



Silvana Regina Ampessan Marcon
João Ignacio Pires Lucas
Magda Macedo Madalozzo
Luana Folchini da Costa
(Orgs.)

SAÚDE MENTAL E SATISFAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE

conexões entre fatores psicossociais
e avaliações educacionais

**SAÚDE MENTAL E SATISFAÇÃO
NO TRABALHO DOCENTE:
conexões entre fatores psicossociais e
avaliações educacionais**



FINANCIAMENTO



APOIO



**Silvana Regina Ampessan Marcon
João Ignacio Pires Lucas
Magda Macedo Madalozzo
Luana Folchini da Costa
(Organizadores)**

**SAÚDE MENTAL E SATISFAÇÃO
NO TRABALHO DOCENTE:
conexões entre fatores psicossociais e
avaliações educacionais**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Silvana Regina Ampessan Marcon; João Ignacio Pires Lucas; Magda Macedo Madalozzo; Luana Folchini da Costa [Orgs.]

Saúde mental e satisfação no trabalho docente: conexões entre fatores psicossociais e avaliações educacionais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 241p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2443-5 [Digital]

1. Saúde mental. 2. Trabalho docente. 3. Satisfação no trabalho. I. Título.

CDD – 370/610

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Revisão: Hanne Raffaela Turek Lúcio Krempf

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
PRIMEIRO CAPÍTULO	13
FATORES PSICOSOCIAIS RELACIONADOS À SAÚDE MENTAL E AO TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Silvana Regina Ampessan Marcon	
Alexandra Carol Cioato	
Maria Eduarda Portal Casagranda	
Valentina Del Pino Borghetti	
SEGUNDO CAPÍTULO	55
SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)	
João Ignacio Pires Lucas	
Isadora Camana Ditadi	
Kim Corso Andreazza	
Jade Vargas Wallauer	
TERCEIRO CAPÍTULO	63
TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY (TALIS)	
João Ignacio Pires Lucas	
Giovana Belotto	
Marli Bettoli Stopassola	
QUARTO CAPÍTULO	77
CONTEXTO DE TRABALHO DOS PROFESSORES: REVISÃO INTEGRATIVA	
Silvana Regina Ampessan Marcon	
Magda Macedo Madalozzo	
Alexandra Carol Cioato	
Maria Eduarda Portal Casagranda	
Valentina Del Pino Borghetti	

QUINTO CAPÍTULO	103
CONTEXTO DE TRABALHO: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO RIO GRANDE DO SUL	
João Ignacio Pires Lucas	
Silvana Regina Ampessan Marcon	
SEXTO CAPÍTULO	117
SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: RISCOS PSICOSSOCIAIS E CAMINHOS DE CUIDADO NO CONTEXTO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO	
Luana Folchini da Costa	
Morgana Menegat Cavalheiro	
Fernanda Bittencourt Prigol	
SÉTIMO CAPÍTULO	151
SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DADOS DO TALIS 2018	
Luana Folchini da Costa	
João Ignacio Pires Lucas	
Morgana Menegat Cavalheiro	
Fernanda Bittencourt Prigol	
OITAVO CAPÍTULO	161
FATORES EXTRÍNSECOS E INTRÍNSECOS RELACIONADOS À SATISFAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE: UMA REVISÃO DE LITERATURA	
Magda Macedo Madalozzo	
Giovana Belotto	
Jade Vargas Wallauer	
Marli Bettoli Stopassola	
NONO CAPÍTULO	199
SATISFAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE: DADOS DO SAEB 2023 E TALIS 2018	
João Ignacio Pires Lucas	
Giovana Belotto	
Marli Bettoli Stopassola	

DÉCIMO CAPÍTULO 213
CONTEXTUALIZANDO AS LICENCIATURAS

Silvana Regina Ampessan Marcon

João Ignacio Pires Lucas

Magda Macedo Madalozzo

Alexandra Carol Cioato

Luciane Backes Welter

Maria Eduarda Portal Casagranda

AUTORAS E AUTORES 231

ÍNDICE REMISSIVO 237

APRESENTAÇÃO

No ano de 2024, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), em parceria com a Secretaria da Fazenda do RS, lançou o edital 04/2024, com o objetivo de selecionar propostas para concessão de bolsas na área de Finanças Públicas, Estrutura Produtiva, Análise Econômica ou Políticas Públicas no Rio Grande do Sul, para pesquisadores, conforme Regulamento da Bolsa de Pesquisa em Finanças Públicas – PFP. O grupo de pesquisa sobre fatores psicossociais nos contextos de trabalho do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UCS inscreveu um projeto nos itens 1.1 Avaliação qualitativa e quantitativa multicriterial de Políticas Públicas do Estado do Rio Grande do Sul, com ênfase em: 1.1.1 Processos envolvidos com foco na qualidade do gasto e melhoria da gestão, qualificação do produto/serviço ofertado e efetividade do recurso investido; e 1.2 Estudos sobre a economia do Rio Grande do Sul, com destaque para condições demográficas, do mercado de trabalho e da qualificação de recursos humanos. O objetivo do projeto encaminhado foi realizar um diagnóstico abrangente dos fatores psicossociais e das características do trabalho dos professores da educação básica do Rio Grande do Sul, visando identificar os principais fatores de risco e proteção, a fim de promover a saúde mental, o bem-estar e a satisfação profissional dos docentes, além de fornecer subsídios para a criação de políticas públicas que contemplam as condições de trabalho e atraiam novos profissionais para a carreira docente.

O tema fatores psicossociais no contexto de trabalho foi definido pela Organização Internacional do Trabalho [OIT] (1986, p. 3), como

interações entre o ambiente de trabalho, ao conteúdo do trabalho, as condições organizacionais e as capacidades, necessidades, cultura,

condições pessoais externas ao trabalho, que podem, por meio das percepções e experiências, influenciar a saúde, o desempenho e a satisfação dos trabalhadores.

Além dos fatores psicossociais, é importante conhecer o desenho do trabalho dos professores. As características do trabalho (desenho do trabalho) têm demonstrado influenciar uma série de resultados atitudinais, comportamentais, cognitivos, de bem-estar e organizacionais, bem como resultados relacionados à aprendizagem dos estudantes.

Durante a implementação do projeto, o grupo de pesquisa organizou esta obra com o objetivo de explorar e aprofundar conhecimentos sobre os temas que embasam cientificamente alguns dados obtidos na pesquisa. A equipe de pesquisa foi composta por professores doutores e bolsistas de iniciação científica (BIC-UCS e PIBIC-CNPq), desenvolvendo estudos sobre fatores psicossociais no contexto de trabalho. O mesmo grupo, registrado no diretório do CNPq intitulado Saúde Mental e Processos Psicossociais, na linha Processos Psicossociais nos Contextos de Trabalho, já havia participado do edital 05/2022, com pesquisa sobre os profissionais de segurança pública, cujos resultados estão divulgados no site da Secretaria da Fazenda do Estado do RS.

A obra está estruturada em dez capítulos que dialogam entre si, compondo um quadro abrangente e crítico sobre os desafios e as possibilidades da profissão docente no Brasil, complementada na perspectiva internacional. Este e-book reúne análises e reflexões relevantes sobre o trabalho docente na educação básica, com ênfase nas condições psicossociais, na saúde mental dos professores e nos resultados de avaliações nacionais e internacionais que contribuem para a compreensão da realidade educacional contemporânea.

No primeiro capítulo, são discutidos os fatores psicossociais relacionados à saúde mental e ao trabalho dos professores da educação básica, situando a docência como uma atividade atravessada por pressões institucionais, demandas emocionais e

condições organizacionais que impactam diretamente o bem-estar. Em seguida, o segundo e o terceiro capítulos apresentam, respectivamente, resultados de pesquisas disponíveis no **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)** e o **Teaching and Learning International Survey (Talis)**, realizadas sistematicamente pelo governo do Estado, e destacam a importância dessas fontes de dados para compreender a qualidade da educação e as condições de trabalho docente em escala nacional e internacional.

O quarto e o quinto capítulos aprofundam a análise sobre o **contexto de trabalho dos professores**, a partir de uma revisão integrativa da literatura e de uma investigação empírica com docentes do Rio Grande do Sul, permitindo a aproximação entre evidências acadêmicas e percepções locais sobre as condições concretas do exercício da profissão.

A dimensão da **saúde mental docente** é retomada nos capítulos sexto e sétimo. O primeiro aborda os riscos psicossociais e os caminhos de cuidado necessários no contexto educacional contemporâneo; enquanto o segundo analisa dados do Talis 2018, oferecendo um panorama internacional que enriquece a compreensão dos fatores que afetam a saúde mental dos professores.

Nos capítulos oitavo e nono, a atenção se volta à **satisfação no trabalho docente**. Inicialmente, por meio de uma revisão de literatura que explora fatores extrínsecos e intrínsecos relacionados ao bem-estar e à motivação profissional; em seguida, a partir da análise de dados do Saeb 2023 e do Talis 2018, revelando convergências e especificidades na realidade brasileira em diálogo com o cenário global.

Por fim, o décimo capítulo traz uma reflexão sobre as **licenciaturas**, contextualizando sua importância na formação inicial dos professores e destacando os desafios atuais para preparar profissionais capazes de enfrentar as complexidades do trabalho docente e de construir identidades profissionais sólidas e resilientes.

Assim, esta obra busca não apenas reunir evidências e análises, mas também oferecer subsídios para o debate acadêmico e para a formulação de políticas públicas voltadas à valorização, ao cuidado e ao fortalecimento da profissão docente no Brasil.

Desejamos ótima leitura a todos!
Os autores

PRIMEIRO CAPÍTULO

FATORES PSICOSSOCIAIS RELACIONADOS À SAÚDE MENTAL E AO TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Silvana Regina Ampessan Marcon
Alexandra Carol Cioato
Maria Eduarda Portal Casagrande
Valentina Del Pino Borghetti

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.^o 9.394/96) (Brasil, 1996) organiza em etapas e modalidades a educação brasileira, sendo elas a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A Educação Infantil abrange a educação das crianças até cinco anos de idade, o Ensino Fundamental tem duração de nove anos, com matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos, e o Ensino Médio destina-se à formação de jovens, com duração de três anos, com o objetivo de preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para o acesso ao ensino superior.

Segundo a Lei n.^o 9.394/96 (Brasil, 1996), o professor da Educação Básica exerce diversas funções, como ministrar aulas, planejar o desenvolvimento de cursos conforme as diretrizes educacionais, elaborar e executar o projeto pedagógico, registrar atividades pedagógicas e administrativas, e colaborar em projetos educacionais. Além disso, está envolvido no processo de formação continuada, nas atividades extraclasse e no planejamento escolar, adaptando-se às necessidades específicas de cada área de ensino (como educação infantil, séries iniciais ou disciplinas específicas do ensino fundamental e médio).

Os fatores psicossociais do trabalho podem ser um dos causadores de estresse e adoecimento psíquico entre os trabalhadores. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) (1986) definiu fatores psicossociais como as interações entre o ambiente de trabalho, as condições organizacionais e as capacidades, as necessidades, a cultura e as condições pessoais externas ao trabalho, que podem, por meio das percepções e experiências, influenciar a saúde, o desempenho e a satisfação dos trabalhadores.

Além dos fatores psicossociais do trabalho (FPT), as novas tecnologias de informação, as mudanças organizacionais e os modelos de gestão podem estar associados ao estresse laboral vivenciado pelos trabalhadores. O estresse crônico no trabalho contribui para o adoecimento físico e mental de trabalhadores de diversas áreas, inclusive dos professores, cujo segmento possui elevados índices de afastamentos por transtornos mentais como uma das causas de adoecimento associado ao trabalho (Carlotto *et al.*, 2015; Cericato, 2017). As expectativas da sociedade e as cobranças das instituições, dos pais de alunos e deles próprios também fazem com que os docentes sejam expostos a uma sobrecarga psicológica e, muitas vezes, resulta em adoecimento físico e mental (Diehl; Marin, 2016).

Fatores individuais como características de personalidade, sistema de crenças, estratégias de *coping* e competências sociais e emocionais também têm desempenhado importante papel mediador entre estressores (Dias; Queirós, 2010; González; Garrosa, 2007). As pessoas que compreendem suas experiências emocionais sentem-se mais competentes para responder às demandas laborais (Extremera; Durán; Rey, 2010).

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo analisar pesquisas relacionadas aos professores da educação básica e os fatores psicossociais presentes no contexto de trabalho relacionados à saúde mental deles. Para atender ao objetivo proposto, é necessária a compreensão dos fatores psicossociais, da saúde mental e da educação básica.

FATORES PSICOSSOCIAIS

O mundo do trabalho apresenta constante evolução, resultado do avanço da globalização e das alterações econômicas e tecnológicas (Silva; Tolfo, 2022). Assim, a mudança no ambiente laboral, como a modernização dos processos de trabalho e a transformação na forma de relação entre as pessoas, resulta em mudanças organizacionais e novos modelos de gestão, que priorizam a integração de conhecimento, inovação e colaboração, promovendo desenvolvimento contínuo dos trabalhadores e apoio organizacional (Castro; Brito; Varela, 2017). Esses rápidos e intensos movimentos de transformações e alterações na rotina de trabalho podem ser considerados fatores psicossociais, tornando fundamental compreender e identificar esse conceito. Abordados pela Organização Internacional do Trabalho em 1984, os fatores psicossociais incluem a percepção e as experiências dos trabalhadores em relação ao trabalho, englobando individualidades, ambiente e condições de trabalho, além de questões sociais e econômicas (OIT, 1986).

A Figura 1 exemplifica a divisão dos fatores psicossociais relacionados ao trabalho. É possível observar que os fatores psicossociais são divididos em três categorias: fatores do indivíduo (trabalhador); fatores internos ao trabalho e fatores externos ao trabalho.

Figura 1 – Fatores psicossociais relacionados ao trabalho



Fonte: Zanelli; Kanan (2019).

O conceito de fatores psicossociais foi definido pela OIT (1986) como as interações entre e com o ambiente de trabalho, incluindo o conteúdo do trabalho, as condições organizacionais, as capacidades e as necessidades dos trabalhadores, a cultura, o desempenho no trabalho, a satisfação e as considerações pessoais que podem, através de percepções e experiências, influenciar na saúde do trabalhador. Zanelli e Kanan (2019) abordam três âmbitos dos fatores psicossociais, os fatores inerentes ao indivíduo, que incluem características como capacidade de enfrentamento e adaptação, autoestima e habilidades sociais; os fatores internos ao trabalho, o qual aborda questões como condições do ambiente de trabalho, das tarefas e do grupo de trabalho; e os fatores externos ao trabalho, que envolve situações econômicas, familiares, sociais e culturais.

Os fatores psicossociais podem representar riscos ou proteção. Os fatores de risco psicossociais no trabalho decorrem de condições que, em certa medida, podem comprometer a saúde e a segurança dos trabalhadores, como carga de trabalho excessiva ou um ambiente de trabalho hostil (Zanelli; Kanan, 2019). Já os fatores de proteção psicossocial estão atrelados à ideia de segurança, dessa

forma, diminui a probabilidade da ocorrência de indesejadas, como políticas de saúde e segurança eficazes e o reconhecimento e a valorização dos trabalhadores (Zanelli; Kanan, 2019). Todas as organizações, independente da forma de gestão, apresentam fatores de proteção e de risco relacionados ao trabalho que podem interferir na saúde mental dos trabalhadores.

SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES

A saúde mental se apresenta como um conceito de alta complexidade. Envolve um conjunto de elementos, como noção de bem-estar e integralidade do ser humano, que devem ser apontados para melhor compreender a temática, não se relacionando apenas à ausência de doenças ou aos transtornos mentais (Gaino *et al.*, 2018). Devido às inúmeras formas de interpretar a saúde mental, considerando diferentes culturas, públicos e momentos históricos, pode-se chegar a múltiplos entendimentos (Olivera *et al.*, 2020).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) destaca a profissão docente como uma das profissões que mais geram situações de estresse. Refere-se também à presença da síndrome de *Burnout* entre os professores (OIT, 1984). A síndrome de *burnout* é um distúrbio de ordem emocional atrelado ao esgotamento, frequentemente causado pelo excesso de trabalho, que se manifesta por meio de sintomas como exaustão extrema, estresse e esgotamento físico. Além disso, pode resultar no quadro de depressão profunda (Ministério da Saúde, s. d.).

Em relação ao trabalho do professor, a ação de ensinar tornou-se uma atividade árdua, repercutindo desfavoravelmente na saúde física e mental, além de desamparar o desempenho profissional, conforme estudos de Araújo, Pinho e Masson (2019). Progressivamente, têm-se identificado professores sofrendo de desgaste osteomuscular, estresse, desânimo e transtornos mentais mais graves, como depressão, síndrome do pânico e síndrome de *burnout* (Diehl; Marin, 2016).

