* evidenciados pelos docentes que tiveram algum diagnóstico de transtorno mental, em períodos anteriores ou durante a pandemia, sugerem as mudanças impostas pelo teletrabalho na educação podem ter agravado o estado de saúde dos docentes. Cabe salientar que essa preocupação figura a nível internacional. Os resultados de um estudo com docentes da educação básica no Chile, que buscou investigar o desenvolvimento da SB durante a pandemia, também relataram aumento do estresse laboral devido às altas demandas de trabalho, a dificuldade de separar o trabalho da vida pessoal e a intensificação do estresse pela própria situação de isolamento. Alguns professores apontaram a falta de flexibilidade, uma vez que se exige o mesmo nível de produtividade apesar das dificuldades enfrentadas, e a necessidade de contato cotidiano com os pais e alunos a fim de manter o vínculo, responsável pelo aumento do desgaste emocional (HUENTEO et al. 2020). No Brasil, esses aspectos foram evidenciados no estudo de Saraiva et al. (2020) que destacaram principalmente a falta de flexibilidade, uma vez que se exigiu o mesmo nível de produtividade para o cumprimento do calendário e das metas estabelecidas pelo currículo escolar. O despreparo com relação às tecnologias digitais para uso pedagógico, também foi um dos fatores que contribuiu para o agravamento das condições de saúde docente na pandemia (GONZAGA, 2020; PAES; FREITAS, 2020; SOUZA et al., 2020).

As relações encontradas entre os fatores do desenho do trabalho e as dimensões do CESQT, confirmam achados anteriores (CARLOTTO et al., 2021; JIMENEZ, 2019). Os fatores autonomia, sobretudo autonomia de decisão, que diz respeito ao controle sobre o processo de trabalho e o desenvolvimento das tarefas (MORGERSON; HUMPREY, 2006), a identificação e o *feedback* da tarefa, aumentam a Ilusão para o trabalho. Do mesmo modo, quanto menor a percepção dessas características, maior o Desgaste psíquico. Esse resultado confirma os achados de Dalcin e Carlotto (2017), que também indicam que a percepção de autonomia e *feedback* positivo no trabalho docente, estão associados a menores níveis de *burnout* e percepção de satisfação no trabalho.

Nesta perspectiva, a percepção de complexidade do trabalho e a variedade das tarefas, que dizem respeito a uma atividade laboral que exige do trabalhador uma gama de habilidades, criatividade, que tornam o trabalho mais agradável, interessante e menos monótono (MORGERSON, HUMPERY, 2006; PARKER et al., 2017) são fatores que diminuem o Desgaste psíquico no trabalho docente. Por outro lado, a alta exigência intelectual e cognitiva exigida dos professores, que se refere ao fator Processamento de informação, também apareceu com um aspecto que predispõe ao Desgaste psíquico. Esse resultado é compreensível tendo em vista o cenário de pandemia, que exigiu novas habilidades e recursos para adaptar o desenvolvimento das tarefas ao contexto remoto (BORGES-ANDRADE; SAMPAIO, 2020; RONDINI et al., 2020). Ainda nas características do conhecimento, vale ressaltar que a solução de problemas também apresentou uma correlação positiva com a dimensão Indolência. Presume-se que as dificuldades que se apresentaram na pandemia, especialmente em relação à dificuldade de acesso e baixa percepção de retorno dos alunos, podem ter contribuído para o comportamento mais negativo nas relações.

Os resultados também indicaram que os docentes que percebem maior suporte social tendem a ter níveis mais elevados de Ilusão para o trabalho. Do mesmo modo, quando o contexto de trabalho é permeado por conflitos, pouca percepção de apoio dos colegas e dos gestores, favorece o Desgaste psíquico. Nesta mesma linha, os resultados de Al-Farizi et al. (2018) evidenciaram que o suporte social está relacionado à percepção de bem-estar no trabalho docente. Ainda, Dihel e Carlotto (2014), também apontam o suporte social como um dos principais fatores de proteção ao adoecimento no trabalho dos professores. Pode-se considerar que os altos escores de Ilusão para o trabalho e as médias mais baixas atribuídas ao fator Indolência entre os professores participantes do estudo, está associada a maior percepção de suporte no trabalho evidenciada.

As correlações entre os fatores das características do contexto, indicam que quanto maior a percepção de conforto e das condições físicas do ambiente de trabalho, maiores são os níveis de ilusão pelo trabalho. Do contrário, quando as condições de trabalho e o suporte material é inadequado à realização das tarefas, maiores os níveis de Desgaste psíquico. Esse resultado coaduna os resultados do estudo de Rebolo e Bueno (2014), que apontaram que os docentes que consideram seu local de trabalho adequado para o desempenho exitoso das tarefas, possuem mais níveis de bem-estar e felicidade no trabalho.

Por fim, foram encontradas relações entre os fatores das características do contexto, com a dimensão Culpa, no que se refere ao sentimento gerado pelas atitudes e comportamentos negativos no tratamento com os colegas de trabalho (GIL-MONTE et al., 2010). Novos estudos precisam ser realizados a fim de compreender se trata-se de uma correlação espúria, isto é, que ocorre ao acaso ou tem influência de um terceiro fator que não foi investigado (SPURIOUS CORRELATIONS, n. d.).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi realizado com o objetivo de caracterizar os níveis de *burnout* em relação aos dados sociodemográficos, situação de saúde ocupacional e características do teletrabalho durante a pandemia da COVID-19. Os resultados indicaram baixos níveis de *burnout* na população de professores do estudo, considerando os altos escores de Ilusão para o trabalho. No entanto, docentes que tiveram algum diagnóstico de transtorno mental, revelaram maiores níveis de *burnout*.

As diferenças nos aspectos sociodemográficos relacionadas ao gênero e a situação familiar, chamam atenção para duas questões importantes. Primeiro, faz-se necessário que sejam consideradas as construções sociais de gênero na análise dos fatores de adoecimento docente, dada a maior porcentagem de mulheres na docência. Segundo, corroborando a literatura, os resultados sugerem que os docentes solteiros e sem filhos tem maior propensão ao desenvolvimento da SB. Esses aspectos ganham ainda mais importância no contexto da pandemia, em que o trabalho e vida privada se confundiram, o que pode acentuar o desgaste emocional.