O adoecimento dos professores pode ser causado por diversos fatores comuns, como organização do trabalho, falta de reconhecimento, problemas comportamentais dos alunos, pouco apoio familiar e deficiências no ambiente físico. Embora o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 (Brasil, 2014) conte com a valorização dos profissionais da educação, incluindo formação, salários, carreira e condições de trabalho, não há a criação de novas políticas de saúde para os professores. O foco está na melhoria da implementação dessas políticas, para reduzir riscos à saúde mental dos docentes (Diehl; Marin, 2016).

A carga de cobrança, o baixo reconhecimento profissional e as condições de trabalho que não se configuram como as ideais em diversos ambientes são fatores que atuam nessas problemáticas, contribuindo para o aumento no desgaste físico e psicológico, na ausência e, até mesmo, resultando na desistência da profissão (Tostes *et al.*, 2018).

No estudo de Borba *et al.* (2017), a prevalência da síndrome de *burnout* foi comparada entre professores do sistema público e privado, embora não tenham sido encontrados resultados estatisticamente significativos quanto ao tipo de escola, foi evidenciado que os níveis de esgotamento e estresse nessa profissão são elevados.

Ainda, Assis e Fabre (2020) abordaram que a satisfação está intimamente relacionada com a proteção da saúde mental dos trabalhadores e pode ser definida como bem-estar, prazer e níveis de contentamento dos empregados, manifestados a partir de uma perspectiva obtida pela relação com as tarefas desempenhadas, interações vividas, remuneração recebida e significados que atribuem aos serviços realizados. Logo, a saúde mental é um fator importante, que confere ao indivíduo a aptidão necessária para executar suas habilidades pessoais e profissionais, e possibilita o equilíbrio para lidar com as emoções. Além disso, a visão de satisfação no indivíduo é impactada por fatores do trabalho, mas também por questões individuais (Aydogdu; Asikgil, 2011).

Outro aspecto importante é que os fatores psicossociais do indivíduo podem estar relacionados à autoeficácia docente. A autoeficácia refere-se aos julgamentos que os professores fazem das suas próprias capacidades para executar as ações necessárias para atingir os objetivos propostos. A crença de autoeficácia dos trabalhadores afeta diferentes aspectos da vida, como persistência diante de adversidades. Além disso, é impactada, e adquirida, em diferentes contextos ao longo da trajetória de vida do indivíduo (Fontes; Azzi, 2012).

Embora o debate sobre essa temática tenha ganhado mais destaque nos últimos anos, ainda há poucas informações sobre a compreensão desses profissionais em relação a conceitos como o de saúde mental. A desinformação ou o conhecimento limitado, para Olivera *et al.* (2020), referente a esse assunto tão complexo, pode ser um fator dificultador na percepção da própria condição de saúde mental, resultando na atuação precoce em possíveis problemáticas a serem desenvolvidas.

EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação Básica configura-se como uma etapa importante da formação educacional e humana dos cidadãos para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Sobre esse processo de formação incidem diversas influências internas e externas ao contexto escolar, desde políticas públicas, investimentos financeiros e fatores estruturais na oferta do ensino de qualidade até a prática pedagógica dos professores em sala de aula (Farias, 2010; Imbernon, 2011).

Franco (2015) aborda que as características pessoais e acadêmicas dos professores, assim como seus saberes e suas experiências anteriores, podem influenciar diretamente suas ações pedagógicas em sala de aula. Além disso, a carreira docente é marcada por fatos e acontecimentos presentes na trajetória profissional do professor, conforme a realidade social, econômica, política e organizacional que se apresenta ao longo do tempo de

atuação (Tardif; Raymond, 2000). Dessa forma, torna-se essencial conhecer as percepções dos professores sobre a carreira docente, vislumbrando possíveis políticas públicas de valorização do trabalho docente. Considerando que tais políticas possibilitam o enfrentamento dos problemas públicos, é importante que possuam intencionalidade e que tratem do processo de construção e execução de ações e resoluções coletivamente relevantes (Secchi, 2013).

Observa-se um crescimento expressivo na participação feminina no ensino básico, com as mulheres representando a maioria no magistério no Brasil. Os dados apresentados pelo Censo do Profissional do Magistério (EM) (Brasil, 2004) demonstram que 85% dos docentes são mulheres, enquanto a Prova Brasil (PB) (Brasil, 2011) expressou um percentual de 70%, ambos com predominância de atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Souza, 2013).

Em relação à etnia, a população docente branca tem diminuído ao longo do tempo, refletindo mudanças nos dados de 2003 a 2011, em que a presença de professores brancos caiu de quase 60% para menos de 25%. Além disso, a maioria dos docentes tem experiência profissional, permanecendo mais tempo na profissão, possivelmente devido a fatores como a reforma previdenciária, que afetou a aposentadoria e gerou um aumento na permanência de professores na ativa ou no retorno após a aposentadoria (Souza, 2013).

O censo escolar de 2023 registrou 2.354.194 professores na educação básica brasileira. Em 2022, foram contabilizados 2,3 milhões de professores, havendo um aumento de 15% no número de docentes na educação infantil entre 2021 e 2023.

CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DOCENTE

As características do trabalho docente precisam ser analisadas para a compreensão da saúde desses profissionais. Para Souza e Leite (2011), o trabalho docente é compreendido como uma atividade repetitiva, fragmentada em tarefas e submetida a intensos ritmos de trabalho. Os estudos existentes sobre condições

de trabalho dos docentes são marcados pela autopercepção dos professores, sendo praticamente inexistentes os estudos empíricos sobre as reais condições de trabalho em escolas. Existem poucos estudos sobre a organização e gestão do trabalho e sua influência na saúde dos professores. Para os autores, os estudos analisados na pesquisa que realizaram revelam que professores que veem o magistério como parte de seu projeto de vida lidam melhor com adversidades. Observa-se maior incidência de sofrimento, estresse e *Burnout* entre os mais experientes, além de afastamentos mais frequentes entre os temporários, embora estes possam ser reduzidos pelo temor do desemprego e pela carência de direitos. Destacam-se a predominância de distúrbios psíquicos sobre físicos, as estratégias para equilibrar trabalho e saúde, e as novas exigências decorrentes de mudanças econômicas, sociais e estatais. Muitas enfermidades ocupacionais são mascaradas como doenças comuns, transferindo o ônus ao professor.

Há deficiências na formação frente às mudanças escolares, diferenças entre o mal-estar em escolas públicas e privadas, impactos das substituições de docentes e variações na manifestação do estresse conforme o nível de ensino. O *burnout* é mais frequente na educação infantil, o estresse emocional é maior entre mulheres e a satisfação no trabalho está associada ao conhecimento sobre a própria avaliação de desempenho. Evidencia-se ainda abandono da carreira por demissão, absenteísmo, licenças ou despersonalização (Souza; Leite, 2011).

Para Lira (2013), o trabalho docente vem sofrendo ao longo do tempo diferentes ataques em sua estrutura, com mudanças significativas para a categoria, sob a ótica do controle de qualidade e reestruturação produtiva, assimilado para dentro dos estados, obrigando os docentes a desempenharem funções que vão muito além do ato de ensinar, juntamente com a desvalorização salarial. Tostes *et al.* (2018) acrescentam como características do trabalho docente o aumento dos contratos temporários e a perda de garantias trabalhistas; a falta de preparo durante a formação; as dificuldades na relação com alunos e pais, diante das fragilidades

da escola; a exigência de adoção de uma pedagogia que não corresponde ao modelo de escola instituído; o cumprimento de várias jornadas em diferentes escolas, a sobrecarga advinda da assunção de tarefas como preenchimento de relatórios, cálculo de notas e anotações de frequência. Também evidenciam que existe uma cobrança sobre os professores diante do aparente fracasso da escola, ocultando a contradição por eles sofrida por meio da exigência de qualidade em um ensino que atende a um sistema de massa, com alta competitividade e recursos precários, em uma conjuntura na qual a escolaridade não é garantia de emprego.

O período da pandemia da covid-19 foi um momento de desafios, no qual os docentes tiveram que pesquisar, reinventar e inovar suas práticas de ensino no contexto de trabalho a partir do que já faziam no ensino presencial (Aureliano; Queiroz, 2023). Nesse sentido, diversos autores sinalizam a crescente incorporação de recursos tecnológicos à prática pedagógica (Amante, 2011; Joly; Silva; Almeida, 2012).

Para Silva, Miranda e Bordas (2019), a reestruturação da carreira docente e a precarização afeta a escola e todo o sistema educacional, considerando que acaba repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar e na carreira do magistério, além de atacarem diretamente conquistas históricas da categoria, ao propor reduzir direitos trabalhistas e salariais. Essa situação tem forçado os professores a acumular duas ou três jornadas de trabalho, com o objetivo de melhorar sua remuneração (Lira, 2013), o que pode acarretar problemas físicos, psicológicos, além da diminuição na qualidade dos serviços prestados à comunidade. A seguir, será descrito o método utilizado para identificar pesquisas relacionadas aos professores da educação básica e os fatores psicossociais presentes no contexto de trabalho relacionados à saúde mental deles.

MÉTODO

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e exploratória. A primeira busca foi realizada no dia três de setembro de 2024 na base de dados SCOPUS, através dos periódicos da CAPES. O descritor foi “public school teachers”. Definiram-se como critérios de seleção artigos em língua portuguesa, inglesa e espanhola, com abrangência no filtro ano de publicação: 2019-2024; áreas de estudo: psicologia; ciências sociais; medicina e multidisciplinar. Foram encontrados 81 artigos na busca que atenderam aos critérios de seleção. A segunda busca foi realizada no dia vinte e um de janeiro de 2025 nas bases de dados SCOPUS e Web of Science. O descritor utilizado foi “Psychosocial factors in the context of teachers work”. Após retirar os artigos repetidos, foram encontrados cinquenta e nova documentos que atenderam aos critérios de seleção. Foi realizada a leitura dos resumos dos artigos e foram selecionados trinta e cinco na primeira busca e dez na segunda, para a extração dos conteúdos de interesse ao estudo. Os resultados da apuração serão descritos a seguir.

RESULTADOS

A análise dos quarenta e cinco artigos selecionados permitiu o desenvolvimento de categorias de análise. Os dados extraídos foram divididos em duas categorias: fatores psicossociais do contexto de trabalho dos professores da educação básica e fatores psicossociais do indivíduo.

FATORES PSICOSSOCIAIS DO CONTEXTO DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na categoria fatores psicossociais do contexto de trabalho, foi identificado que o progresso tecnológico e o amplo uso da internet e dos smartphones mudaram a comunicação e o modo como as informações são fornecidas e recebidas (Papakonstantinou, 2023).

Observa-se que o contexto atual é caracterizado pela utilização cada vez maior de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em diversos setores da sociedade, inclusive na educação.

O sistema educacional atual exige que os professores estejam digitalmente atualizados, utilizando tecnologias em seus planos de aula. Entretanto, a falta de conhecimento e compreensão de diferentes materiais é um desafio para os educadores (Cayabas; Sumeg-Ang, 2023), que, muitas vezes, arcaram com despesas extras na confecção de materiais didáticos, pois o orçamento escolar se torna insuficiente. No que diz respeito à formação continuada, constatou-se que os professores desenvolveram novas práticas, principalmente com o uso das tecnologias digitais e, apesar das dificuldades, buscaram se apropriar delas, resultando em uma prática reflexiva de constante pesquisa e aperfeiçoamento concernente à formação continuada.

A falta de apoio por parte do distrito escolar, associada a outros fatores, contribuiu para a redução do envolvimento dos alunos nas atividades on-line, resultando em desempenho abaixo do esperado (Lopres *et al.*, 2023). Além disso, Papakonstantinou (2023) argumenta que os professores observam o uso exacerbado da comunicação digital entre os pais como prejudicial ao seu papel de apoio.

Uma das maneiras de compreender o trabalho do professor é analisar as suas percepções sobre sua atividade. Em pesquisa realizada por Stacey, McGrath-Champ e Wilson (2023), em escolas públicas australianas, dois importantes tópicos ganharam evidência. Por meio de entrevistas, o estudo destacou a percepção do aumento da carga de trabalho dos professores no período de 2013 a 2017, afetando diretamente tarefas importantes do dia de trabalho dos professores. Ademais, os dados demonstram que os professores sentem que o apoio fornecido pelo departamento da educação é reduzido e inadequado, resultando na percepção de que seu trabalho não é valorizado pelas políticas estaduais. Os autores afirmam que os professores que não se sentem valorizados, provavelmente, não apresentam confiança em seu empregador.

Poole e Li (2023) abordaram questões relacionadas à percepção de professores sobre o aprendizado profissional fora do ambiente escolar. Os profissionais de escolas públicas apresentam a percepção de enfrentarem mais barreiras do que os professores de escolas particulares, como a sensação de maior responsabilidade no ambiente escolar — fator que apresentou ligação direta ao envolvimento no aprendizado profissional. Uma das problemáticas que surgiu está relacionada ao número de alunos por turma no ensino público, o que dificultava a implementação de alguns conteúdos. A inflexibilidade relacionada ao espaço discricionário, na visão dos professores, dificulta a integração de novos aprendizados profissionais com a prática docente. O fator da falta de auxílio para a realização de aprendizagem profissional foi sentido pelos professores, independentemente do tipo de escola em que atuavam.

Marav e Choi (2023) discutiram as percepções e os desafios encontrados por professores de escolas públicas e privadas na Mongólia, sobre a implementação da língua inglesa como disciplina obrigatória. As pesquisas demonstraram que nenhum dos professores foi contra a implementação do inglês como disciplina obrigatória. Eles entendem essa ação como oportuna e necessária, visto que pode auxiliar seus alunos e sua nação a atingirem um patamar de sucesso. Apesar de concordarem com a implementação, diversos desafios surgiram durante as entrevistas realizadas com os professores, entre elas, carga de trabalho pesada, falta de desenvolvimento e suporte profissional, falta de visão compartilhada e liderança solidária, baixa remuneração e má reputação da profissão docente.

O local de trabalho e o status de trabalho dos professores influenciam em suas percepções de supervisão, suporte organizacional, clima escolar, treinamento e desenvolvimento. Nessa perspectiva, Ngabiyanto *et al.* (2023) analisaram o desempenho dos professores de escola pública e privada durante a pandemia da covid-19, destacando que muitos professores particulares enfrentaram dificuldades econômicas e financeiras durante a pandemia, mas mantiveram o bom desempenho.

Entretanto, professores da rede privada são mais ativos em treinamento e desenvolvimento do que professores assalariados do governo.

A pandemia da covid-19 causou diversas mudanças na sociedade e no ambiente escolar, gerando novos desafios e necessidades para os professores na entrega de uma educação eficaz (Abdelaziz *et al.*, 2023). Tornou-se imprescindível intensificar os esforços para solucionar as diferentes demandas dos professores e fornecer uma diversidade de oportunidades de treinamento de acordo com suas necessidades e seus contextos de ensino. Os resultados encontrados por Abdelaziz *et al.* (2023) indicam que os professores do ensino fundamental e médio dos Emirados Árabes Unidos precisam de preparação profissional e orientação adicional em várias áreas para melhor apoiar seus alunos nesta era de aprendizagem on-line e transformação digital, além de uma política de treinamento profissional e um ecossistema que apoie o desenvolvimento de habilidades contemporâneas para que nenhum professor ou escola seja deixado para trás.

A pesquisa realizada por Berkovich (2023) examinou os efeitos das burocracias facilitadoras e coercitivas da autoridade educacional governamental (GEA) e do apoio organizacional, percebido durante a pandemia da covid-19, na intenção dos professores deixarem a profissão em Israel. Foram investigados fatores como a estrutura burocrática da gestão educacional (GEA) e o suporte organizacional contemplado, visto que afetam a intenção de saída dos professores. Observou-se que tanto as estruturas burocráticas habilitadas quanto as coercitivas influenciaram a atuação docente, com a burocracia podendo promover comportamentos proativos. Além disso, o suporte organizacional se revelou primordial para abrandar a intenção de resultado, demonstrando que o apoio emocional e prático oferecido pelos diretores ao decorrer da crise teve um papel estabilizador significativo. Berkovich (2023) destaca ainda a interação entre fatores estruturais e o suporte ao nível da equipe em contextos de

crise, evidenciando que essa dinâmica pode ajudar a reduzir a rotatividade dos professores.

Em relação aos professores de escolas particulares, estes apresentam maior empatia e relações de entrega com diretores, enquanto os professores das escolas públicas demonstraram maior clima psicológico e intrínseca motivação (Wu, 2023). Existem fortes correlações positivas entre a inteligência emocional de diretores, clima psicológico e motivação dos professores. Especificamente, a inteligência emocional percebida dos diretores estava altamente associada ao clima psicológico e à motivação dos professores. Ademais, Wu (2023) afirma que diretores de escola que demonstram maior inteligência emocional têm maior probabilidade de criar um clima psicológico positivo dentro da escola.