Também houveram diferenças entre docentes da educação infantil e do ensino fundamental e médio. Embora o propósito do trabalho docente, de modo geral, seja promover a instrução acadêmica e o desenvolvimento educacional, as intervenções visando à promoção

de saúde mental dos professores, precisam considerar as diferentes exigências e características funcionais de cada contexto de atuação.

Além disso, destacaram-se a ausência de diferenças em relação à situação de teletrabalho, e as relações encontradas entre os fatores do desenho do trabalho. Sobretudo, nas características da tarefa e sociais, com as dimensões Ilusão para o trabalho e Desgaste psíquico, que permitem inferir que na situação de pandemia os níveis de SB estão mais associados às questões burocráticas e da organização do trabalho, do que aos aspectos relacionais.

Contudo, o estudo apresenta algumas limitações. A primeira questão diz respeito ao instrumento, que por ser uma medida de autorrelato, gera uma preocupação com relação à desejabilidade social. Pode ser que os docentes participantes não tenham mencionado questões no fator Indolência, pela dificuldade em admitir comportamentos de distanciamento e cinismo em relação aos alunos. Outra questão refere-se ao fato da pesquisa ter sido realizada em um contexto em que as relações escolares passaram a ser mediadas essencialmente pelas tecnologias digitais. Se por um lado o formato de coleta de dados *on-line* foi um facilitador, por outro, possivelmente os docentes que responderam à pesquisa foram aqueles que já estavam mais familiarizados com as plataformas digitais. Esse dado é confirmado pela maior porcentagem de docentes que recebeu capacitação, quando comparados aos que não receberam. Ainda, acrescenta-se o fato de que aqueles docentes que realmente estavam com *burnout*, possivelmente estariam afastados do trabalho e nem chegaram a participar do estudo.

São sugeridos novos estudos que investiguem aspectos da relação trabalho-família, que parece ser um potencial fator de proteção contra a SB em docentes. Também, que a exemplo deste estudo, aprofundem as relações entre o desenho do trabalho e as dimensões da SB em amostras diversas, uma vez que esse é um campo de pesquisas ainda incipiente no Brasil. Compreender como as características do trabalho estão relacionadas ao desenvolvimento da SB, poderia contribuir para que na descrição dos cargos e funções, sejam considerados fatores que promovem a saúde mental do trabalhador, não somente na docência, mas em diversas categorias profissionais.

REFERÊNCIAS

- AL-FARIZI, F.; FAHMI, A. Z.; MUTHIA, W. S.; WIDIASMARA, N. **Teacher subjective wellbeing and burnout among teachers in Yogyakarta**. 2018. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/335990604_Teacher_subjective_wellbeing_and_burnout_among_teachers_in_Yogyakarta
- BORBA, B. M. R.; DIHEL, L.; SANTOS, A. S.; MONTEIRO, J. K. Síndrome de Burnout em professores: estudo comparativo entre o ensino público e privado. **Psicologia Argumento**, v.33, n. 80, p. 270-281, 2015.
- BORGES-ANDRADE, J. E.; PEIXOTO, A. L. A.; QUEIROGA, F.; PÉREZ-NEBRA, A. R. Adaptation of the Work Design Questionnaire to Brazil. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 19, n. 3, p. 720-731, 2019.
- BORGES-ANDRADE, J. E.; SAMPAIO, N. S. P. Desenho do Trabalho e Aprendizagem em Contexto de Pandemia. In: F. Quiroga (Org.). **Coleção o trabalho e as medidas de contenção da COVID-19: contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho**. Vol. 1. Porto Alegre: Artmed, 2020.
- CARLOTTO, M. S. A Síndrome de *Burnout* e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun., 2002.
- CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout: diferenças segundo níveis de ensino. **Psico**, v. 41, n. 4, p. 495-502, 2010.
- CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 27, n. 4, p. 403-410, 2011.
- CARLOTTO, M. S.; LIBRELOTTO, R.; PIZZINATO, A.; BARCINSKI, M. Prevalência e fatores associados à Síndrome de Burnout nos professores de ensino especial. **Análise Psicológica**, v. XXX, n. 3, p. 315-327, 2012.
- CARLOTTO, M. S.; PIZZINATO, A. Avaliação e Interpretação do Mal-estar Docente: Um Estudo Qualitativo sobre a Síndrome de Burnout. **Revista Subjetividades**, v. 13, n. 1, p. 195-220, 2013.
- CARLOTTO, M. S.; BRAUN, A. C.; RODRIGUEZ, S.I. S.; DIHEL, L. Burnout em professores: diferença e análise de gênero. **Contextos Clínicos**, v. 7., n. 1, 2014.
- CARLOTTO, M. S.; ABBAD, G. S.; STICCA, M. G.; CARVALHO-FREITAS, M. N.; OLIVEIRA, M. S. Burnout Syndrome and the Work Design of Education and Health Care Professionals. **Psico-USF**, v. 26, n. 2, p. 291-303, 2021.