No tocante à administração das escolas públicas na Etiópia, Hassen, Göktürk e Tülübaş (2023) defendem que esta é caracterizada pelo tratamento preferencial e pela desigualdade. Tal prática administrativa tem consequências negativas para o processo de ensino-aprendizagem, visto que os professores se sentem desencorajados e diminuem o engajamento em suas atividades. Além da esfera da desigualdade reduzir a produtividade e prejudicar as eficiências, também produz alienação e sensação de impotência entre os professores. O estabelecimento de um ambiente de trabalho propício contribui para a qualidade da vida profissional e o torna um ambiente atraente e digno.

Demirdiş e Taşkin (2023) revelaram as razões para professores da rede pública na Turquia matricularem seus filhos em escolas particulares. Muitos ressaltam a inadequação física das escolas públicas, os desafios em salas de aula superlotadas e a falta de higiene. Além disso, relatam a ausência de refeições nas escolas, o que, quando oferecidas, tem relação positiva com a melhora de resultados educacionais. Outra razão é a falta de ofertas acadêmicas, uma vez que quase todos os participantes destacaram a importância do ensino de línguas estrangeiras. O treinamento dos professores desempenha papel importante no desenvolvimento

das atividades. Nesse contexto, Enas (2023) constatou que a atitude dos professores do setor árabe em relação à integração dos alunos é influenciada pelo processo de treinamento. O impacto do processo de treinamento está no nível do conhecimento dos professores, o que influencia na mudança positiva do suporte comportamental e da integração dos alunos.

Existem diversos programas que podem impactar a percepção dos professores em relação ao trabalho. A pesquisa realizada por Redding e Nguyen (2023) aborda os efeitos da Race to the Top (RTTT), uma iniciativa de política que tem como objetivo incentivar a adoção de políticas educacionais específicas prescritas pelo Departamento de Educação dos EUA, nas qualificações dos professores, nos ambientes de trabalho e nas atitudes profissionais. Os resultados apontaram que os professores estavam mais preocupados com a segurança no emprego em relação aos anos anteriores à reforma, e que a iniciativa apresenta um forte impacto nos professores mais susceptíveis a essas mudanças, incluindo os professores das escolas com maior pobreza.

A Right to Play (RTP) é uma organização global que educa e capacita crianças usando o poder transformador da brincadeira. Nesse cenário, Mughal *et al.* (2023) conduziram um estudo experimental com professores de escolas públicas do Paquistão que trabalhavam com essa instituição. A intervenção consistia em uma plataforma na qual os professores foram equipados com o conhecimento essencial para fazer a diferença em sua atitude em relação ao castigo corporal, baseado na disciplina positiva. A disciplina positiva pode substituir o castigo corporal e afetar o bem-estar geral dos alunos, promovendo um ambiente de sala de aula saudável que pode melhorar a produtividade e uma experiência de aprendizagem aprimorada para os alunos. A participação nesse projeto aumentou a autoconsciência dos professores e pode ter causado a discrepância em seu estado real.

Em relação à segurança no trabalho, Cresencio e Yabut (2023) relatam a importância que o gerenciamento de redução de risco de desastres escolares (SDRRM) exerce para professores e outros

funcionários nas instalações escolares. A ênfase nesse tema está relacionado a fatores como ambientes de aprendizagem seguros, gestão de catástrofes nas escolas, redução de riscos e educação para a resiliência e procedimentos de segurança nas escolas costeiras, e reforça a necessidade de envolvimento e colaboração de todas as autoridades (incluindo os pais) para que ocorra uma gestão eficaz de desastres no ambiente escolar. A recomendação é que os diretores e os professores das escolas continuem implementando o SDRRM corretamente e evoluam em aspectos relacionados a instalações de aprendizagem seguras, gestão de desastres escolares, redução do risco de desastres e educação de resiliência, além da criação de iniciativas que levem os professores e alunos a se envolverem pelo assunto, garantindo a segurança de todos.

Atualmente, os professores convivem em seu ambiente de trabalho com o processo de avaliação psicoeducacional. King *et al.* (2023) analisaram as experiências e percepções dos professores sobre o assunto. As descobertas indicaram que os professores não entendem sobre o processo de encaminhamento, o propósito da avaliação psicoeducacional e os tipos de perguntas que a avaliação pode responder, além do escopo de prática dos psicólogos escolares, especialmente com relação a diagnósticos. Isso pode resultar em encaminhamentos inadequados para avaliação ou alunos que precisam de avaliações não sendo encaminhados. Os professores também demonstraram que se beneficiaram de uma base mais sólida sobre como as medidas são pontuadas, a definição de um percentil e as propriedades básicas da distribuição normal.

Nesse sentido, foi constatada que é necessária uma mudança na maneira como a sociedade árabe percebe os alunos com necessidade educacional especial e como essa sociedade trata sua integração na estrutura de alunos regulares (Enas, 2023). Isso porque a natureza conservadora e tradicional da sociedade árabe em relação a esses alunos assimila, entre muitos, uma percepção negativa das deficiências e, com ela, também reservas sobre esses alunos ou sua inclusão em estruturas sociais aceitas. Muitos educadores expressaram sua insatisfação com a falta de programas de

treinamento de educação inclusiva e, portanto, evidenciaram sua incompetência em relação à inclusão dos alunos. Também foi descoberto que os professores com nível de educação mais alto eram menos abertos emocionalmente à questão da integração dos alunos.

O estudo conduzido por Durrani *et al.* (2023) relata que a pandemia da covid-19 impactou profundamente o progresso, atingindo os objetivos de desenvolvimento sustentável que visam garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa para todos. O tipo de escola, a ruralidade, a renda familiar e o tamanho e o tipo de família foram marcadores-chave de desvantagem no acesso aos quatro fatores de apoio (infraestrutura digital, diretrizes políticas, desenvolvimento profissional em pedagogia digital e ambiente doméstico). Esses fatores influenciaram demasiadamente a pedagogia do professor vivenciada e o seu impacto no engajamento e nos resultados dos alunos. Assim, recomenda-se que as iniciativas de melhoria da qualidade educacional pós-pandemia considerem os fatores contextuais que afetam diferentes grupos sociais, aproveitando os ensinamentos gerados pelo contexto pandêmico.

FATORES PSICOSSOCIAIS DO INDIVÍDUO

A autoeficácia docente é um fator determinante na qualidade do ensino e no desenvolvimento profissional dos professores. Estudos indicam que a confiança do educador em suas próprias habilidades influencia diretamente sua prática pedagógica e, consequentemente, o aprendizado dos alunos (Shah; Bhattacharai, 2023).

Shah e Bhattacharai (2023) ao analisarem variáveis que afetam a autoeficácia dos professores, indicaram como resultados o apoio e o incentivo dos gestores, alunos e responsáveis, além de treinamentos. Ainda, com a análise dos resultados, foi possível identificar quatro principais fatores. Os autores intitulam esses fatores como eficácia relacionadas ao envolvimento dos alunos, às habilidades de ensino, à preparação instrucional e à competência comportamental, como as questões que mais impactam no desenvolvimento e manutenção da autoeficácia.

Outros aspectos foram identificados por Huang *et al.* (2023), que analisaram como as diferentes formas de aprendizagem informal dos professores influenciam na sua autoeficácia. A interação com colegas foi reconhecida como uma das principais maneiras de aprendizagem informal e também a mais frequentemente realizada independente da escola em que o professor atue. Os resultados apresentaram diferenças relacionadas a professores de escolas públicas e particulares na relação aprendizagem informal e autoeficácia. Ainda, a interação com alunos e pais por meio de feedback representou grande importância para professores de escolas privadas, além da interação com multimídias para esses professores. Nas escolas públicas, somente a reflexão sobre sua prática mostrou-se significativamente associada à autoeficácia dos professores.

A satisfação no trabalho é importante tanto para os professores quanto para a melhoria da escola e do desempenho dos alunos (Noori, 2023). Ao investigar a variação da satisfação no trabalho entre professores de escolas públicas e privadas a partir de perspectivas de seis dimensões (pagamento, segurança no trabalho, ambiente de trabalho, colegas, suporte organizacional e supervisão educacional), Noori (2023) constatou que a maioria dos entrevistados não estava satisfeita com seus salários, benefícios e incentivos nas escolas públicas e privadas. A maioria das escolas privadas contrata seus professores temporariamente e pode facilmente demiti-los em qualquer circunstância, o que afeta o nível de satisfação. Em contrapartida, somente alguns professores mostraram-se satisfeitos com seu emprego, suas condições de trabalho e suas oportunidades de desenvolver suas habilidades. Já o nível de satisfação em relação ao ambiente de trabalho foi maior entre as escolas privadas do que nas públicas. Da mesma forma, quase metade dos entrevistados estava satisfeita com o suporte organizacional e a supervisão escolar (Noori, 2023).

Abu-Tineh *et al.* (2023) realizaram estudos com 167 professores da rede pública do Catar. Cerca de 55% deles não estavam satisfeitos com o avanço na carreira, resultando em baixos níveis de

satisfação profissional e influenciando sua decisão em permanecer como professores.

Ghamrawi e Abu-Tineh (2023) destacam que os professores estão procurando quebrar a monotonia de seus papéis, permitindo que exibam suas competências adquiridas ao longo de sua carreira e expandindo seus benefícios além de suas salas de aula. Os profissionais não se sentem satisfeitos com sua escolha de ensino como carreira, por isso, uma escada de carreira bem definida parece ser propícia para criar propósito e propriedade para professores ao longo da carreira, encorajando conversas sobre desempenho e realização.

Adotar políticas para recrutamento de professores e fornecer mais benefícios e recursos são fatores sugeridos para melhorar a satisfação e a motivação no trabalho. A segurança no emprego também deve ser garantida e o incentivo para professores de alto desempenho em escolas públicas e privadas pode igualmente ajudar (Noori, 2023).

Demirata e Sadik (2021) analisaram as competências essenciais para o trabalho dos professores. Em relação às competências instrucionais, destacam-se a autenticidade na construção de atividades e a habilidade de lidar com problemas inesperados, em consonância com flexibilidade para alterar planos quando preciso. Para competências pessoais, os resultados demonstram que os professores afirmam que é necessário dedicação e que deve ser evitada a criação de expectativas. Além disso, acreditam que servir de modelo para colegas é importante. Ressaltam que, para o trabalho de professor, é necessário se desenvolver no mesmo ritmo que a tecnologia evolui. Os autores também analisaram que habilidades os professores acreditam que precisam ser melhoradas e enfatizam o aprendizado ativo de novas informações, a necessidade de maior trabalho interdisciplinar e colaborativo, e afirmam sentir falta de feedback em seus ambientes de trabalho. Por fim, alegam que a ambiguidade em relação ao motivo pelo qual decidiram ensinar pode gerar desmotivação, prezando por desenvolver uma compreensão profunda da razão pela qual ensinam.

O ensino é uma ocupação estressante associada a vários desafios que podem afetar negativamente o bem-estar psicológico (PWB) dos professores e o fornecimento de educação básica de qualidade (Vera-Noriega *et al.*, 2023). Fatores intrapessoais como autoeficácia, autoconfiança, esperança, otimismo, autorregulação e motivação contribuem para o PWB dos professores. Além disso, fatores contextuais como o grau em que uma cultura e um ambiente de trabalho fortalecedor e de apoio são estabelecidos com suporte suficiente e as relações de trabalho dos professores também podem impactar o bem-estar psicológico dos professores (Fourie; de Klerk, 2024).

Os riscos psicosociais apresentam impacto significativo em professores não universitários, dando origem a consequências como esgotamento, problemas de saúde e falta de engajamento. Essas consequências resultam de altos níveis de estresse, causados por um desequilíbrio entre demandas e recursos no trabalho (Sanchis-Giménez *et al.*, 2024).

O estudo realizado por Capone, Joshanloo e Sang-ah (2023) alega que o contexto escolar e o bem-estar do professor são influenciados por fatores individuais e contextuais, como a autonomia no trabalho ou a qualidade dos relacionamentos com superiores e com os alunos. A análise da mediação revelou que a satisfação no trabalho atua como um mediador importante entre relacionamentos organizacionais, justiça organizacional, crenças de eficácia e bem-estar mental. Além disso, fatores organizacionais impactam significativamente o bem-estar mental dos professores. Na pesquisa, a justiça organizacional destaca-se como o melhor preditor de satisfação no trabalho, enquanto a eficácia coletiva foi identificada como o preditor mais fraco, embora ambos tenham demonstrado significância.

Profissionais de outras áreas também estão sujeitos a sofrer essas consequências, porém os professores são um dos grupos mais presentes na literatura, uma vez que este, além de estar exposto a situações semelhantes a qualquer outro trabalhador, ainda enfrenta situações estressantes específicas de sua profissão, como a

realização de tarefas administrativas ou os conflitos com colegas, alunos e suas famílias (Sanchis-Giménez et al., 2024).

A pesquisa realizada por Graydon *et al.* (2020) demonstra que diversos fatores estressantes foram apontados como potenciais causadores de lesões psicossociais no ambiente de trabalho dos professores. Isso inclui a falta de autonomia nas decisões, a estrutura de gestão, os conflitos interpessoais, a intimidação e o assédio, além de questões relacionadas à justiça e à carga de trabalho. Mudanças na carga de trabalho que não são bem gerenciadas, estilos de gestão que não envolvem consulta, fadiga, pressão de tempo, demandas cognitivas elevadas, longas jornadas e altas exigências emocionais também fazem parte desse contexto. Ainda, é importante estar atento a sinais de exposição a esses riscos psicossociais, como carga excessiva de trabalho, ritmo acelerado, conflitos de papéis, bullying, trauma vicário e falta de autonomia.

Billaudeau *et al.* (2022) observaram que os fatores mais consistentes e fortemente associados ao bem-estar dos professores na amostra maior (França, Canadá e Bélgica) foram: o sentimento de segurança na escola, a autonomia no trabalho e a qualidade dos relacionamentos com superiores e com os alunos. Nas análises exploratórias das amostras menores de professores (Marrocos, Gâmbia e México), o sentimento de segurança e a autonomia no trabalho também foram consistentemente associados aos indicadores de bem-estar, enquanto a qualidade dos relacionamentos com superiores e alunos não foi.

No estudo de Ugwuanyi, Okeke e Okeke (2022), buscou-se explorar as relações entre as características demográficas dos professores do ensino fundamental e os seus riscos psicossociais no trabalho, usando abordagens de modelagem de equações estruturais e hierárquicas. Observou-se que, embora a idade, o status de trabalho, o gênero e a localização dos professores tenham se correlacionado positivamente com seus riscos psicossociais no trabalho, a qualificação, o estado civil e os anos de experiência em ensino se correlacionaram negativamente com seus riscos psicossociais no trabalho.

De Cordova *et al.* (2019) defendem que, para melhorar o bem-estar no trabalho e reduzir a violência, é fundamental promover a satisfação no trabalho, o apoio social e as relações positivas na escola. Quanto à violência exercida contra os professores pelos alunos, os resultados mostram que o apoio da direção escolar funciona como um fator de proteção. Em relação à violência percebida pelos pais dos alunos, os dados revelam que essa variável está positivamente associada à satisfação dos professores com as relações aluno-professor, enquanto está negativamente relacionada tanto ao apoio recebido pela direção escolar quanto à satisfação com as relações com os pais dos alunos.

O estudo conduzido por Solís García, Lago Urbano e Real Castelao (2021) apontou que o (TIC), estresse causado pelo uso excessivo de tecnologias de informação e comunicação, apresentou-se em níveis mais elevados para as variáveis de ineficácia e ceticismo, sendo essas pontuações significativas para professores com quarenta e seis anos ou mais. Além disso, o apoio organizacional percebido foi menor em professores de escolas públicas, que enfrentaram mais ansiedade relacionada ao estresse tecnológico e às interações negativas entre família e trabalho.

Marsollier *et al.* (2024) evidenciam que o ensino é uma profissão associada a altos níveis de *Burnout* devido à sua própria natureza. No estudo, identificou-se a relação entre o *Burnout* e a culpa em professores durante a pandemia, visto que, juntamente com os desafios enfrentados durante o ensino remoto, surgiram questões sobre as implicações dessa mudança em seu bem-estar e na qualidade da educação fornecida.

Independentemente do tipo de escola, a carga horária dos professores se relaciona com as respostas de estresse. É o que mostra a pesquisa de Tsubono e Mitoku (2023), em que as horas de trabalho eram mais extensas. Fatores como a carga horária de atividades administrativas e curriculares podem ser um dos principais estressores para essa população. O número de alunos também demonstrou afetar negativamente o trabalho dos professores, à medida que o número aumenta (Tsubono; Mitoku, 2023).

Durante a pandemia, houve um aumento significativo no nível de estresse dos professores, o que impactou o sistema de educação no ambiente de trabalho (Orines; Sunga-Vargas, 2023). Já na pesquisa de Tsubono, Ogawa e Maruyama (2023), a pandemia da covid-19 não teve efeito negativo nos níveis de estresse dos professores. Os níveis de estresse diminuíram no primeiro ano da pandemia (2020), possivelmente devido ao cancelamento de eventos ou atividades escolares e à redução das horas de trabalho dos professores. No entanto, as pontuações de resposta ao estresse entre os professores aumentaram no segundo ano da pandemia (2021), o que pode estar relacionado ao reinício de atividades ou eventos que haviam sido cancelados em 2020.