- COSTA, Z. L. S.; SINHORELI, N. S. P. Síndrome de Burnout na Rede de Educação Pública Estadual de um município do RS. **Saúde e Desenvolvimento Humano**, v. 5, n. 2, p. 9- 19, 2017.
- DALAGASPERINA, P.; MONTEIRO, J. K. Preditores da síndrome de burnout em docentes do ensino privado. **Psico-USF**, v. 19, n. 2, p. 265-275, 2014.
- DALCIN, L.; CARLOTTO, M. S. (2017). Síndrome de burnout em professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. **Psicologia em Revista**, v. 23, n. 2, p. 745-771, 2017.
- DIEHL, L.; CARLOTTO, M. S. Conhecimento de professores sobre a Síndrome de *Burnout*: Processo, fatores de risco e consequências. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 4, p. 741- 752, 2014.
- DIHEL, L.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de *Burnout* em professores: diferenças entre níveis de ensino. **Research, Society and Development**, v. 9, n.5, e62952623, 2020.
- ESTEVES-FERREIRA, A. A.; SANTOS, D. E.; RIGOLON, R. G. Avaliação comparativa dos sintomas da Síndrome de *Burnout* em professores de escolas públicas e privadas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 987-1002, 2014.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS DA INFÂNCIA. **Impactos primários e secundários da COVID-19 crianças e adolescentes**. 2020. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/impactos-primarios-e-secundarios-da-covid-19-em-criancas-e-adolescentes>
- GIL-MONTE, P. R. **El syndrome de quemarse por el trabajo (burnout)**. Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. Madrid: Pirámide, 2005.
- GIL-MONTE, P. R.; CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Validation of the Brazilian version of the “Spanish Burnout Inventory” in teachers. **Revista de Saúde Pública**, v. 44, n. 1, p. 140-147, 2010.
- GIL-MONTE, P. R. **CESQT - Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo**: manual. Madrid: TEA, 2011.
- GONÇALVES, D. C.; RIBEIRO, W. R.; GONÇALVES, D. C. Desafios na jornada docente: O aparecimento silencioso da Síndrome de Burnout em tempos de COVID-19. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, 907-927, 2021.
- GONZAGA, L. L. Precariedade, improvisação e espírito de corpo: representações sociais discursivas de professores da educação básica acerca da sua práxis no contexto da pandemia da Covid-19. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 3, p. 1999-2015, 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Bandeiras e protocolos: entenda o modelo de distanciamento controlado.** Disponível em <https://estado.rs.gov.br/bandeiras-e-protocolos-entenda-o-modelo-de-distanciamento-controlado>

HUENTEO, R. V.; GARCÍA-VASQUZ, H.; OLEA-GONZÁLEZ, C.; LOBOS-PNHA, K.; SÁEZ-DELGADO, F. Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. **CienciAmerica**, v. 9, n. 2, 2020.

JIMENÉZ, E. M. H. Diseño del trabajo y burnout: un estudio de su relación. **Psicología: Organizações e Trabalho**, v. 19, n. 4, p. 744-754, 2019.

MACHADO, G. C.; SANTOS, A. M.; SILVA, R. S. Trabalho docente: reflexões sobre a saúde e o sofrimento psíquico do professor. **Revista Práxis**, v. 17, n.1, p. 16-30, 2020.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job burnout. **Annual Review Psychology**, 52, p. 397-422, 2001.

MAGALHÃES, 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**, n. 46, p. 1-13, 2021.

MARQUES, R. A ressignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura**, v. 3, n.7, p. 31-46, 2020.

MORGESON, F. P.; HUMPHREY, S. E. The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and Validating a Comprehensive Measure for Assessing Job Design and the Nature of Work. **Journal of Applied Psychology**, v. 91, n. 6, 1321–1339, 2006.

PAES, F. C. O.; FREITAS, S. S. Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 2, p. 129-149, 2020.

PALUDO, E. F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, v. 20, n. 2, p. 44-53, 2020.

PARKER, S. K.; MORGESON, F. P.; JOHNS, G. One Hundred Years of Work Design Research: Looking Back and Looking Forward. **Journal of Applied Psychology**, v., 102, n. 3, p. 403–420, 2017.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum. Education Maringá**, v. 36, n. 2, p. 323-331, 2014.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

ROSA, R. V. M. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil**, v. 4, n. Especial, 2011.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO PRIVADO DO RIO GRANDE DO SUL – SINPRO/RS. **Pandemia aumentou desigualdade no acesso à educação em Porto Alegre**. 2020. Disponível em <https://www.sinprors.org.br/comunicacao/noticias/pandemiaaumentou-desigualdade-no-acesso-a-educacao-em-porto-alegre/>

SOUZA, K. R. D. et al. . Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2020.

SOUZA, J. M.;DELL’AGLI, D. A. V.;COSTA, R. Q. F.;CAETANO, L. M. (2020). Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho online. **Teoria e Prática da Educação**,v. 24, n. 2, p. 142-159, 2021.

SPURIOUS CORRELATIONS. Disponível em <http://tylervigen.com/spurious-correlations>

UEKANE, M. N. “Mulheres na sala de aula”: um estudo acerca do processo de feminização do magistério primário na corte imperial (1854-1888). **Niterói**, v. 11, n. 1, p. 35-64, 2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou avaliar a relação entre as características do teletrabalho e a Síndrome de *Burnout* em professores de educação básica do Estado do Rio Grande do Sul, durante a pandemia da COVID-19. Como objetivos específicos, pretendeu identificar as características do teletrabalho, os níveis de *burnout* na população em estudo, a correlação dos constructos investigados com variáveis sociodemográficas e verificar possíveis diferenças entre professores do ensino público e privado. Os objetivos foram respondidos por meio da construção de três artigos.

O primeiro, que consistiu em um estudo teórico, apresenta uma análise dos aspectos estruturais do trabalho docente na educação básica, pontuando as principais transformações históricas, socioeconômicas e políticas que influenciam a organização do trabalho desse profissional. Identificaram-se fatores organizacionais de nível macrossocial, que ameaçam o bem-estar físico e emocional dos professores na realização do seu trabalho. Destacam-se o aumento das exigências e ampliação das atribuições profissionais, com as constantes reestruturações que ocorrem no cenário da educação. A precarização de condições de trabalho, falta de investimentos na carreira do magistério e remuneração inadequada às funções, também estão entre os principais fatores. Esses fatores foram intensificados com as mudanças impostas pela pandemia da COVID-19, que modificou a natureza do trabalho docente, impondo o teletrabalho.

Nessa perspectiva, o segundo estudo objetivou descrever as características do teletrabalho de professores de educação básica do Rio Grande do Sul durante a pandemia da COVID-19, e suas relações com aspectos sociodemográficos. De maneira geral, os resultados evidenciaram uma percepção negativa dos docentes em relação às características do contexto de trabalho, que corresponde ao ambiente físico em que desenvolveram o teletrabalho durante a pandemia. Foram encontradas diferenças nas características do trabalho por nível de ensino, entre os que estavam somente em situação de teletrabalho e teletrabalho e presencial. Além disso, os docentes que receberam capacitação para desenvolver o teletrabalho, também apresentaram maiores escores nas características da tarefa e do conhecimento, em relação aos que não receberam. Constatou-se que o formato de teletrabalho modificou o desenho do trabalho docente. O estudo indica adequações necessárias a fim de potencializar o desempenho e bem-estar dos professores na realização da sua atividade profissional.

O terceiro e último estudo, teve o propósito de caracterizar os níveis de *burnout* e a relação com dados sociodemográficos, situação de saúde ocupacional e características do

teletrabalho dos professores durante a pandemia da COVID-19. Docentes que possuíam algum diagnóstico de transtorno mental apresentaram níveis mais elevados de *burnout*. Também foram identificadas diferenças nos níveis de *burnout* por nível de ensino. Contudo, estar em teletrabalho ou teletrabalho e presencial, bem como ter recebido capacitação, não se mostrou determinante nos níveis de *burnout*.

Analisando-se os resultados em conjunto, há alguns aspectos a salientar. Na avaliação das características do trabalho, as médias altas nos fatores variedade e significado da tarefa, bem como no fator ilusão para trabalho na análise do CESQT, indica que apesar das dificuldades que se impuseram ao exercício do seu trabalho durante a pandemia, os professores do estudo encontraram estratégias para contorná-las, e tem a docência como uma fonte de realização profissional. Nesse sentido, o suporte social que teve a média mais alta entre as características sociais, se apresenta como um importante fator de proteção ao adoecimento no trabalho docente. Esse resultado é confirmado pela correlação positiva evidenciada no Estudo 3, entre os fatores suporte social e ilusão pelo trabalho, indicando que durante a pandemia o apoio recebido dos colegas foi um elemento fundamental para enfrentamento do contexto.

A família também aparece como uma variável que está associada a menores níveis de *burnout*, uma vez que os docentes solteiros e sem filhos apresentaram os maiores escores de indolência. Nas características do trabalho, ter filhos também se apresentou como um fator que aumenta a percepção de *feedback* da tarefa. Essa é uma questão que merece ser aprofundada, dado que no presente estudo não foi realizada uma análise detalhada da situação familiar dos docentes participantes. Cabe salientar a especificidade do contexto de pandemia, em que o trabalho invadiu o espaço privado e possivelmente, as relações familiares foram afetadas. São sugeridos estudos que busquem investigar aspectos da relação trabalho-família que influenciam nas percepções de características do trabalho, principalmente, porque essa parece ser uma variável individual, de proteção ao adoecimento no trabalho.

Também se destacaram as diferenças encontradas entre docentes de educação infantil e de ensino fundamental e médio, tanto em relação às características do trabalho, quanto em relação aos menores níveis de *burnout*. Embora a educação infantil tenha a atribuição de inserir a criança no mundo social, cuja finalidade também foi fortemente afetada com a pandemia, no ensino fundamental e médio, são diversos os desafios que se impõem à prática docente. As aulas super lotadas, o número expressivo de turmas, a necessidade de mobilizar diferentes recursos e estratégias para despertar o interesse e a motivação dos alunos. Esses aspectos tornaram-se ainda mais desafiadores em um contexto remoto, em que os docentes

passaram a competir com as plataformas virtuais e os diversos recursos da internet. Houve a perda de controle em relação à forma de conduzir as aulas e o processo de ensino-aprendizagem, além das dificuldades que se impuseram para acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Esse resultado oferece informações importantes sobre aspectos que precisam de atenção no trabalho docente. Para projetar o trabalho, de modo que promova condições adequadas ao desenvolvimento exitoso das atividades, bem como bem-estar e saúde mental, é necessário considerar as especificidades e exigências de cada nível de atuação.

A ausência de diferenças entre docentes do ensino público e privado, que constituía uma das hipóteses do estudo, sugere que apesar dos diferentes vínculos trabalhistas e infraestrutura oferecida em cada rede, as condições de trabalho a que os professores se submeteram no contexto de pandemia foram semelhantes. Entretanto, ressalta-se o número reduzido de docentes de escolas privadas que possivelmente também interferiu nos resultados.

Como principais limitações, destaca-se que embora o número de participantes tenha permitido responder aos objetivos do estudo, uma amostra mais diversa, com maior número de docentes de escolas privadas poderia trazer novas informações. Com relação aos instrumentos, a ausência de questões sobre o nível de formação e os tipos de contrato trabalhistas, uma vez que na literatura sobre o desenho do trabalho essas questões são destacadas. Ainda, as limitações que se referem ao uso de medidas de autorrelato, que podem gerar um viés de desejabilidade social. Sugere-se que novos estudos possam incluir variáveis familiares e trabalhistas, bem como instrumentos de coleta de dados que permitam explorar as vivências dos docentes em contexto pandêmico, tais como entrevistas semiestruturadas.

REFERÊNCIAS

ADERALDO, I. L.; ADERALDO, C. V. L.; LIMA, A. C. Aspectos críticos do teletrabalho em uma companhia multinacional. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 15, . n. Especial, p. 511-533, 2017.

BRASIL a. **Boletim Epidemiológico 4**. Ministério da Saúde. Brasília, DF: Secretaria da Vigilância em Saúde, 2020. Disponível em <https://www.saude.gov.br/images/pdf/2020/marco/04/2020-03-02-Boletim-Epidemiol- -gico-04-corrigido.pdf>

BRASIL b. **Boletim Epidemiológico 07**. Ministério da Saúde. Brasília, DF: Secretaria da Vigilância em Saúde, 2020. Disponível em

<https://www.saude.gov.br/images/pdf/2020/April/06/2020-04-06-BE7-BoletimEspecial-do-COE-Atualizacao-da-Avaliacao-de-Risco.pdf>

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 5 de Agosto de 2021.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2021.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 27, n. 4, p. 403-410, 2011.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Análise da produção científica sobre a Síndrome de *Burnout* no Brasil. **Psico-PUCRS**, v. 39, n. 2, p. 152-158, 2008.