As pesquisas de Orines e Sunga-Vargas (2023) demonstram que o estresse, a estratégia de lidar com as emoções e o bem-estar psicológico possuem relações negativas, ou seja, quando o estresse aumenta, a aceitação como uma tática de lidar com as emoções se torna menos impactante. Uma consequência é que o bem-estar psicológico dos docentes declina à medida que o estresse percebido se eleva, sugerindo que o estresse pode afetar negativamente seu bem-estar psicológico.

Outra causa de estresse pode ter relação com a congruência racial/étnica entre professor e aluno. A pesquisa de McCarthy *et al.* (2023) concluiu que a desproporcionalidade racial entre professores em escolas com diferentes composições demográficas está fortemente associada ao risco de estresse. Professores negros em escolas com altas concentrações de alunos não brancos enfrentam um risco maior de estresse, em parte, devido à escassez de recursos e à percepção negativa que os professores podem ter sobre alunos negros. Diversas doenças podem ser advindas do estresse, as mais comuns nos professores estudados foram hipertensão, doenças osteomusculares, problemas de tireoide e diabetes (Rocha *et al.*, 2023).

Monahan, Zhan e Levy (2023) evidenciaram a necessidade de prestar apoio social e diminuir situações de preconceito para que

haja melhoria na percepção da saúde mental e maior satisfação no trabalho, visto que os professores enfrentam diversos desafios.

Fatores como trauma na infância são prevalentes entre a população docente e acredita-se que o estresse pessoal impacta negativamente sua saúde física e mental. Também foi percebida uma associação inversa significativa entre sintomas de *Burnout* e resiliência percebida, em que a alta resiliência parece atuar como um mecanismo para amortecer os efeitos nocivos dos maus-tratos na infância e diminuir os sintomas de *Burnout* (Benner *et al.*, 2023). Além disso, o tipo de local em que o professor está empregado atua diretamente na intensidade dos sintomas de *Burnout*, com relação também ao tempo de experiência profissional, que demonstrou influência para a menor intensidade dos sintomas (Sygit-Kowalkowska, 2023).

No estudo de Marshall *et al.* (2023), professores de escolas particulares apresentaram maiores níveis de satisfação e moral no trabalho. Já escolas públicas e charters (modelo estadunidense de escolas públicas administradas pela iniciativa privada) apresentaram níveis semelhantes. Alguns fatores de risco identificados por Ketata *et al.* (2023) para sintomas depressivos em professores foram ser do sexo feminino e histórico de doença crônica.

Já o nível de autonomia e apoio administrativo pode impactar níveis aumentados de satisfação no trabalho, níveis reduzidos de esgotamento e aumento dos níveis de moral (Marshall *et al.*, 2023). Monahan, Zhan e Levy (2023) também observaram que quando os professores não se sentem apoiados e incentivados, ou vivenciam pouco apoio, ficam menos satisfeitos com sua profissão e apresentam saúde mental precária, com ansiedade, depressão ou estresse, o que gera um ambiente de aprendizagem ineficiente para todos.

A percepção dos professores em relação à maneira como são retratados na mídia foi abordada em estudo realizado por Nerlino (2023). As principais formas de representação são pautadas na ideia de professores preguiçosos e difíceis, caracterizadas pelos docentes

como uma descaracterização grosseira e simplificada de seu trabalho, além de apresentarem a percepção de alto contraste entre suas experiências pessoais de trabalho e as retratadas nos veículos de mídia. Essa visão incorreta do trabalho do professor representa um desserviço à profissão docente, além de impactar nas condições de trabalho dos professores.

DISCUSSÃO

Os resultados demonstraram que a carga de cobrança, o baixo reconhecimento profissional e as condições de trabalho que não se configuram como as ideais em diversos ambientes, foram confirmadas por outros autores como fatores que contribuem para o aumento no desgaste físico e psicológico, a ausência e, até mesmo, a desistência da profissão (Tostes *et al.*, 2018). A pesquisa de Tsubono e Mitoku (2023) relaciona-se diretamente com esse cenário, em que fatores como a carga horária de atividades administrativas e curriculares apresentaram-se como um dos principais estressores para os professores, além do aumento significativo no número de alunos, que demonstrou afetar negativamente o trabalho dessa população.

Souza (2013) aborda que fatores como carga de trabalho excessiva, apoio institucional e congruência racial/étnica têm sido amplamente discutidos na literatura, impactando diretamente o bem-estar do corpo docente. As pressões geradas pelo acúmulo de funções administrativas e curriculares, aliadas a condições de trabalho muitas vezes desfavoráveis, como turmas superlotadas e recursos escassos, podem levar à exaustão emocional e ao estresse, comprometendo a saúde mental e a qualidade do ensino (Tsubono; Mitoku, 2023). Além disso, aspectos pessoais, como traumas passados e níveis de resiliência, também desempenham papel importante na forma como os professores lidam com as exigências da profissão (Benner *et al.*, 2023). Pesquisas mostram que a saúde mental dos professores não é apenas resultado de fatores individuais, mas também interage de forma complexa com o

ambiente escolar e as políticas educacionais (Aydogdu; Asikgil, 2011).

Destaca-se, aqui, como as características pessoais, acadêmicas e contextuais dos professores influenciam diretamente suas experiências no ambiente escolar. Franco (2015) aponta que essas características, aliadas às vivências profissionais, moldam as ações pedagógicas e, consequentemente, as respostas a fatores estressores, como carga horária extensa e demandas administrativas (Tsubono; Mitoku, 2023). Essa relação é crucial para entender as necessidades dos professores em diferentes contextos e para a formulação de políticas públicas de valorização docente, conforme defendido por Tardif e Raymond (2000).

O impacto da pandemia da covid-19 nos níveis de estresse (Tsubono; Ogawa; Maruyama, 2023) exemplifica como fatores sociais e organizacionais influenciam a saúde mental e o desempenho dos professores. Essa dinâmica reflete o argumento de Secchi (2013) sobre a importância de políticas intencionais e coletivamente relevantes, especialmente diante de situações desafiadoras e mudanças estruturais, como as evidenciadas durante a pandemia.

A desproporcionalidade racial/étnica nas escolas, abordada por McCarthy *et al.* (2023), ressoa com as mudanças demográficas no magistério descritas por Souza (2013). A diminuição da presença de docentes brancos e o aumento de professores de outras etnias destacam a necessidade de atenção à diversidade e à inclusão, questões que também afetam a saúde mental e o bem-estar desses profissionais. Esses dados reforçam a necessidade de promover suporte institucional que reconheça a diversidade e enfrente o preconceito estrutural.

A relação entre o uso de tecnologias e a prática docente também dialoga com a revisão ao demonstrar como a evolução tecnológica exige que os professores adaptem suas práticas pedagógicas, enfrentando novos desafios e oportunidades. Essa adaptação, conforme Lopres *et al.* (2023), pode ser potencializada por formações contínuas e reflexões sobre a prática, aspectos

centrais para a valorização profissional, conforme destacado por Tardif e Raymond (2000).

Além disso, as dimensões de autoeficácia e satisfação no trabalho corroboram as perspectivas de Franco (2015) e Souza (2013), ao reconhecerem que fatores individuais e contextuais, como suporte organizacional e oportunidades de progressão na carreira, são determinantes para o bem-estar e a permanência dos professores na profissão. Essas evidências reiteram a importância de políticas públicas que contemplam tanto aspectos financeiros quanto condições de trabalho, promovendo um ambiente que valorize a carreira docente em sua diversidade e complexidade.

Por fim, a prevalência de mulheres no magistério (Souza, 2013) destaca como a sobrecarga de trabalho e as condições inadequadas podem ter impacto diferenciado em termos de gênero, reforçando a necessidade de abordagens específicas para atender às necessidades dessa maioria expressiva. A análise integrada de condições de trabalho, políticas públicas e fatores estruturais é essencial para enfrentar os desafios atuais da educação e construir um sistema que valorize e apoie os professores em todas as suas dimensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou a complexidade do trabalho dos professores da educação básica, especialmente no contexto contemporâneo caracterizado por mudanças sociais, tecnológicas e políticas. A análise destaca a influência dos fatores psicossociais, como as condições de trabalho e o suporte institucional, na saúde mental e no desempenho docente. A carga excessiva de trabalho, as expectativas sociais e institucionais e a falta de reconhecimento são elementos que comprometem não apenas a qualidade do ensino, mas também o bem-estar físico e psicológico dos professores. Além disso, aspectos individuais, como resiliência e autoeficácia, foram identificados como mediadores cruciais para enfrentar os desafios inerentes à profissão.

A revisão também indicou a necessidade de políticas públicas que promovam um ambiente de trabalho inclusivo, suporte organizacional eficaz e formação continuada, especialmente em um cenário de utilização crescente de tecnologias educacionais. Essas ações são essenciais para mitigar os fatores de risco psicossociais e para potencializar os fatores de proteção, promovendo a valorização da carreira docente.

Dessa forma, espera-se que este trabalho contribua para ampliar o debate sobre a saúde mental dos professores, subsidiando a implementação de estratégias que favoreçam um ambiente de trabalho mais saudável e acolhedor. É importante realçar a relevância de ações coletivas e intencionais para a construção de um sistema educacional que reconheça e valorize o papel fundamental desses profissionais na formação da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABDELAZIZ, H. A. *et al.* Professional development needs and challenges faced by K-12 teachers in delivering effective online education in the United Arab Emirates. **Revista Internacional de Aprendizagem, Ensino e Pesquisa Educacional**, v. 22, n. 4, p. 434-458, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.4.24>. Acesso em: 3 ago. 2024.
- ABU-TINEH, A. M. *et al.* Career advancement, job satisfaction, career retention, other related dimensions for sustainability: A perception study of Qatari public school teachers. **Sustainability**, v. 15, n. 5, p. 4370, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su15054370>. Acesso em: 7 ago. 2024.
- AMANTE, L. As tecnologias digitais na escola e na educação infantil. Pinhais: Editora Melo, 2011.
- ARAÚJO, T. M.; PINHO, P. S.; MASSON, M. L. V. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre

trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00087318>. Acesso em: 9 ago. 2024.

ASSIS, F. A. A.; FABRE, C. S. Um estudo comparativo sobre a abordagem da satisfação no trabalho entre três escalas de medidas comportamentais. **Revista Vianna Sapiens**, v. 11, n. 2, p. 31, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31994/rvs.v11i2.700>. Acesso em: 3 ago. 2024.

AURELIANO, F. E. B. S.; QUEIROZ, D. E. D. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, v. 39, p. e39080, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469839080>. Acesso em: 12 ago. 2024.

AYDOGDU, S.; ASIKGIL, B. An empirical study of the relationship among job satisfaction, organizational commitment and turnover intention. **International Review of Management and Marketing**, v. 1, n. 3, p. 43-53, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227411064_An_Empirical_Study_of_the_Relationship_Among_Job_Satisfaction_Organizational_Commitment_and_Turnover_Intention. Acesso em: 8 ago. 2024.

BENNER, G. J. *et al.* Associations between childhood trauma, perceived resilience, and teacher burnout. **Teachers and Teaching**, v. 29, n. 3, p. 291-309, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2173167>. Acesso em: 9 ago. 2024.

BERKOVICH, I. Effect of enabling and coercive bureaucracies and of perceived organizational support during the pandemic on teachers' intention to leave the profession. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 9, n. 2, p. 161-172, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/20020317.2023.2209924>. Acesso em: 9 ago. 2024.

BILLAUDEAU, N. *et al.* What levers to promote teachers' wellbeing during the COVID-19 pandemic and beyond: lessons

learned from a 2021 online study in six countries. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 15, p. 9151, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph19159151>. Acesso em: 9 ago. 2024.

BORBA, B. M. R. *et al.* Síndrome de burnout em professores: estudo comparativo entre o ensino público e privado. **Psicologia Argumento**, v. 33, n. 80, p. 27-36, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.33.080.AO04>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). **Microdados do Censo dos Profissionais do Magistério 2003**. Brasília, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_censo_profissionais_do_magisterio_2003.zip. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **PDE/PROVA BRASIL Plano de Desenvolvimento da Educação 2011**. Brasília, 2011. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Centro de Documentação e Informação. 2. ed. Brasília: Edições Câmara, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/32890>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CAPONE, V.; JOSHANLOO, M.; SANG-AH PARK, M. Job satisfaction mediates the relationship between psychosocial and organization factors and mental well-being in schoolteachers. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 20, n. 1, p. 593, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph20010593>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CARLOTTO, M. S. *et al.* O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de burnout em professores. **Psico-USF**, v. 20, n. 1, p. 13-23, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200102>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CASTRO, A. B. C.; BRITO, L. M. P.; VARELA, J. H. S. A ressignificação da área de gestão de pessoas e os novos papéis das pessoas e das organizações. **Holos**, n. 4, p. 408-423, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5168>. Acesso em: 9 ago. 2024.

CAYABAS, J. P., Jr.; SUMEG-ANG, D. A. Challenges and interventions in developing instructional materials: perspectives of public school teachers in basic education. **International Journal of Innovative Research and Scientific Studies**, v. 6, n. 4, p. 849-855, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.53894/ijirss.v6i4.2059>. Acesso em: 7 ago. 2024.

CERICATO, I. L. Sentidos e significados da docência, segundo uma professora iniciante. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623657738>. Acesso em: 9 ago. 2024.

CORDOVA, F. *et al.* Violence at school and the well-being of teachers: the importance of positive relationships. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 1807, 2019. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6692467/>. Acesso em: 5 ago. 2024.

CRESENCIO, M.; YABUT, E. Implementation of school disaster risk reduction in coastal schools: basis for a plan of action. **Journal of Education and e-Learning Research**, v. 10, n. 2, p. 270-277, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i2.4592>. Acesso em: 3 ago. 2024.

DEMIRATA, A.; SADIK, O. Design and skill labs: identifying teacher competencies and competency-related needs in Turkey's national makerspace project. **Journal of Research on Technology**

in Education, v. 55, n. 2, p. 163-189, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1938301>. Acesso em: 17 ago. 2024.

DEMİRDİŞ, M.; TAŞKIN, P. The private education dilemma: why public school teachers are opting for alternative options for their children? **Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)**, v. 21, n. 3, p. 89-124, 2023. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/377397736_The_private_education_dilemma_Why_public_school_teachers_are_opting_for_alternative_options_for_their_children. Acesso em: 22 ago. 2024.

DIAS, S.; QUEIRÓS, C. A influência dos traços de personalidade no burnout dos professores. In: NOGUEIRA, C. et al. (Eds.). **Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia**.

Universidade do Minho, Portugal, 4-6 fev. 2010. p. 1066-1080.

Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/21493>. Acesso em: 13 ago. 2024.

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.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2024.

DURRANI, N. et al. Achieving SDG 4, equitable quality education after COVID-19: global evidence and a case study of Kazakhstan. **Sustainability**, v. 15, n. 20, p. 14725, 2023. Disponível em:

<https://doi.org/10.3390/su152014725>. Acesso em: 23 ago. 2024.

ENAS, M. Teachers' perspectives toward integrating special education need learners in normal classrooms: a case study of Arab teachers in Israel. **International Journal of Education and Practice**, v. 11, n. 1, p. 120-128, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18488/61.v11i1.3269>. Acesso em: 21 ago. 2024.

EXTREMERA, N.; DURÁN, A.; REY, L. Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sistomatología

asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. **Ansiedad y Estrés**, v. 16, n. 1, p. 47-60, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/253234685_Recursos_personales_sindrome_de_estar_quemado_por_el_trabajo_y_sintomatologia_asociada_al_estres_en_docentes_de_ensenanza_primaria_y_secundaria. Acesso em: 3 ago. 2024.

FARIAS, G. O. **Carreira docente em educação física: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/carreira-docente-educacao-fisica/>. Acesso em: 9 ago. 2024.

FONTES, A. P.; AZZI, R. G. Crenças de autoeficácia e resiliência: apontamentos da literatura sociocognitiva. **Estudos de Psicologia**, v. 29, n. 1, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000100012>. Acesso em: 4 ago. 2024.

FOURIE, A.; DE KLERK, W. The psychological well-being of schoolteachers in South Africa: a critical review. **Journal of Psychology in Africa**, v. 34, n. 1, p. 95-105, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14330237.2024.2311989>. Acesso em: 22 ago. 2024.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 637-652, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>. Acesso em: 9 ago. 2024.

GAINO, L. V. et al. O conceito de saúde mental para profissionais de saúde: um estudo transversal e qualitativo. **SMAD, Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas**, v. 14, n. 2, p. 108-116, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1806-6976.smad.2018.149449>. Acesso em: 3 ago. 2024.

GHAMRAWI, N.; ABU-TINEH, A. A flat profession? Developing an evidence-based career ladder by teachers for teachers – a case

study. **Heliyon**, v. 9, n. 4, p. e15037, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15037>. Acesso em: 17 ago. 2024.

GONZÁLEZ, J. L.; GARROSA, E. Líneas y contextos de actuación focalizadas en el individuo: propósitos específicos. In: GIL-MONTE, P. R.; MORENO-GIMÉNEZ, B. (Eds.). **El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Grupos profesionales de riesgo**. Madrid: Pirámide, 2007. Acesso em: 22 ago. 2024.

GRAYDON, J. et al. Is teaching work? A heuristic study of the views of teachers. **Trabalho**, v. 66, n. 1, p. 95-107, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32417817/>. Acesso em: 9 ago. 2024.

HASSEN, F. M.; GÖKTÜRK, Ş.; TÜLÜBAŞ, T. Intersectionality contesting privilege; fostering inclusion. **Social Identities**, v. 29, n. 5, p. 436-461, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13504630.2024.2324287>. Acesso em: 27 ago. 2024.

HUANG, X. et al. The relationship between informal teacher learning and self-efficacy among public school teachers and private school teachers in China. **Journal of Education for Teaching**, v. 49, n. 4, p. 597-615, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2150533>. Acesso em: 13 ago. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

JOLY, M. C. R. A.; SILVA, B. D.; ALMEIDA, L. S. Avaliação das competências docentes para utilização das tecnologias digitais da comunicação e informação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 83-96, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/joly-silva-almeida.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

KETATA, N. et al. Depressive symptoms and their predictors among school-teachers in Southern Tunisia during the COVID-19 outbreak: a representative cross-sectional study. **Personalized**

Medicine in Psychiatry, v. 41, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pmp.2023.100111>. Acesso em: 22 ago. 2024.

KING, S. *et al.* Don't do more do different: A qualitative description of teachers' perceptions of and experiences with the psychoeducational assessment process. **Psychology in the Schools**, v. 60, n. 9, p. 3169-3187, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/pits.22917>. Acesso em: 25 ago. 2024.

LIRA, I. S. de. A desvalorização do trabalhador docente brasileiro: o que dizem os documentos oficiais? **Revista Profissão Docente**, v. 13, n. 29, p. 63-72, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.31496/rpd.v13i29.625>. Acesso em: 3 ago. 2024.

LOPRES, J. R. *et al.* Divulging the lived experiences of public school teachers in the U.S.A. during COVID-19 pandemic: phenomenological analysis. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, v. 22, n. 5, p. 180-205, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.5.9>. Acesso em: 7 ago. 2024.

MARAV, D.; CHOI, L. J. The implementation of English as a compulsory subject in Mongolia: EFL teachers' perceptions and experiences. **Forum for Linguistic Studies**, v. 5, n. 1, p. 13-27, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369038226_TheImplementation_of_English_as_a_compulsory_subject_in_Mongolia_EFL_teachers'_perceptions_and_experiences. Acesso em: 15 ago. 2024.

MARSHALL, D. T. *et al.* Teacher morale, job satisfaction, and burnout in schools of choice following the COVID-19 pandemic. **Journal of School Choice**, v. 17, n. 4, p. 542-562, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15582159.2023.2201737>. Acesso em: 9 ago. 2024.

MARSOLLIER, R. *et al.* Burnout syndrome prevalence among Latin American teachers during the pandemic. **Mental Health and Prevention**, v. 34, p. 200346, 2024. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S221265702400028X>. Acesso em: 27 ago. 2024.

MCCARTHY, C. J. *et al.* Associations between teacher-student racial/ethnic congruence and public school teachers' risk for stress. **Urban Education**, v. 58, n. 5, p. 931-958, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0042085919894049>. Acesso em: 9 ago. 2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Síndrome de burnout**. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout>. Acesso em: 22 ago. 2024.

MONAHAN, C.; ZHANG, Y.; LEVY, S. R. COVID-19 and K-12 teachers: associations between mental health, job satisfaction, perceived support, and experiences of ageism and sexism. **Analyses of Social Issues and Public Policy**, v. 23, n. 3, p. 517-536, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/asap.12358>. Acesso em: 7 ago. 2024.

MUGHAL, F. B. *et al.* A pilot study of offering a positive disciplining module for public school teachers in Hyderabad, Pakistan: a em-experimental study. **International Journal of Psychology**, v. 58, n. 4, p. 388-395, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ijop.12912>. Acesso em: 27 ago. 2024.

NERLINO, E. "From heroes to scapegoats": teacher perceptions of the media and public's portrayal of teachers during COVID-19. **The Educational Forum**, v. 87, n. 4, p. 282-303, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131725.2023.2169874>. Acesso em: 12 ago. 2024.

NGABIYANTO, A. *et al.* Teachers' performance during the COVID-19 pandemic in Indonesia: causality and comparison. **European Journal of Educational Research**, v. 12, n. 2, p. 605-621, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.2.605>. Acesso em: 27 ago. 2024.

NOORI, A. Q. Job satisfaction variance among public and private school teachers: a case study. **Cogent Education**, v. 10, n. 1, 2023.

Disponível em: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2189425>. Acesso em: 3 ago. 2024.

OLIVEIRA, H. L. da R. et al. Percepções sobre saúde mental de professores e professoras de uma escola pública da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, p. e171943060, 2020. Disponível em: <https://rsdjurnal.org/index.php/rsd/article/view/3060>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **A condição dos professores: recomendação internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores**. Genebra: OIT/ONU, 1984.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Psychosocial factors at work: recognition and control: report of the Joint ILO/WHO Committee on Occupational Health, Ninth Session. Genebra: OIT/OMS, 1986. Disponível em: <https://digital.library.un.org/record/194660?ln=em>. Acesso em: 3 ago. 2024.

ORINES, R. D.; SUNGA-VARGAS, M. A. J. Stress and emotion-focused coping as predictors of psychological well-being among public school teachers during COVID-19 pandemic. **North American Journal of Psychology**, v. 25, n. 3, p. 405-416, 2023. Disponível em: <https://awspntest.apa.org/record/2024-14684-001>. Acesso em: 9 ago. 2024.

PAPAKONSTANTINOU, A. A. Teachers' perceptions regarding school parents' online groups. **Education Sciences**, v. 13, n. 1, p. 60, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci13010060>. Acesso em: 22 ago. 2024.

POOLE, A.; LI, X. Beyond a one-size-fits-all approach: considering English language teachers' differential capacities for engaging in and implementing professional learning in China. **Professional Development in Education**, p. 1-13, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2189284>. Acesso em: 9 ago. 2024.

- REDDING, C.; NGUYEN, T. D. The effects of Race to the Top on teacher qualifications, work environments, and job attitudes. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/01623737231210291>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- ROCHA, L. A. *et al.* Stress and associated factors in public school teachers: a cross-sectional study. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, v. 21, n. 2, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47626/1679-4435-2022-832>. Acesso em: 22 ago. 2024.
- SANCHIS-GIMÉNEZ, L. *et al.* Psychosocial risks in non-university teachers: a comparative study between Spain and Mexico on their occupational health. **Sustainability**, v. 16, n. 16, p. 6814, 2024. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/16/16/6814>. Acesso em: 9 ago. 2024.
- SECCHI, L. **Políticas públicas: conceito, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- SHAH, D. B.; BHATTARAI, P. C. Factors contributing to teachers' self-efficacy: a case of Nepal. **Education Sciences**, v. 13, n. 1, p. 91-104, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci13010091>. Acesso em: 22 ago. 2024.
- SILVA, O. O. N. da; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, p. e68301, nov. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v13i0.68301>. Acesso em: 9 ago. 2024.
- SILVA, M. G.; TOLFO, S. R. Processos psicossociais, saúde mental e trabalho em um instituto federal de educação. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 47, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6369/22620pt2022v47e13>. Acesso em: 3 ago. 2024.
- SOLÍS GARCÍA, P.; LAGO URBANO, R.; REAL CASTELAO, S. Consequences of COVID-19 confinement for teachers: family-work interactions, technostress, and perceived organizational support. **International Journal of Environmental Research and**

Public Health, v. 18, n. 21, p. 11259, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph182111259>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SOUZA, Â. R. de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, n. 48, p. 53-74, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/32521>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SOUZA, A. N. de; LEITE, M. de P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400012>. Acesso em: 22 ago. 2024.

STACEY, M.; MCGRATH-CHAMP, S.; WILSON, R. Teacher attributions of workload increase in public sector schools: reflections on change and policy development. **Journal of Educational Change**, v. 24, p. 971-993, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09476-0>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SYGIT-KOWALKOWSKA, E. Teachers of socially maladjusted children and youth. Occupational burnout – sense of self-efficacy – teachers' life optimism. A comparative study. **Current Issues in Personality Psychology**, v. 11, n. 1, p. 48-57, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5114/cipp.2021.110855>. Acesso em: 9 ago. 2024.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em: 15 ago. 2024.

TOSTES, M. V.; ALBUQUERQUE, G. C. S. de; SILVA, M. J. S.; PETTERLE, R. R. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em Debate**, v. 42, n. 116, p. 87-99, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104201811607>. Acesso em: 10 ago. 2024.

TSUBONO, K.; MITOKU, S. Public school teachers' occupational stress across different school types: a nationwide survey during

the prolonged COVID-19 pandemic in Japan. **Frontiers in Public Health**, v. 11, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1287893>. Acesso em: 3 ago. 2024.

TSUBONO, K.; OGAWA, M.; MARUYAMA, Y. Comparison of primary school teachers' stress responses between pre-pandemic and pandemic periods: a large-scale nationwide survey in Japan. **Industrial Health**, v. 61, n. 6, p. 406-418, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.2486/indhealth.2022-0147>. Acesso em: 9 ago. 2024.

UGWUANYI, C. S.; OKEKE, C. C.; OKEKE, C. I. Structural equation modeling of the influence of primary school teachers' demographics on their psychosocial work hazards. **Journal of Community Psychology**, v. 50, n. 8, p. 3590-3606, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/jcop.22857>. Acesso em: 22 ago. 2024.

VERA-NORIEGA, J. *et al.* Bienestar y riesgo psicosocial de profesores de secundaria en contexto de pandemia. **Education and Humanism**, v. 25, n. 44, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.17081/eduhum.25.44.5458>. Acesso em: 17 ago. 2024.

WU, S. M. The relationship between emotional intelligence of school principals, psychological climate, and teacher motivation. **International Journal of Emotional Education**, v. 15, n. 2, p. 71-85, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.56300/EELR3418>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ZANELLI, J. C.; KANAN, L. A. **Fatores de riscos, proteção psicosocial e trabalho: organizações que emancipam ou que matam**. 2. Ed. Lages: Editora Uniplac, 2019.

SEGUNDO CAPÍTULO

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Saeb)

João Ignacio Pires Lucas
Isadora Camana Ditadi
Kim Corso Andreazza

INTRODUÇÃO

O Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb) é um instrumento de avaliação externa, que utiliza os dados coletados periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esse sistema tem como objetivo medir a qualidade de ensino nas escolas brasileiras através de testes e questionários aplicados aos alunos em escolas públicas e privadas (Silva; Carvalho, 2022).

Segundo Borges, Almeida e Santana (2023), por meio da avaliação externa é possível identificar o desempenho dos alunos e, a partir disso, auxiliar na elaboração de políticas públicas educacionais com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino ofertado. O instrumento Saeb, quando utilizado nas escolas, pode contribuir para avaliar a qualidade da educação oferecida aos alunos.

O Saeb é composto por dois instrumentos: testes cognitivos, para os estudantes, e questionários, para professores, estudantes, diretores das escolas e secretários de educação. Essas informações são coletadas pelo Inep e são fundamentais para a avaliação da educação básica brasileira. O objetivo do questionário é coletar dados sobre as condições de trabalho, a formação profissional, os hábitos culturais, dentre outros temas (Brasil, 2021). O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro, o que oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências

(Brasil, 2021). Em cada uma das séries escolares, há um objetivo específico. Na educação infantil, não acontece a aplicação de testes porque os estudantes não podem ser avaliados em razão da faixa etária, entretanto, a avaliação acontece através de questionários respondidos por diretores, professores e secretários, com o objetivo de melhorar as condições de infraestrutura e gestão (Brasil, 2021).

A partir do ensino fundamental e do ensino médio, o cenário muda. Nesse contexto, os estudantes de 2º, 5º e 9º ano realizam testes de diversas disciplinas, enquanto os diretores e secretários de educação respondem aos questionários. O mesmo acontece com estudantes das 3ª e 4ª séries do ensino médio. Nessas séries, o que se difere é que os alunos, assim como os professores, também respondem aos questionários. Enquanto os testes têm o objetivo de avaliar o estudante de maneira mais cognitiva, os questionários abordam temas mais voltados ao contexto e às relações dos alunos. Desse modo, a partir dos resultados fornecidos por essa avaliação, tanto os testes quanto os questionários permitem refletir sobre os níveis de desempenho dos estudantes avaliados (Brasil, 2020).

Em relação à história do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), é possível identificar, através da literatura, que o instrumento se encontra em operação desde 1990, tendo sido continuamente aprimorado em termos teórico-metodológicos ao longo de suas diferentes edições. Em sua configuração inicial, a aplicação possuía caráter amostral, fundamentando-se nos currículos dos sistemas estaduais e abrangendo diversas áreas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação.

Em 1995, observa-se um marco metodológico relevante, caracterizado pela incorporação da Teoria de Resposta ao Item (TRI), pela inclusão de questionários contextuais e pela expansão da avaliação para instituições privadas de ensino. Posteriormente, em 1997, foram introduzidas as matrizes de referência e as escalas de proficiência, que passaram a orientar a elaboração dos itens avaliativos com foco no desenvolvimento de competências e habilidades. Já no ciclo de 2001, consolidaram-se debates em torno

da revisão dos pressupostos teóricos e metodológicos que sustentavam o sistema.

A reestruturação de 2005 representou um divisor de águas, com a segmentação do Saeb em duas avaliações distintas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), esta última amplamente reconhecida como Prova Brasil. Nesse mesmo contexto, instituiu-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que integrou informações relativas ao desempenho e ao fluxo escolar. Em 2013, registrou-se a inclusão da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a realização de testes experimentais em áreas como Ciências, História e Geografia. Já em 2015, a criação da Plataforma Devolutiva Pedagógica configurou-se como uma iniciativa voltada ao fortalecimento das práticas pedagógicas, mediante a disponibilização de itens aplicados e análises especializadas.

Em 2019, o Saeb foi novamente reformulado, com vistas à sua adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa etapa implicou a unificação das avaliações preexistentes sob uma denominação única, além da ampliação de seu escopo, incluindo, de forma inédita, a aferição da alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental e a incorporação da área de Ciências para o 9º ano.

Tais transformações atestam o contínuo aperfeiçoamento do Saeb enquanto instrumento estratégico de monitoramento da qualidade educacional no Brasil, em estreita articulação com as políticas públicas e em consonância com as demandas contemporâneas da educação básica (Silva; Carvalho, 2022).

DADOS

Os dados do Saeb 2023 foram coletados em levantamentos de autorrelato por instrumento on-line. As amostras na Tabela 1 representam apenas os professores da rede pública e para somente uma resposta, pois os docentes respondiam de acordo com a quantidade de turma (alguns chegaram a responder 14 vezes o instrumento). Também foram excluídos os participantes que não responderam grande parte das perguntas.

Tabela 1 – Amostras por estado do Saeb de 2023

Estado	Frequência	Sexo*		Escolaridade*			
		F	M	(1)	(2)	(3)	(4)
AC	1.036	58,4	40,3	0,8	40,7	53,7	3,9
AL	3.132	68,2	30,1	3,2	24,0	64,5	7,0
AM	3.786	60,3	37,7	1,0	21,1	66,6	9,9
AP	856	56,8	41,1	3,3	28,9	60,2	6,0
BA	10.388	70,3	27,4	2,7	25,6	62,0	7,3
CE	8.009	63,4	34,4	1,0	19,7	70,7	7,0
DF	1.877	71,3	27,2	0,1	27,9	63,5	7,7
ES	3.445	76,7	20,9	0,6	11,0	75,3	10,3
GO	5.557	75,5	23,3	0,4	14,6	73,7	10,3
MA	8.125	60,6	37,4	3,6	23,0	66,7	4,9
MG	18.752	80,3	17,5	0,8	30,8	59,9	6,3
MS	2.587	73,6	25,3	0,3	16,9	70,3	11,4
MT	3.468	74,7	23,8	0,5	12,2	75,7	10,3
PA	8.769	59,7	39,2	1,1	27,9	61,2	8,7
PB	4.161	65,2	32,6	1,9	20,4	58,3	17,5
PE	8.263	68,6	29,9	1,7	16,1	73,0	8,2
PI	3.879	61,9	36,3	0,6	15,2	77,1	5,7
PR	10.661	81,2	17,5	1,2	10,8	76,1	11,0
RJ	10.180	74,3	23,8	5,0	24,4	56,2	12,5
RN	2.868	59,8	38,2	0,5	18,1	63,8	16,2
RO	1.802	68,2	30,1	0,7	14,4	75,5	8,3

RR	575	61,9	37,6	2,4	18,8	65,2	12,7
RS	10.754	86,9	11,9	1,4	19,1	68,8	9,5
SC	5.907	80,1	18,4	1,7	14,5	74,1	8,7
SE	2.403	68,5	29,7	1,0	19,9	66,4	11,4
SP	27.271	79,8	18,3	1,3	37,0	54,9	5,0
TO	2.026	68,6	29,7	0,9	38,1	53,6	5,6
Total 170.537							

Nota: * = o percentual pode não fechar em 100% porque nem todos responderam; F = Feminino; M = Masculino. (1) Ensino médio; (2) Graduação; (3) Especialização; (4) Mestrado/Doutorado.