DURÃES, B.; BRIDI, M. A. C.; DUTRA, R. Q. O teletrabalho na pandemia da covid-19: uma nova armadilha do capital? **Revista Sociedade e Estado**, v. 36, n. 3, p. 945-966, 2021.

FARIAS, H. S. O avanço da Covid-19 e o isolamento social como estratégia para redução da vulnerabilidade. **Revista Brasileira de Geografia Econômica**, v. IX, n. 17, p. 1-12, 2020.

GÜELL, O. Coronavírus se espalha na Espanha de forma mais rápida e ampla que na Itália. **El País, Pandemia de coronavírus**. 24.03.2020. 2020. Disponível em

<https://brasil.elpais.com/internacional/2020-03-24/coronavirus-se-espalha-na-espanhade-forma-mais-rapida-e-ampla-que-na-italia.html>

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. **Teleworking during the COVID-19 pandemic and beyond: A Practical Guide.** Geneva: International Labour Office, July 2020.

LOSEKANN, R. G. C. B., & MOURÃO, H. C. Desafios do teletrabalho na pandemia covid19: quando o home vira office. **Caderno de Administração**, v. 28, Ed. Esp, p. 71-75, 2020.

MAIA, F. L.; BERNARDO, K. A. S. Condições objetivas do trabalho docente na modalidade remota no contexto da COVID-19: uma análise correlacional em instituições públicas e privadas. **Emancipação**, v. 21, p. 1-23, 2021.

MEDEIROS, D. M. O teletrabalho durante a pandemia da covid-19: indicadores da intensificação do trabalho docente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 3, p.1158-1171, 2021.

MISHIMA-SANTOS, V.; STICCA, M. G.; ZERBINI, T. **Teletrabalho e a Pandemia da Covid2019: Um Guia para Organizações e Profissionais.** Ribeirão Preto: LabPot USP, 2020.

ONDER, G.; REZZA, G.; BRUSAFERRO, S. Case-Fatality Rate and Characteristics of Patients Dying in Relation to COVID-19 in Italy. **JAMA**, v. 323, n. 18, p. 1775-1776, 2020.

- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Cartilha sobre o trabalhador(a)**. Conceitos, direitos, deveres e informações sobre a relação de trabalho, 2012.
- PENTEADO, R. Z.; NETO, S. S. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde Sociedade**, v. 28, n. 1, p. 135-153, 2019.
- PREVITALI, S. F.; FAGIANI, C. C. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob a indústria 4.0. **Revista Katálysis**, v. 25, n. 1, 2022.
- RIBEIRO, S. F. R.; MARTINS, C. B. S.; MOSSINI, F. C.; JÚNIOR, J. P.; LEMOS, L. C. V. Intervenção em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental: Ênfase na Saúde Mental do Professor. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, v. 12, n. 3-4, p. 905-924, 2012.
- ROCHA, C. T. M.; AMADOR, F. S. (2018). O teletrabalho: conceituação e questões para análise. **Cadernos EBAPE.BR** [online], v.16. n. 1, p. 152-162, 2018.
- RODRÍGUEZ-MORALES A. J. et al. Preparación y control de la enfermedad por coronavirus 2019 (Covid-19) en América Latina. **Acta Médica Peruana**, v. 37, n. 1, 3-7, 2020.
- SANTANA, A. N.; ROAZZI, A. Home Office e COVID-19: Investigação Meta-analítica dos Efeitos de Trabalhar de Casa. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v.21, n. 4., 1731-1738, 2021.
- SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p.1-24, 2020.
- TOSTES, M. V.; ALBUQUERQUE, G. C. S.; SILVA, M. J. S.; PETTERLE, R. R. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde Debate**, v. 42, n. 116, 87-99, 2018.
- WANG, C.; PAN, R.; WAN, X.; TAN, Y.; XU, L.; HO, C. S.; HO, R. C. Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 5, 1729, 2020.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Word Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020**. 2020 Disponível em <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-atthe-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO¹

Este estudo está sendo desenvolvido pela Mestranda Elenise Abreu Coelho da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob orientação da Profa. Dra. Naiana Dapieve Patias da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O objetivo do estudo é avaliar a relação entre síndrome de *Burnout* e as características do trabalho remoto ou teletrabalho em professores da educação básica do Estado do Rio Grande do Sul, durante a pandemia da COVID-19.

Para participar desta pesquisa você precisa ser professor, atuar anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e/ou no ensino médio, em escolas da rede pública ou privada de ensino no Estado do Rio Grande do Sul. Você levará em torno de 20 minutos para responder aos instrumentos. Caso você tenha as características solicitadas para participação, solicitamos que você preencha um questionário sociodemográfico. Após isso, você responderá à duas escalas a fim de avaliar as características do trabalho e sintomas da síndrome e *Burnout*. Os riscos, ao responder essa pesquisa, são mínimos, podendo gerar algum desconforto devido às questões que serão perguntadas. Caso isso ocorra, você pode encerrar sua participação na pesquisa a qualquer momento sem quaisquer prejuízos. Ainda, poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis por e-mail. Não há benefícios diretos aos participantes. No entanto, ao participar você estará contribuindo para o desenvolvimento deste estudo, que poderá auxiliar na criação de estratégias de intervenção eficazes, que visem à promoção de saúde e qualidade de vida no trabalho docente. Além disso, os resultados poderão servir de subsídio aos profissionais e gestores na área da educação para a realização de programas de prevenção e promoção de saúde mental.

Destacamos que as informações coletadas neste estudo serão confidenciais, sendo preservado o anonimato na divulgação da pesquisa. Os dados provenientes do estudo serão utilizados apenas para fins de pesquisa e publicações em eventos e artigos científicos. A planilha derivada desta pesquisa ficará sob responsabilidade das responsáveis pela pesquisa.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos por meio dos e-mails dos pesquisadores responsáveis Naiana: naiana.patias@ufsm.br, Elenise: elenise.ac@gmail.com

Para que você possa participar do estudo, é necessário confirmar algumas informações. Por favor, assinale os itens a seguir:

Sou professor e atuo nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e/ou ensino médio;

Trabalho na rede pública e/ou privada no Estado do Rio Grande do Sul.