Fonte: Saeb-Inep (Brasil, 2023).

Em relação à frequência, ou seja, ao número de respondentes, pode-se observar na Tabela 1 os estados com maior número de respondentes em cada uma das cinco regiões brasileiras, a fim de ter uma representatividade na amostra, permitindo uma análise regional. Dentre eles, destacam-se: o Pará (PA) na região Norte, com 20.124; a Bahia (BA) na região Nordeste, com 25.876; o Distrito Federal (DF) na região Centro-Oeste, com 5.591; São Paulo (SP) na região Sudeste, com 42.395; e Rio Grande do Sul (RS) na região Sul, com 10.754 professores.

O nível de escolaridade pode ser um aspecto importante no contexto do trabalho docente. Desse modo, de acordo com o número de respondentes, os estados de cada uma das cinco regiões do Brasil que apresentaram maiores índices de ensino superior ou mais foram: Pará (PA), com um total de 97,8%; Bahia (BA), com 94,9%; Distrito Federal (DF), com 99,1%; São Paulo (SP), com 96,9 e, por fim, Rio Grande do Sul (RS), com 97,4%.

A categoria “sexo” mostra a discrepância em relação à quantidade de professores do gênero feminino e masculino. No Estado do Rio Grande do Sul (RS), é possível observar que, em relação aos respondentes, 86,9% são mulheres e apenas 11,9% são homens, ressaltando uma diferença de 75%. Na região Norte, o Pará (PA) apresentou 59,7% de profissionais do sexo feminino e 39,2% do sexo masculino. O Estado da Bahia (BA) revelou 70,3% de

mulheres educadoras e 27,4% de homens atuantes na área. O Distrito Federal (DF) exibiu 71,3% de mulheres no campo de atuação e 27,2% de homens na área. Já no Sudeste, foi evidenciado que em São Paulo (SP) 79,8% dos especialistas no campo da educação são do sexo feminino e 18,3% do sexo masculino. Em todos os estados, explicitou-se a significância estatística no que se diz respeito ao sexo dos educadores no Brasil e como o gênero feminino predomina nessa categoria de trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) demonstrou ser um instrumento importante, pois busca demonstrar, por meio de dados obtidos com os professores do Brasil, como acontece a prática pedagógica, possibilitando entender a realidade da educação, para que, se necessário, sejam criadas estratégias para a manutenção dos aspectos considerados positivos e para aqueles que necessitam melhoria. O instrumento, estruturado meticulosamente para apresentar do modo mais fidedigno possível a realidade da educação básica, mostra-se muito efetivo no papel que se propõe a desenvolver. O Saeb é uma ferramenta rica em apuração de dados e apresenta resultados significativos para a estruturação de melhorias na educação de todo o território brasileiro e desenvolvimento de investigações científicas.

REFERÊNCIAS

- BORGES, A. P. N. R.; ALMEIDA, S. P. N. de C. e.; SANTANA, K. C. L. Avaliação Educacional: o Saeb, seus pressupostos, finalidades e repercuções. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2938>. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Testes e questionários – Saeb**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios>. Acesso em: 02 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 02 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília, 2023. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/microdados/planilhas_de_resultados_20250507.zip. Acesso em: 02 ago. 2025.

SILVA, M. S. da; CARVALHO, M. C. A. de. Percurso do Saeb no Brasil: História e debate. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 03, p. 28-39, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/download/6690/3901>. Acesso em: 02 ago. 2025

TERCEIRO CAPÍTULO

TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY (TALIS)

João Ignacio Pires Lucas
Giovana Belotto
Marli Bettoli Stopassola

INTRODUÇÃO

O *Teaching and Learning International Survey* (Talis), uma iniciativa da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) desde 2008, é um instrumento importante para demonstrar as condições de trabalho e os ambientes de aprendizagem em mais de 60 sistemas educacionais. No Brasil, sua aplicação é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Reconhecida como a “voz dos professores”, a pesquisa fornece dados que subsidiam políticas para aprimorar o ensino e a aprendizagem globalmente (OCDE, 2008). A primeira aplicação em larga escala ocorreu em 2008, seguida pelo Talis (2013), que contou com a participação de 34 sistemas educacionais, incluindo a primeira participação dos Estados Unidos. Esse número expandiu-se para 38 em 2014 (OCDE, 2014).

O Talis utiliza dois questionários principais: um destinado a diretores e outro a professores, que podem ser preenchidos on-line ou em formato impresso. O questionário de diretores de 2013, por exemplo, aborda informações pessoais e da escola, clima escolar, satisfação no trabalho, liderança, avaliação e *feedback* de professores, desenvolvimento profissional contínuo do diretor e programas de indução e mentoria para professores. Já o questionário de professores de 2013 investigou perfil docente,

desenvolvimento profissional contínuo, avaliação e *feedback*, mentoria e indução, práticas de ensino, crenças e atitudes, clima escolar e satisfação no trabalho, contendo mais de 50 grupos de questões (OCDE, 2013). De forma geral, o Talis coleta dados sobre desenvolvimento profissional contínuo, avaliação de professores, liderança e gestão escolar, clima escolar, crenças instrucionais e práticas pedagógicas e profissionais dos docentes (NCES, 2017).

O Talis possui uma categoria relacionada às condições de trabalho, que mede: Satisfação no Trabalho (e.g., “No geral, estou satisfeito(a) com meu trabalho”), Liderança/Gestão (e.g., “Meu gestor reconhece quando fiz um bom trabalho”), Carga de Trabalho (e.g., “Meu trabalho me deixa tempo para minha vida pessoal”), Colaboração (e.g., frequência com que “Observa aulas de outros professores e fornece feedback”), Preparação (e.g., “Até que ponto você se sente preparado(a) para o conteúdo de algumas ou todas as disciplinas que leciona”) e Disciplina (e.g., “A equipe escolar aplica as regras de comportamento dos alunos de forma consistente em toda a escola”) (Department for Education, 2020). Apesar de a maioria dos professores (90%) nos países da OCDE participantes do Talis (2018) se declararem satisfeitos com o trabalho e não se arrependerem da escolha profissional (91%), apenas 26% acreditam que seu trabalho é valorizado pela sociedade, sendo que professores com mais tempo de carreira são mais propensos a relatar essa desvalorização, o que sugere um grau de desilusão profissional. Adicionalmente, 18% dos professores relatam experienciar muito estresse no trabalho, sendo que 49% apontam o excesso de trabalho administrativo como uma das principais fontes (OCDE, 2020).

Os dados do Talis (2013) já apontavam implicações políticas importantes, como a necessidade de comunicar o valor da profissão docente. Isso se deve ao fato de que o desempenho dos alunos é maior onde os professores se sentem valorizados, o que reflete em maior participação em decisões e melhor remuneração. Além disso, a pesquisa apontou a urgência de garantir recursos adequados e equitativos, visto que a escassez de professores, pessoal de apoio e

materiais didáticos prejudica a qualidade da educação (Burns; Darling-Hammond, 2014).

No contexto brasileiro, Silva, Hoed e Saraiva (2023, p. 6) afirmam que “a baixa atratividade da carreira docente, aliada à precarização das condições de trabalho, é uma constante nos países com piores desempenhos no *Programme for International Student Assessment* (PISA), como o Brasil”. Os autores observam que “a valorização docente, o incentivo à formação continuada e o reconhecimento social da profissão são aspectos recorrentes nos países com bons resultados, que também participaram da Talis” (Silva; Hoed; Saraiva, p. 5), e que “os dados da Talis permitem uma leitura crítica sobre os entraves da educação brasileira, especialmente no que se refere à formação inicial e continuada dos professores” (Silva; Hoed; Saraiva, p. 8). Contudo, destacam que “a pesquisa Talis deve ser utilizada como fonte diagnóstica, mas nunca de forma descontextualizada ou como modelo único de avaliação docente” (Silva; Hoed; Saraiva, 2023, p. 9).

Na elaboração deste capítulo, foram utilizados dados e resultados baseados na Talis (2018), edição mais recente até o momento, cuja amostra e perfil de respostas serão descritos na seção seguinte.

DADOS

A amostra de escolas e professores do estudo Talis (2018) incluiu profissionais da educação básica, especialmente professores dos anos finais do ensino fundamental e do médio. Os dados foram coletados por meio de instrumentos de autorrelato e a Tabela 1 apresenta as frequências de professores participantes por país.

Tabela 1 – Amostra dos países do Talis de 2018

País	Frequência	País	Frequência
África do Sul	2.046	Rússia	4.011
Arábia Saudita	2.744	Finlândia	2.851
Argentina ^a	5.807	França	4.435
Austrália	8.836	Geórgia	5.024
Áustria	4.255	Hungria	3.245
Bélgica	5.257	Inglaterra	4.385
Brasil	5.275	Israel	2.627
Bulgária	2.862	Itália	3.612
Canadá ^b	2.171	Japão	6.863
Cazaquistão	6.566	Letônia	2.315
CFB ^c	2.662	Lituânia	3.759
Chile	1.963	Malta	2.513
China ^d	3.976	México	2.926
Chipre	1.611	Noruega	4.154
Colômbia	4.640	Nova Zelândia	2.257
Coréia do Sul	6.138	Países Baixos	3.388
Croácia	6.019	Portugal	7.227
Dinamarca	7.342	R. Tcheca	6.039
EAU ^e	23.954	Romênia	3.658
Eslováquia	3.015	Singapura	3.280
Eslovênia	4.294	Suécia	8.119
Espanha	14.653	Taiwan	10.129
Estônia	3.004	Turquia	19.089
EUA ^f	2.560	Vietnam	13.870
Total: 261.426			

Nota: a = Cidade de Buenos Aires; b = Alberta; c = Comunidade Flamenga da Bélgica; d = Shangai; e = Emirados Árabes Unidos; f = Estados Unidos da América.

Fonte: OCDE (2018).

No âmbito do estudo Talis (2018), a Tabela 1 mostra as frequências de participação dos países e regiões. A amostra global

totalizou 261.426 participantes. Segundo análise, a heterogeneidade das frequências entre os participantes é notável. As amostras variaram consideravelmente, desde a menor, do Chipre (1.611 participantes), até a maior, dos Emirados Árabes Unidos (23.954 participantes). Essa amplitude reflete as diferentes metodologias de amostragem ou a escala de engajamento em cada contexto. Países como Turquia (19.089), Espanha (14.653), Vietnã (13.870) e Taiwan (10.129) contribuíram com amostras significativamente elevadas, destacando-se na representação do corpo docente e diretivo. Vale ressaltar que, devido à variação significativa dos tamanhos de amostras, análises comparativas exigem ponderações distintas referentes aos pesos amostrais.

No contexto internacional, o Brasil contribuiu para o Talis (2018) com uma frequência de 5.275 participantes. Isso posiciona o país em um patamar de representatividade intermediária à alta dentro do conjunto de dados. Em termos percentuais, a amostra brasileira corresponde a aproximadamente 2,02% do total geral de participantes. Quando comparado aos demais países, a amostra do Brasil é substancialmente maior do que a de várias nações, incluindo a África do Sul (2.046), o Chile (1.963), a Finlândia (2.851) e o Canadá (Alberta) (2.171). Por outro lado, sua frequência é menor que a de grandes contribuidores como os Emirados Árabes Unidos e a Turquia, mas se assemelha à de países como a Bélgica (5.257), a Geórgia (5.024) e a Colômbia (4.640). A magnitude da amostra brasileira confere robustez aos dados coletados, permitindo análises estatísticas consistentes e comparações internacionais significativas sobre o ambiente de ensino e aprendizagem.

A Tabela 2 apresenta o perfil sociodemográfico dos participantes por país, apresentando o percentual de frequências para as variáveis de sexo (feminino e masculino) e escolaridade. As categorias de escolaridade incluem: (1) Ensino Médio, (2) Graduação, (3) Especialização e (4) Mestrado/Doutorado. É importante notar que a soma dos percentuais para sexo e escolaridade pode não totalizar 100% devido à ausência de respostas de alguns participantes, conforme indicado em nota.

A análise revela padrões distintos no perfil dos participantes do Talis (2018). Em quase todos os países, a participação feminina é predominantemente maior do que a masculina. Na Bulgária (80,0% feminino), Eslováquia (81,3% feminino) e Estônia (82,5% feminino), as mulheres exibem as maiores proporções. Mesmo em países onde a diferença é menor, como Colômbia (53,0% feminino) e África do Sul (59,9% feminino), as mulheres ainda constituem a maioria dos respondentes. Esse padrão sugere uma feminização da força de trabalho docente nos países participantes do Talis.

Tabela 2 – Percentual de respostas para o perfil sociodemográfico, Talis de 2018*

País	Sexo		Escolaridade			
	F	M	(1)	(2)	(3)	(4)
África do Sul	59,9	40,1	21,9	53,9	20,2	3,0
Arábia Saudita	56,3	43,7	1,7	0,4	91,8	4,3
Argentina ^a	75,7	24,3	3,9	36,3	45,3	11,8
Austrália	70,0	30,0	-	4,8	77,8	17,0
Áustria	69,4	30,6	2,1	31,4	17,3	48,8
Bélgica	69,2	30,8	5,7	0,6	80,2	13,1
Brasil	58,5	41,5	0,8	1,3	85,6	11,6
Bulgária	80,0	20,0	0,7	5,1	16,1	77,4
Canadá ^b	58,7	31,3	-	0,1	80,9	18,8
Cazaquistão	76,5	23,5	1,7	3,7	86,6	7,9
CFB ^c	82,4	17,6	0,3	1,0	94,6	3,8
Chile	65,0	35,0	0,2	3,5	79,2	16,8
China ^d	74,0	26,0	-	0,9	85,8	13,0
Chipre	73,3	26,7	-	0,5	47,4	52,0
Colômbia	53,0	47,0	1,6	3,9	38,5	55,5
Coreia do Sul	74,0	26,0	-	0,3	64,0	35,5
Croácia	73,5	26,5	-	4,1	3,6	91,7

Dinamarca	62,8	37,2	2,3	1,8	68,9	21,7
EAU ^e	69,4	30,6	0,7	3,3	70,3	25,0
Eslováquia	81,3	18,7	0,8	0,2	1,0	97,8
Eslovênia	74,7	25,3	1,3	13,4	8,7	76,6
Espanha	69,3	30,7	-	-	-	-
Estônia	82,5	17,5	4,2	2,2	22,0	71,3
EUA ^f	67,1	32,7	0,1	0,2	38,0	61,4

Nota: * = os percentuais não fecham em 100% porque alguns participantes não responderam; a = Cidade de Buenos Aires; b = Alberta; c = Comunidade Flamenga da Bélgica; d = Shangai; e = Emirados Árabes Unidos; f = Estados Unidos da América. F = Feminino; M = Masculino; (1) Ensino médio; (2) Graduação; (3) Especialização; (4) Mestrado/Doutorado.

Fonte: OCDE (2018).

A distribuição da escolaridade, conforme apresentada na Tabela 2, varia amplamente entre os países, refletindo diferentes estruturas educacionais e requisitos para a profissão docente. Em relação à especialização, alguns países, como Arábia Saudita (91,8%), Bélgica (80,2%) e Cazaquistão (86,6%), apresentam alta concentração de profissionais. Outros indicam uma forte prevalência de níveis de pós-graduação mais elevados (Mestrado/Doutorado) como Bulgária (77,4%), Eslováquia (97,8%) Croácia (91,7%) e Estônia (71,3%). Outros países, como Austrália (77,8%) e Coreia do Sul (64,0%), têm a especialização como nível predominante, mas também com percentuais significativos de professores com Mestrado/Doutorado. A ausência de dados para escolaridade na Espanha impede a análise comparativa para esse país.