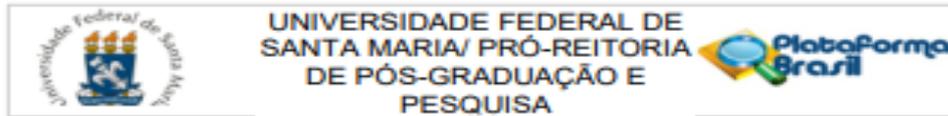
Tendo em vista o exposto nesse Termo, eu:

Declaro que li, compreendi o TCLE e ***aceito participar desta pesquisa***. Estou ciente dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e aceito participar. Além disso, aceito que minhas respostas ao questionário sejam utilizadas para os fins descritos acima. Você terá acesso à segunda via do TCLE por meio de um link que fará download em pdf.

Declaro que li, compreendi o TCLE e que ***NÃO aceito participar desta pesquisa***. Portanto, agradecemos que você veio até aqui para ler nosso objetivo e intuito com pesquisa.

¹ Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP/UFSM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Clima escolar e familiar e sua influência no desenvolvimento do/a adolescente

Pesquisador: Naiana Dapieve Patias

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 28591119.0.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

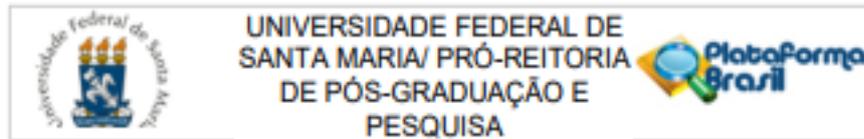
Número do Parecer: 4.218.384

Apresentação do Projeto:

Pela notificação foi re-apresentada, outra vez, emenda ao projeto intitulado "Clima escolar e familiar e sua influência no desenvolvimento do adolescente", que já foi aprovado pelo CEP/UFSM.

A emenda foi justificada nos seguintes termos: "Devido à pandemia do coronavírus e o consequente fechamentos das escolas onde seria realizada a pesquisa, tivemos que readaptar o projeto para coleta de dados online e não mais presencial, até que as escolas retornem e possamos retomar a pesquisa com segurança. [...] A proposta é de coleta de dados online, com a inserção de dois instrumentos a mais para os professores, já que novas características psicossociais surgiram com a pandemia (ex.: trabalho remoto, teletrabalho, etc). Para tanto, inserimos uma ficha de dados sociodemográfica contendo informações sobre renda, gênero, estado civil, trabalho remoto, teletrabalho, uso de medicação e tratamento psicoterápico ou psiquiátrico, etc. Ainda, foi inserido o instrumento Work Design Questionnaire (WQD): adaptado por Borges-Andrade, Peixoto, Queiroga e Pérez-Nebra (2019) para o contexto brasileiro, tem o objetivo de avaliar impacto das características do trabalho sobre o desempenho e bem-estar dos trabalhadores. É composto por quatro subescalas que correspondem às dimensões do desenho do trabalho: as características da tarefa, as características do conhecimento, as características sociais e as características do contexto, totalizando 71 itens. Também foram realizadas alterações no TCLE para coleta online. A coleta com gestores será

Endereço: Av. Fioravini, 1000 - prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763
Bairro: Camobi **Município:** SANTA MARIA **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Telefone:** (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.218.384

iniciada apenas quando as atividades presenciais da escola retomarem. No que diz respeito a coleta de dados com adolescentes, será enviado o link da pesquisa por redes sociais para os mesmos, os quais devem pedir a autorização para os pais antes de responder a pesquisa.*

Em função dos documentos apresentados, a emenda pode ser aprovada.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a influência do clima escolar e familiar no desenvolvimento de adolescentes de escolas públicas e privadas da cidade de Santa Maria - RS.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considerando-se as características do projeto, a descrição de riscos e benefícios apresentada pode ser considerada suficiente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória podem ser considerados suficientes.

Recomendações:

.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

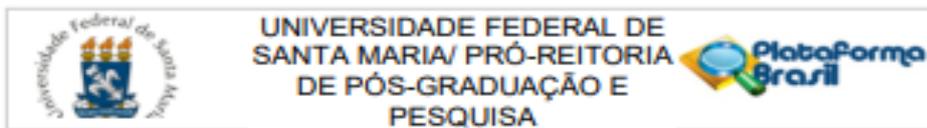
O projeto está aprovado e não tem necessidade de voltar a tramitar pelo CEP/UFSM.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_161392_5_E2.pdf	17/08/2020 08:38:20		Aceito
Outros	TALE_adolescentes_online.pdf	06/08/2020	Nalana Dapieve	Aceito

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 7º andar - sala 753
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.218.384

Outros	TALE_adolecentes_online.pdf	14:14:04	Pañas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_prof_online.pdf	05/08/2020 14:13:34	Naiana Dapieve Pañas	Aceito
Outros	emenda_OK.pdf	05/08/2020 14:04:19	Naiana Dapieve Pañas	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CepOKOK.pdf	03/02/2020 10:45:56	Naiana Dapieve Pañas	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_institucional.pdf	31/01/2020 14:46:28	Naiana Dapieve Pañas	Aceito
Outros	registro_GAP.pdf	25/07/2019 11:18:42	Naiana Dapieve Pañas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_prof_gest.pdf	25/07/2019 11:18:20	Naiana Dapieve Pañas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA.pdf	25/07/2019 11:18:14	Naiana Dapieve Pañas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.pdf	25/07/2019 11:17:46	Naiana Dapieve Pañas	Aceito
Outros	TConfidencialidade.pdf	25/07/2019 10:49:06	Naiana Dapieve Pañas	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoAssinada_ok.pdf	18/07/2019 16:32:27	Naiana Dapieve Pañas	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 17 de Agosto de 2020

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763
Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
UF: RS Município: SANTA MARIA
Telefone: (51)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com

ANEXO B - FICHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Idade: _____

2 Gênero: ()M ()F () Prefiro não responder

3. Estado civil:

- () Solteiro
- () Casado
- () União estável
- () Separado
- () Viúvo

4. Você é docente de:

- () Ensino fundamental – séries finais (6º ano em diante)
- () Ensino Médio
- () Ensino fundamental e médio

5. Você atua:

- () Na rede pública de ensino
- () Na rede privada de ensino
- () Na rede pública e privada

6. Tempo na profissão:

- () menos de um ano
- () 1 a 5 anos
- () 5 a 10 anos
- () 10 anos ou mais

7. Sua remuneração é:

- () até 2 salários mínimos
- () de 2 a 4 salários mínimos
- () de 4 a 6 salários mínimos
- () mais do que 6 salários mínimos

8. Você trabalha quantas horas semanais?

- () até 10 horas semanais
- () de 10 a 20 horas semanais
- () de 20 a 30 horas semanais
- () de 30 a 40 horas semanais
- () mais de 40 horas semanais

9. Você tem filho(s)?

- () Sim
- () Não

10. Contando com você, quantas pessoas estão em sua casa durante o distanciamento social?

- Nenhuma
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 ou mais

11. Você realiza trabalho remoto?

- Sim, desde o início do distanciamento social
- Sim, após um tempo de distanciamento social
- Estou trabalhando de forma presencial e remota
- Já retornei as atividades presenciais

11.1 Se você realiza trabalho remoto, marque todas as atividades que você realiza:

- vídeo aulas gravadas
- aulas síncronas on-line (“ao vivo”)
- envio de tarefas on-line
- envio de tarefas impressas

11.2 Você recebeu algum tipo de orientação e/ou realizou curso/capacitação para desenvolver seu trabalho de forma remota?

- Não
- Sim, qual? _____

13. Você dispunha dos equipamentos/recursos necessários para realizar seu trabalho de forma remota?

- Sim
- Não
- Em parte

14. Você teve dificuldades com acesso à internet para realizar o trabalho remoto?

- Sim
- Não
- Às vezes

15. Você precisou revezar os dispositivos móveis (notebook, celular, tablet) com outros familiares para realizar o trabalho remoto?

- Sim
- Não
- Às vezes

16. **ANTES** da pandemia, você já havia realizado trabalho remoto ou teletrabalho?

- Sim

Não

16.1. Se você marcou “sim”, quais tecnologias você utilizava nas suas aulas?

- Moodle TV
 Google Classroom Rádio
 Google meet Outra(s), qual(s)? _____
 Zoom

17. Você foi avaliado por profissionais de saúde e recebeu diagnóstico de algum transtorno emocional (exemplo: depressão, transtorno bipolar, transtorno de ansiedade e/ou esquizofrenia) **ANTES** da pandemia?

Não Sim, qual? _____

17.1 Se sim, faz você faz uso de medicação?

- Sim
 Não

18. Você foi avaliado por profissionais de saúde e recebeu diagnóstico de algum transtorno emocional (exemplo: depressão, transtorno bipolar, transtorno de ansiedade e/ou esquizofrenia) **DURANTE** a pandemia?

Não Sim, qual? _____

18.1 Se sim, faz você faz uso de medicação?

- Sim
 Não

19. Você faz tratamento psicológico (terapia, psicoterapia)?

- Sim
 Não

ANEXO C - WORK DESIGN QUESTIONNAIRE (WQD)

Sobre as afirmativas a seguir, escolha um número para demonstrar o seu grau de concordância com relação ao seu trabalho, conforme a seguinte escala: Discordo totalmente = 1 2 3 4 5 = Concordo totalmente					
Características da tarefa					
1. O meu trabalho possibilita que eu decida sobre quando fazer minhas atividades.	1	2	3	4	5
2. O meu trabalho possibilita que eu decida a ordem em que as coisas são feitas.	1	2	3	4	5
3. O meu trabalho possibilita que eu planeje como fazer minhas atividades	1	2	3	4	5
4. O meu trabalho me dá a oportunidade de usar minha iniciativa pessoal ou julgamento na sua realização	1	2	3	4	5
5. O meu trabalho me permite tomar muitas decisões por conta própria.	1	2	3	4	5
6. O meu trabalho me proporciona autonomia para tomar decisões.	1	2	3	4	5
7. O meu trabalho me permite tomar decisões sobre os métodos que uso para realizá-lo.	1	2	3	4	5
8. O meu trabalho me dá independência e liberdade de escolher como realizá-lo.	1	2	3	4	5
9. O meu trabalho me dá autonomia para decidir por conta própria como executá-lo.	1	2	3	4	5
10. O meu trabalho envolve uma grande variedade de tarefas.	1	2	3	4	5
11. O meu trabalho consiste em fazer muitas coisas diferentes.	1	2	3	4	5
12. O meu trabalho exige a realização de um amplo conjunto de tarefas.	1	2	3	4	5
13. O meu trabalho envolve a realização de uma variedade de tarefas.	1	2	3	4	5
14. É provável que os resultados do meu trabalho afetem de forma significativa a vida de outras pessoas.	1	2	3	4	5
15. O meu trabalho em si é muito significativo e importante em um contexto mais amplo.	1	2	3	4	5
16. O meu trabalho tem um grande impacto sobre as pessoas de fora da organização.	1	2	3	4	5
17. O meu trabalho tem um impacto significativo sobre as pessoas de fora da organização.	1	2	3	4	5
18. O meu trabalho envolve completar uma parte da tarefa que tem começo e fim claros.	1	2	3	4	5
19. O meu trabalho está organizado de forma que eu possa realizar atividades completas do início ao fim.	1	2	3	4	5
20. O meu trabalho me dá a possibilidade de terminar completamente as atividades que comecei.	1	2	3	4	5
21. O meu trabalho me possibilita concluir o que comecei.	1	2	3	4	5
22. As atividades do meu trabalho fornecem, por si só, informações diretas e claras sobre a efetividade (por exemplo, qualidade e quantidade) do meu desempenho.	1	2	3	4	5
23. O meu trabalho, por si só, fornece feedback sobre o meu desempenho.	1	2	3	4	5
24. O meu trabalho, por si só, me fornece informação sobre meu desempenho.	1	2	3	4	5
Características do conhecimento					
25. As tarefas do meu trabalho são simples e descomplicadas.	1	2	3	4	5
26. O meu trabalho abrange tarefas relativamente descomplicadas.	1	2	3	4	5
27. O meu trabalho abrange tarefas relativamente simples.	1	2	3	4	5
28. O meu trabalho exige que eu monitore uma grande quantidade de informações.	1	2	3	4	5
29. O meu trabalho exige que eu pense muito.	1	2	3	4	5
30. O meu trabalho exige que eu esteja atento a mais de uma tarefa ao mesmo tempo.	1	2	3	4	5
31. O meu trabalho exige que eu analise muitas informações.	1	2	3	4	5
32. O meu trabalho exige que eu seja criativo.	1	2	3	4	5
33. O meu trabalho faz com que eu tenha que lidar, muitas vezes, com problemas	1	2	3	4	5