O perfil sociodemográfico dos participantes brasileiros no Talis (2018) se destaca da seguinte forma: O Brasil apresenta uma distribuição de 58,5% feminino e 41,5% masculino. Embora a participação feminina seja majoritária, a proporção de homens é relativamente mais alta em comparação com a média de outros países, onde a presença feminina é frequentemente mais acentuada (e.g., Bulgária com 80%, Eslováquia com 81,3%). Isso posiciona o

Brasil em um grupo de países com uma distribuição de gênero menos polarizada no corpo docente, semelhante à África do Sul (59,9%) e ao Canadá (58,7%). No que tange à escolaridade, a maioria dos participantes brasileiros reportou ter Especialização (85,6%). O percentual de Mestrado/Doutorado é de 11,6%, enquanto Ensino Médio (0,8%) e Graduação (1,3%) representam parcelas muito pequenas. Esse perfil de escolaridade é altamente concentrado na Especialização, alinhando-se a países como Arábia Saudita (91,8%), Bélgica (80,2%) e Cazaquistão (86,6%), nos quais a especialização é o nível de formação predominante. Diferencia-se, no entanto, de países europeus como Bulgária e Eslováquia, onde o Mestrado/Doutorado é o nível mais comum. A baixa representação de Ensino Médio e Graduação como níveis mais altos de escolaridade entre os participantes brasileiros sugere que a maioria dos profissionais que participou da pesquisa já possuía ao menos um curso de especialização.

A Tabela 3, complementar à Tabela 2, oferece uma visão detalhada do perfil sociodemográfico dos participantes do Talis (2018), especificando as porcentagens por sexo (feminino e masculino) e escolaridade. As categorias de escolaridade seguem a mesma codificação da Tabela 2: (1) Ensino Médio, (2) Graduação, (3) Especialização e (4) Mestrado/Doutorado. A soma dos percentuais para cada categoria pode não atingir 100% devido à ausência de respostas de alguns participantes, conforme indicado em nota.

Tabela 3 – Percentual de respostas para o perfil sociodemográfico,
Talis de 2018*

País	Sexo		Escolaridade			
	F	M	(1)	(2)	(3)	(4)
Rússia	85,3	14,7	1,4	4,6	17,0	76,7
Finlândia	69,6	30,4	1,5	0,9	5,8	91,7
França	72,1	27,9	2,7	2,9	32,9	61,1
Geórgia	86,2	13,8	3,4	2,1	12,7	80,5
Hungria	78,6	21,4	0,1	-	63,7	36,0
Inglaterra	72,9	27,1	0,4	1,0	78,7	19,6

Israel	74,4	25,6	0,5	1,0	49,9	47,8
Itália	77,8	22,2	3,8	-	13,9	81,8
Japão	51,7	48,3	-	5,3	84,0	8,2
Letônia	88,0	18,0	1,6	1,4	33,0	63,4
Lituânia	84,3	15,7	0,2	-	63,3	36,4
Malta	68,2	31,8	1,8	3,3	68,1	26,1
México	55,5	45,5	3,2	1,4	68,7	24,6
Noruega	64,4	35,6	0,7	0,6	62,6	35,6
Nova Zelândia	65,7	34,2	0,5	5,5	79,1	14,4
Países Baixos	67,5	32,5	3,6	-	59,5	36,6
Portugal	70,2	29,8	1,5	0,4	4,8	93,1
R. Tcheca	72,4	27,6	1,9	0,1	3,5	94,4
Romênia	72,4	27,6	0,9	1,3	58,6	39,0
Singapura	64,1	35,9	0,9	4,1	72,8	21,9
Suécia	66,1	33,9	5,2	7,1	30,3	56,6
Taiwan	67,1	32,9	0,4	0,4	35,7	63,4
Turquia	52,5	47,5	-	2,4	82,5	14,8
Vietnam	68,4	31,6	2,7	12,5	76,2	8,4

Nota: * = os percentuais não fecham em 100% porque alguns participantes não responderam; F = Feminino; M = Masculino; (A) Até 24 anos; (B) De 25 a 34 anos; (C) De 35 a 45 anos; (D) 55 anos ou mais; (1) Ensino médio; (2) Graduação; (3) Especialização; (4) Mestrado/Doutorado.

Fonte: OCDE (2018).

Os dados apresentados na Tabela 3 revelam tendências e particularidades na composição demográfica do corpo docente em diferentes nações. A predominância feminina é uma característica marcante na maioria dos países. Na Letônia (88,0% feminino), Rússia (85,3% feminino) e Geórgia (86,2% feminino), as mulheres representam uma parcela ainda mais expressiva dos participantes, reforçando a tendência de feminização da profissão docente observada globalmente. Contudo, em alguns países, a distribuição de gênero é mais equilibrada. O Japão (51,7% feminino e 48,3% masculino) e a Turquia (52,5% feminino e 47,5% masculino) destacam-se por apresentar uma paridade de gênero próxima,

diferindo significativamente da maioria. A diversidade nos padrões de escolaridade reflete as distintas políticas de qualificação profissional. Vários países demonstram forte inclinação para a formação em Mestrado/Doutorado. Finlândia (91,7%), Portugal (93,1%), República Tcheca (94,4%), Geórgia (80,5%), Itália (81,8%) e Rússia (76,7%) exemplificam essa tendência, em que a pós-graduação *stricto sensu* é o nível de escolaridade predominante entre os participantes.

Em contrapartida, alguns países exibem uma maior concentração de respondentes com Especialização, como Inglaterra (78,7%), Japão (84,0%), Nova Zelândia (79,1%), Singapura (72,8%) e Vietnã (76,2%), indicando que esse nível de formação é o mais comum ou requerido em seus sistemas educacionais. Existem, ainda, países com perfis intermediários ou que apresentam categorias de graduação mais elevadas, como Israel, onde a Especialização (49,9%) e o Mestrado/Doutorado (47,8%) têm percentuais bastante próximos.

A análise desses dados é fundamental para compreender a composição do capital humano docente globalmente. A preponderância feminina e os variados níveis de escolaridade refletem as condições e expectativas para o exercício da docência em diferentes contextos. As disparidades observadas na formação acadêmica podem influenciar as abordagens pedagógicas e a capacidade de inovação dentro dos sistemas educacionais.

Os dados apresentados são percentuais das respostas válidas, e a ausência de respostas de alguns participantes pode introduzir pequenas variações. De forma geral, as tendências são robustas e fornecem percepções valiosas para a visualização do panorama global e a formulação de políticas educacionais e programas de desenvolvimento profissional docente, considerando o contexto individual de cada país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o *Teaching and Learning International Survey* (Talis) é um instrumento internacionalmente reconhecido e de valor inestimável para a avaliação das condições de trabalho e da satisfação de professores e diretores em diversos sistemas educacionais. Os dados obtidos com esse instrumento funcionam como uma “voz” para a profissão. Nesse sentido, a utilidade do Talis para pesquisas relacionadas ao trabalho docente é inestimável, pois fornece um referencial metodológico com as dimensões investigadas pelo instrumento e permite contextualizar os níveis de satisfação dos professores no cenário nacional e internacional, enriquecendo a análise de dados regionais.

Os dados do Talis revelam uma complexa interconexão entre as condições de trabalho e a satisfação docente, destacando a importância de fatores como liderança eficaz, oportunidades de colaboração e desenvolvimento profissional contínuo. Tais achados têm gerado recomendações políticas concretas, visando aprimorar o bem-estar dos professores e, consequentemente, a qualidade do ensino em escala global.

As descobertas obtidas por meio do Talis têm contribuído diretamente para a realização de recomendações políticas destinadas a aumentar a satisfação no trabalho e melhorar as condições laborais dos professores. Foram identificadas cinco amplas alavancas políticas: seleção estratégica de candidatos com forte motivação, programas robustos de indução e mentoria ao longo da carreira, foco sustentado no desenvolvimento profissional e implementação de estruturas de recompensa apropriadas. A OCDE também realça a importância de promover políticas que fortaleçam a confiança, a transparência, a autonomia profissional e uma cultura colaborativa (OCDE, 2022). Um exemplo prático do impacto do Talis é a constatação de que professores do ensino fundamental II na Inglaterra trabalham mais horas que seus colegas na maioria dos países desenvolvidos, com tempo desproporcional gasto em correção, preparação de aulas e administração,

informação que influenciou discussões políticas sobre carga de trabalho e retenção de professores no país (University College London, 2022).

É necessário que haja continuidade da aplicação desse instrumento para que seja possível análises periódicas da percepção dos implicados diretamente no processo de educação a nível internacional.

REFERÊNCIAS

BURNS, D.; DARLING-HAMMOND, L. Teaching around the World: what can TALIS tell us? **Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education**, 2014. Disponível em: <https://edpolicy.stanford.edu/library/publications/1295>. Acesso em: 22 jul. 2025.

DEPARTMENT FOR EDUCATION. **TALIS (2018): teacher working conditions, turnover and attrition**. Londres: DfE, 2020. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/publications/talis-2018-teacher-working-conditions-turnover-and-attrition>. Acesso em: 22 jul. 2025.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (NCES). **Teaching and Learning International Survey (TALIS)**. Washington, DC: NCES, 2017. Disponível em: <https://nces.ed.gov/surveys/talis/overview.asp>. Acesso em: 22 jul. 2025.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). TALIS. [S.l.]: **OECD**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/talis/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). TALIS. [S.l.]: **TALIS Database**, 2008. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/data/datasets/talis-2008-database.html>. Acesso em: 22 jul. 2025.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). TALIS. [S.l.]: **TALIS Database**, 2013. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/data/datasets/talis-2013-database.html>. Acesso em: 22 jul. 2025.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). TALIS. [S.l.]: **TALIS Database**, 2014. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/data/datasets/talis-2013-database.html>. Acesso em: 22 jul. 2025.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). TALIS. [S.l.]: **TALIS Database**, 2022. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/data/datasets/talis-2018-database.html>. Acesso em: 22 jul. 2025

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **TALIS 2018 Results** (Volume II): teachers and school leaders as valued professionals. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en.html. Acesso em: 22 jul. 2025.

SILVA, A. F.; HOED, R. M.; SARAIVA, P. F. Comparação entre a educação brasileira e a de países com bons resultados no exame do PISA: um estudo a partir da TALIS. **Revista Foco**, v. 16, n. 2, p. e899, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n2-041>. Acesso em: 22 jul. 2025.

UNIVERSITY COLLEGE LONDON (UCL). **Influencing government policy to improve working life for teachers**. Londres: UCL, 2022. Disponível em: <https://www.ucl.ac.uk/impact/case-studies/2022/apr/influencing-government-policy-improve-working-life-teachers>. Acesso em: 22 jul. 2025.

QUARTO CAPÍTULO

CONTEXTO DE TRABALHO DOS PROFESSORES: REVISÃO INTEGRATIVA

Silvana Regina Ampessan Marcon
Magda Macedo Madalozzo
Alexandra Carol Cioato
Maria Eduarda Portal Casagrande
Valentina Del Pino Borghetti

INTRODUÇÃO

As diferentes transformações da sociedade, como mudanças demográficas, avanço das tecnologias e de seu uso, novos estilos de gestão, afetaram a qualidade de vida das pessoas, refletindo no contexto de trabalho. O trabalho dos professores da rede pública de ensino tem necessitado de atenção especial dos órgãos públicos e da sociedade em geral. Souza e Leite (2011) realizaram uma pesquisa e identificaram precariedade das condições de trabalho, como baixos salários, infraestrutura inadequada e carga de trabalho excessiva, que têm graves repercussões na saúde mental dos docentes, resultando em estresse e síndrome de *burnout*. Ribeiro *et al.* (2022) investigaram a incidência da síndrome de *burnout* (SB) em professores do ensino fundamental e médio, destacando fatores psicossociais que contribuem para o seu agravo, como carga horária excessiva e falta de reconhecimento profissional. Estes são apenas alguns dos dados disponíveis sobre a realidade do contexto de trabalho dos professores.

Pesquisar sobre o contexto de trabalho continua como prioridade quando se trata da saúde do trabalhador. Um dos primeiros estudos foi realizado pelo psicólogo Elton Mayo, nos anos de 1924 a 1932, com o objetivo de analisar os efeitos da

iluminação do ambiente sobre o desempenho e a produtividade dos trabalhadores, efetuado na fábrica da Western Electric, nos Estados Unidos, conhecido como ‘experiência de Hawthorne’ (Wagner; Hollenbeck III, 2020). A principal descoberta evidenciou a influência dos aspectos psicossociais nas relações de trabalho, o que despertou a atenção para a necessidade de estudar os comportamentos sociais e psicológicos dos trabalhadores. Esse experimento deu início à Escola das Relações Humanas nos estudos organizacionais e inaugurou uma série de avanços nas pesquisas sobre a influência do comportamento humano no contexto de trabalho. Disso derivaram inúmeros estudos sobre Comportamento Organizacional e seus efeitos sobre o cotidiano das organizações.

Os resultados contribuíram para despertar a atenção para a necessidade de ajustar as condições de trabalho ao ser humano (Borges *et al.*, 2013; Schein, 1965/1982; Zanelli; Bastos, 2004). Muchinsky (1994), a partir de pesquisas realizadas, apresentou um conjunto de aspectos relacionados às condições de trabalho, tais como aspectos ergonômicos, biomecânicos e fisiológicos, estressores físicos, fadiga física e mental, bem como acidentes de trabalho e sua relação com características pessoais dos trabalhadores e outros relacionados às diferentes áreas da vida das pessoas.

A expressão “contexto de produção e bens de serviço” foi utilizada por Ferreira e Mendes (2008, p. 112) para definir os contextos de trabalho na perspectiva de três categorias: organização do trabalho, condições de trabalho e relações socioprofissionais, para referirem-se às condições de trabalho apresentadas por Muchinsky (1994). Os autores enfatizam que é necessário colocar em categorias próprias os aspectos interpessoais e de organização do trabalho. Ferreira e Mendes (2008) apresentam a dimensão organização do trabalho como aquela que é constituída pelos elementos prescritos (formal ou informalmente) que expressam as concepções e as práticas de gestão de pessoas e do trabalho presentes nos ambientes de trabalho e que balizam o seu funcionamento. Os componentes dessa categoria são a divisão do

trabalho, que pode ser hierárquica, técnica ou social; a produtividade esperada analisada pelas metas, qualidade ou quantidade; as regras formais, que podem estar associadas à missão, às normas, aos dispositivos jurídicos e aos procedimentos; a duração da jornada, pausas e turnos; os ritmos influenciados pelos prazos e tipos de pressão; os controles exercidos pela supervisão, fiscalização e disciplina; e as características das tarefas analisadas pela natureza da tarefa e do conteúdo (Ferreira; Mendes, 2008).

A dimensão condições de trabalho contempla elementos estruturais que expressam as condições de trabalho presentes no local de trabalho e caracterizam sua infraestrutura e seu apoio institucional. Os elementos que a constituem são: ambiente físico, observado por sinalização, espaço, ar, luz, temperatura, som; ferramentas, máquinas e documentação relacionadas ao ambiente de trabalho; equipamentos que envolvem materiais arquitetônicos, aparelhagem e mobiliário; matéria-prima, que podem ser objetos materiais/simbólicos, informacionais; e suporte organizacional analisado por informações, suprimentos e tecnologias disponibilizadas no ambiente de trabalho (Ferreira; Mendes, 2008).

Ferreira e Mendes (2008) apresentam a dimensão relacionada aos aspectos sociais, evidenciados por Elton Mayo e nomeados por ele como relações socioprofissionais. Essa dimensão é constituída pelos elementos interacionais que expressam as relações socioprofissionais de trabalho, presentes no ambiente de trabalho e caracterizam sua dimensão social. Os elementos constituintes dessa dimensão são: interações hierárquicas (chefias imediatas, chefias superiores); interações coletivas intra e intergrupos (membros da equipe de trabalho, membros de outros grupos de trabalho) e interações externas (usuários, consumidores, representantes institucionais (fiscais, fornecedores)). As três dimensões — organização do trabalho, condições do trabalho e relações socioprofissionais — fornecem as bases para se compreender a atividade de trabalho das pessoas, enquanto estratégias de mediação ser humano/trabalho (Ferreira; Mendes, 2008).

A dimensão socioprofissional ganhou importância no ambiente organizacional, pois é por meio das relações entre as pessoas que as organizações cumprem com sua missão de produzir bens ou serviços. A Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1986, apresentou o conceito de fatores psicossociais no contexto de trabalho, que consistem em interações do ambiente de trabalho, do conteúdo, da natureza e das condições de trabalho, por um lado, e as capacidades, as necessidades, os costumes, a cultura e as condições de vida dos trabalhadores fora do trabalho, por outro lado. Esses fatores podem influenciar a saúde, o desempenho e a satisfação no trabalho (OIT, 1986). Zanelli e Kanan (2018) alertam para o termo “interações” utilizado pela OIT, pois implica em um conjunto de relações de natureza psicológica (capacidades, necessidades, percepções e experiências) e social que envolve o ambiente de trabalho, as condições organizacionais, a cultura, as condições pessoais externas ao trabalho.