Sobre as afirmativas a seguir, escolha um número para demonstrar o seu grau de concordância com relação ao seu trabalho, conforme a seguinte escala:					
Discordo totalmente = 1 2 3 4 5 = Concordo totalmente					
que eu nunca tinha visto antes.					
34.O meu trabalho exige uma variedade de habilidades.	1	2	3	4	5
35.O meu trabalho exige que eu utilize várias habilidades diferentes para a sua realização.	1	2	3	4	5
36.O meu trabalho exige que eu utilize várias habilidades complexas ou de alto nível.	1	2	3	4	5
37.O meu trabalho exige o uso de uma variedade de habilidades.	1	2	3	4	5
38.O meu trabalho é altamente especializado em relação ao seu propósito, tarefas ou atividades.	1	2	3	4	5
39.As ferramentas, procedimentos, materiais, etc. utilizados no meu trabalho são altamente especializados.	1	2	3	4	5
40.O meu trabalho exige conhecimentos e habilidades muito especializados.	1	2	3	4	5
41.O meu trabalho exige conhecimento profundo e experiência.	1	2	3	4	5
Características sociais					
42.Eu tenho oportunidade de construir amizades em meu trabalho.	1	2	3	4	5
43.Eu tenho a possibilidade de conhecer outras pessoas em meu trabalho.	1	2	3	4	5
44.Eu tenho a oportunidade de encontrar com outras pessoas em meu trabalho.	1	2	3	4	5
45.Meu (minha) superior (a) imediato (a) se preocupa com o bem-estar das pessoas que trabalham com ele(a).	1	2	3	4	5
46.Os meus colegas de trabalho se preocupam comigo.	1	2	3	4	5
47.Os meus colegas de trabalho são amigáveis.	1	2	3	4	5
48.O trabalho dos meus colegas depende diretamente do meu.	1	2	3	4	5
49.Se o meu trabalho não for feito, outros trabalhos não poderão ser concluídos.	1	2	3	4	5
50.As minhas atividades são muito afetadas pelo trabalho dos meus colegas.	1	2	3	4	5
51.A conclusão do meu trabalho depende do trabalho de muitas pessoas diferentes.	1	2	3	4	5
52.O meu trabalho não pode ser feito a menos que outras pessoas façam o seu.	1	2	3	4	5
53.O meu trabalho exige que eu dedique muito tempo a pessoas de fora da organização.	1	2	3	4	5
54.No meu trabalho tenho interação com pessoas que não são membros da organização onde trabalho.	1	2	3	4	5
55.No meu trabalho, frequentemente me comunico com pessoas que não trabalham para a mesma organização que eu.	1	2	3	4	5
56.O meu trabalho inclui um grande número de interações com pessoas de fora da minha organização.	1	2	3	4	5
57.Eu recebo muitas informações do meu chefe imediato e dos meus colegas sobre o meu desempenho no trabalho.	1	2	3	4	5
58.Outras pessoas da organização, como superiores e colegas, me fornecem informações sobre a efetividade (por exemplo, qualidade e quantidade) do meu trabalho	1	2	3	4	5
59.Eu recebo feedback de outras pessoas sobre meu desempenho (como meus superiores ou colegas)	1	2	3	4	5
Contexto de trabalho					
60.As cadeiras no meu trabalho são adequadas (por exemplo, conforto, quantidade e suporte postural).	1	2	3	4	5
61.O meu local de trabalho acomoda pessoas de qualquer tamanho (espaço livre, altura dos olhos, espaço para pernas etc.).	1	2	3	4	5
62.Preciso me esticar excessivamente para alcançar objetos necessários para o meu trabalho.	1	2	3	4	5

Sobre as afirmativas a seguir, escolha um número para demonstrar o seu grau de concordância com relação ao seu trabalho, conforme a seguinte escala: Discordo totalmente = 1 2 3 4 5 = Concordo totalmente					
63.O meu trabalho exige uma grande resistência muscular.	1	2	3	4	5
64.O meu trabalho exige uma grande força muscular.	1	2	3	4	5
65.O meu local de trabalho é livre de ruído excessivo.	1	2	3	4	5
66.O meu trabalho tem um baixo risco de acidente.	1	2	3	4	5
67.O meu trabalho ocorre em um ambiente livre de riscos para a saúde (por exemplo, produtos químicos, gases etc.).	1	2	3	4	5
68.O meu ambiente de trabalho é limpo.	1	2	3	4	5
69.O meu trabalho inclui a utilização de vários equipamentos diferentes.	1	2	3	4	5
70.O meu trabalho inclui o uso de equipamentos ou tecnologias complexas.	1	2	3	4	5
71.Foi necessário muito tempo para aprender a utilizar os equipamentos no meu trabalho.	1	2	3	4	5

ANEXO D - “CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DEL SÍNDROME DE QUEMARSE POR EL TRABAJO”, VERSÃO BRASILEIRA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

0 Nunca	1 Raramente: algumas vezes por ano	2 As vezes: algumas vezes por mês	3 Frequentemente: algumas vezes por semana	4 Muito frequentemente: todos os dias
------------	---	--	---	--

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