Zanelli e Kanan (2018, p. 43) afirmam que os fatores psicossociais relacionados ao trabalho são condições, circunstâncias ou acontecimentos que afetam os trabalhadores, os grupos, a própria organização e o contexto societário, em curto ou longo prazo, com maior ou menor severidade, de modo a potencializar a probabilidade de danos à saúde e à segurança. Os autores descrevem os fatores psicossociais no contexto de trabalho em três âmbitos, que são: fatores referentes ao indivíduo trabalhador (características demográficas, estilo de vida, habilidades sociais, capacidade de enfrentamento e adaptação, sentido da vida, entre outros), fatores internos ao trabalho (condições do ambiente de trabalho, condições das tarefas, do grupo de trabalho, da organização, entre outros) e fatores externos ao trabalho (situação econômica familiar, relacionamento conjugal e familiar, rede de apoio social, participação em grupos comunitários, entre outros) (Zanelli; Kanan, 2018).

O contexto de trabalho parece ser algo muito mais complexo do que os trabalhadores e a população em geral podem pensar. O objetivo deste capítulo é apresentar referencial teórico produzido

por meio de pesquisas nacionais e internacionais sobre o contexto de trabalho dos professores da rede pública de educação e analisar dados de pesquisas realizadas com profissionais da educação no Brasil e no exterior. A seguir, segue o método desenvolvido.

MÉTODO

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e exploratória. A busca foi realizada no dia 11 de julho de 2025 na base de dados SCOPUS, através dos periódicos da CAPES. O descritor utilizado foi “*teachers' working conditions*”. Definiram-se como critérios de seleção documentos em língua portuguesa, inglesa e espanhola, com abrangência no filtro ano de publicação 2023-2025. Foram encontrados 50 documentos a partir da busca. Foi efetuada uma análise dos estudos, fazendo a leitura de títulos, resumos e artigos na íntegra. Foram selecionados 36 documentos para a extração dos conteúdos de interesse ao estudo. Os resultados da apuração estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Estudos selecionados com seus respectivos autores e ano

Brunsting <i>et al.</i>	2022	Working conditions and burnout of special educators of students with EBD: Longitudinal outcomes
Sasaki, Yonehara e Kitamura	2023	The influence of the whole school approach on implementing education for sustainable development in Japan
Bettini, Meyer e Stark	2023	Gendered discourse about special education teaching as care work: Implications for improving inequitable working conditions
Ingersoll e Tran	2023	Teacher shortages and turnover in rural schools in the US: An organizational analysis

Lee <i>et al.</i>	2023	Teachers' psychological distress in North Carolina: An analysis of urban versus non-urban school districts
Ingersoll e Tran	2023	The rural teacher shortage
Fernandes <i>et al.</i>	2023	Absenteísmo docente: Desafios às políticas de educação pública
Ye <i>et al.</i>	2023	Exploring the Interplay between work engagement, self-preparation, and adaptability among novice teachers in Chinese vocational colleges
Chiriac, Forsberg e Thornberg	2024	Teacher teams: A safe place to work on creating and maintaining a positive school climate
Mohammad e Borkoski	2024	Organizational conditions and teacher turnover in private schools of United Arab Emirates
Ab Wahab <i>et al.</i>	2024	Impacts of workload on teachers' well-being: A systematic literature review
Kalbermatten	2024	Employee readiness for change: Examining the combined effects of individual and organizational demands in public school reform
Yao e Slater	2024	'Teaching like a robot': Chinese English language teachers perceptions of identity
Doughty	2024	Making sense of teacher turnover: A mixed-methods exploration of why teachers leave
García Calvo, García Gómez	2024	La proletarización del profesorado como efecto de las políticas neoliberales en educación

e Vázquez Recio		
Bomfim <i>et al.</i>	2024	Voice disorder, job stress, and COVID-19 in teachers: Impacts in times of pandemic
Leidner e Roch	2024	Examining U.S. teachers' working conditions in online schools
Redding e Nguyen	2024	Teacher working conditions and dissatisfaction before and during the COVID-19 pandemic
Meneses, Silva e Lopes	2024	Teachers' working conditions: a rural school in the semi-arid region of Piauí
Vail	2024	Public opinion and the teaching profession
Phillippo <i>et al.</i>	2024	Equity intersections: Teachers' experiences with student wellness support during the COVID-19 pandemic
Bicalho <i>et al.</i>	2024	Food consumption and remote working conditions among Brazilian Primary Schools teachers during the COVID-19 pandemic
Himes e Bausell	2024	Exploring associations between teacher perceptions of working conditions and immediate professional plans at a Chinese internationalised school
Xu <i>et al.</i>	2024	(Dis)connection at Work: Racial Isolation, Teachers' Job Experiences, and Teacher Turnover
Hirsch-Adler e Izarra-Vielma	2024	Working conditions of academics of a Mexican University
Gestsdóttir <i>et al.</i>	2024	The working conditions of Icelandic upper secondary school teachers during

		the first year of the COVID-19 pandemic: A gender inequality against all odds
Mayorga-Fernández <i>et al.</i>	2024	Teachers' working conditions for quality and equity in education
Williams III, Svajda-Hardy e Kwok	2024	Teachers' job satisfaction and perceptions of working conditions in an urban emergent school district
Pease-Alvarez e Samway	2025	Collaborative inquiry to support teachers and enhance students' learning
Miller <i>et al.</i>	2025	Latent school-level classes of teacher working conditions in Virginia: Description, teacher preferences, and contextual factors
Schaack e Le	2025	Self-reported depressive symptoms among preschool teachers: Associations with children's social-emotional, cognitive, and executive functioning skills
Miller e Langerhans	2025	District pandemic policies and teachers' perceptions of their working conditions in Virginia
Arnold e Rahimi	2025	Teachers' working conditions, wellbeing and retention: an exploratory analysis to identify the key factors associated with teachers' intention to leave
Ahn, Wang e Lee	2025	Teaching and Learning International Survey (Talis)
Castro, Pointer e Gomez	2025	Is teacher morale race-neutral? Exploring morale among teachers of color

Ruiz-Calzado e Villacreses- Cantos	2025	Influencia de las condiciones sociolaborales en los docentes de la educación general básica
--	------	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

RESULTADOS

Os 36 artigos analisados permitiram a extração de conteúdos sobre o contexto de trabalho dos professores. Foram desenvolvidas três categorias de análise: condições de trabalho; organização do trabalho e relações socioprofissionais. Importante ressaltar que vários dos estudos apresentaram dados sobre mais de uma categoria.

CONDIÇÕES DE TRABALHO

Diversos estudos têm destacado a influência das condições de trabalho sobre a satisfação e a permanência dos professores. Chiriac, Forsberg e Thornberg (2024) analisaram como as perspectivas dos docentes sobre o vínculo da equipe com o trabalho podem interferir no clima escolar, identificando que um ambiente seguro e de pertencimento caracteriza condições de trabalho favoráveis. Pease-Alvarez e Samurai (2025) verificaram que projetos colaborativos bem-sucedidos oferecem flexibilidade de papéis entre professores e pesquisadores, com apoio institucional e oportunidades de compartilhamento de experiências, reforçando a importância do suporte institucional.

Outro aspecto relevante refere-se à disponibilidade de recursos. Mohammad e Borkoski (2024) observaram que os recursos oferecidos influenciam diretamente a decisão de ingresso e permanência na escola, aumentando a satisfação no trabalho. Em estudo com 270 professores da educação especial norte-americanos, Brunsting *et al.* (2022) identificaram que a relação entre condições de trabalho e esgotamento docente foi parcialmente

mediada pelas percepções sobre a capacidade de gerenciamento da carga de trabalho. Miller *et al.* (2025), ao investigarem escolas do estado da Virgínia (EUA), verificaram que as condições de trabalho não se distribuem de forma homogênea, variando em função das características estruturais de cada instituição e exigindo diferentes níveis de apoio.

No contexto da intensificação do trabalho docente, Ab Wahab *et al.* (2024) apontaram que a transição do ensino presencial para o on-line demandou adaptação a novas tecnologias, aumentando a carga de trabalho e impactando o bem-estar dos professores. Kalbermatten (2024) acrescenta que as reformas educacionais e o consequente estresse relacionado podem gerar sobrecarga, enquanto Yao e Slater (2024) destacam que a escassez de professores resulta em longas jornadas e pouco tempo para preparação das aulas. Já Sasaki, Yonehara e Kitamura (2023) ressaltam que fatores como jornada, acesso a materiais e autonomia docente são mais determinantes para a adoção de práticas de educação para o desenvolvimento sustentável do que mecanismos formais de gestão escolar.

Bettini, Meyer e Stark (2023) observaram que as condições de trabalho mais difíceis ocorrem em escolas que atendem alunos com deficiência, de famílias de baixa renda ou de grupos raciais minoritários, onde há excesso de tarefas e desigualdades de gênero, raça e classe. De forma semelhante, Ingersoll e Tran (2023a) identificaram que a rotatividade docente é especialmente alta em escolas rurais de alta pobreza, diretamente ligada às características organizacionais e às condições de trabalho. García Calvo, García Gómez e Vázquez Recio (2024) também destacam que políticas educativas neoliberais contribuem para a proletarização dos professores, agravando suas condições de trabalho e comprometendo a equidade.

Entre outros fatores, o ambiente físico também é relevante. Lee *et al.* (2023) verificaram sua importância em escolas urbanas e não urbanas da Carolina do Norte. Além disso, Bomfim *et al.* (2024) enfatizam a necessidade de melhoria das condições de trabalho,

sobretudo no cuidado e bem-estar vocal dos docentes após a covid-19. Miller e Langerhans (2025) acrescentam que as políticas adotadas durante a pandemia foram percebidas como fatores de piora das condições de trabalho, gerando aumento de estressores e atribuição de culpa à crise sanitária.

No ensino on-line, Leidner e Roch (2024) identificaram menor satisfação dos professores em relação ao controle em sala de aula. Redding e Nguyen (2024) também observaram, no contexto da pandemia, aumento da insatisfação docente, ainda que as condições relacionadas ao acesso a materiais tenham se mantido estáveis. No Brasil, Meneses, Silva e Lopes (2024) evidenciaram que professores do turno noturno em áreas rurais enfrentam precariedades como acúmulo de funções, vínculos frágeis, excesso de carga horária, transporte inadequado e infraestrutura deficiente, afetando as práticas pedagógicas e o processo de aprendizagem. Fernandes *et al.* (2023) relacionaram o absentismo docente a fatores como excesso de alunos por turma, baixa remuneração e infraestrutura insuficiente.

Arnold e Rahimi (2025) constataram que variáveis ligadas às condições de trabalho e ao bem-estar, como satisfação profissional, engajamento, demandas emocionais, sintomas depressivos e exposição à violência, explicam aproximadamente 66% da intenção de deixar a carreira. Essa percepção é reforçada por Vail (2024), que destacou a visão negativa da população estadunidense em relação às escolas públicas, marcada por baixos salários, alta carga de trabalho e desrespeito social. Phillippe *et al.* (2024) também perceberam falta de recursos, aumento da carga emocional e tensões sociais que ampliaram o desgaste docente.

Aspectos cotidianos também se relacionam às condições de trabalho. Bicalho *et al.* (2024) apontaram que fatores como jornada semanal igual ou superior a 40 horas, insatisfação com o trabalho remoto e má qualidade da internet estiveram associados ao maior consumo de alimentos não saudáveis durante a pandemia. Himes e Bausell (2024) verificaram que professores com intenção de deixar a profissão apresentaram percepções mais negativas sobre as

condições de trabalho, sobretudo expatriados. De forma semelhante, Hirsch-Adelr e Izarra-Vielma (2024) identificaram desafios como burocracia excessiva, infraestrutura precária e exigências institucionais que comprometem a capacidade de ensino, pesquisa e orientação em uma universidade pública mexicana.

O impacto da pandemia também foi sentido em diferentes contextos. Gestsdóttir *et al.* (2024) observaram que professoras na Islândia enfrentaram maiores dificuldades para conciliar demandas profissionais e domésticas no ensino remoto, enquanto Ruiz-Calzado e Villacreses-Cantos (2025) verificaram que as condições laborais são influenciadas por fatores como sexo, idade, nível educacional e responsabilidades econômicas. Nesse último estudo, 77% dos docentes relataram jornadas extensas, sobrecarga emocional e exigências institucionais que prejudicaram o bem-estar e a eficácia pedagógica.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

A forma como as tarefas docentes são organizadas tem se mostrado central para a compreensão da satisfação e permanência dos professores na carreira. Chiriac, Forsberg e Thornberg (2024) apontaram que a existência de regras coletivas e consistências nas práticas pedagógicas entre salas contribui para maior coesão organizacional. Nesse mesmo sentido, Pease-Alvarez e Samurai (2025), ao investigarem processos colaborativos, verificaram que a flexibilidade de papéis, o foco em problemas reais e as incertezas próprias da prática docente fazem parte da organização do trabalho.

Entretanto, há evidências de que essa organização pode ser marcada pelo excesso de tarefas. Mohammad e Borkoski (2024), ao estudarem fatores que contribuem para a rotatividade e satisfação docente nos Emirados Árabes Unidos, identificaram sobrecarga relacionada a atividades não letivas, como reuniões e treinamentos. De forma semelhante, Brunsting *et al.* (2022) destacaram que a adequação do tempo de planejamento é um aspecto crucial da

organização do trabalho, influenciando positivamente a satisfação. Ab Wahab *et al.* (2024) reforçam que o acúmulo de horas e de tarefas não pedagógicas, aliado à pressão por resultados, tem emergido como fator central da deterioração do bem-estar docente.

Alguns estudos relacionam a organização das tarefas à sustentabilidade das práticas escolares. Sasaki, Yonehara e Kitamura (2023) observaram que uma liderança participativa, os recursos adequados e uma cultura escolar orientada à sustentabilidade favorecem a implementação da educação para o desenvolvimento sustentável. Por outro lado, Bettini, Meyer e Stark (2023) evidenciaram que o excesso de trabalho, a sobrecarga associada a expectativas implícitas de sacrifício, a burocratização e a invisibilidade das condições reais de ensino configuram situações críticas nas escolas investigadas.

A falta de autonomia também surge como desafio. Yao e Slater (2024) constataram dificuldades dos docentes em atender às exigências curriculares, associadas à baixa autonomia na execução das atividades, o que compromete a eficácia. Doughty (2024) identificou que cargas de trabalho extensas, com tarefas específicas consideradas desnecessárias, são um dos principais motivos para a saída de professores de suas funções. García Calvo, García Gómez e Vázquez Recio (2024) acrescentam que a burocratização e tecnificação do trabalho, bem como a separação entre concepção e execução do ensino, comprometem a eficácia docente.

Questões contextuais também impactam a organização. Lee et al. (2023) observaram diferenças entre escolas urbanas e não urbanas da Carolina do Norte na capacidade de aplicar regras, influenciar normas e conduzir a disciplina. No Brasil, Meneses, Silva e Lopes (2024) constataram que professores assumem funções de outros profissionais (como coordenador pedagógico, diretor, merendeiro ou zelador), além de lecionarem em áreas fora de sua formação. Fernandes *et al.* (2023) acrescentam que o acúmulo de cargos é uma realidade que contribui para o absenteísmo. Arnold e Rahimi (2025) também identificaram que o tamanho das turmas é fator decisivo na intenção de saída dos docentes.

Por outro lado, algumas variáveis organizacionais podem favorecer o engajamento. Ye *et al.* (2023) verificaram que o engajamento influencia positivamente a preparação individual e a adaptabilidade profissional. Entretanto, desigualdades estruturais ainda são evidentes. Nesse cenário, Castro, Pointer e Gomez (2025) identificaram que professores negros enfrentam maior carga de trabalho, recebem menores salários e atuam em escolas com menos recursos.

A pandemia da covid-19 intensificou esses desafios. Himes e Bausell (2024) mostraram que mudanças organizacionais e restrições impostas pela crise sanitária exigiram reavaliação de características institucionais e estratégias de suporte, sobretudo para a retenção de um corpo docente culturalmente diverso.

Gestsdóttir *et al.* (2024) observaram que normas sociais relacionadas a papéis de gênero tradicionais, como a expectativa de que as mulheres assumam a maior parte das tarefas domésticas e do cuidado familiar, pressionaram desproporcionalmente as professoras durante o ensino remoto. Essa sobrecarga, somada à ausência de suporte pedagógico adequado e à falta de um espaço privado para lecionar em casa, resultou em dificuldades de organização do trabalho, confusão, insônia e isolamento emocional. Mayorga-Fernández *et al.* (2024) identificaram que a visão política e mercadológica da qualidade educacional reforça a burocratização, diminui o investimento e restringe a autonomia docente, afetando de modo negativo práticas pedagógicas equitativas.

Por fim, Williams III, Svjada-Hardy e Kwok (2024) evidenciaram que a satisfação docente está positivamente associada à cultura escolar e às avaliações sobre o comportamento dos alunos, indicando que a organização das tarefas, quando articulada a um ambiente escolar favorável, contribui para maior satisfação profissional.

RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS

As relações socioprofissionais configuram-se como fator essencial para a satisfação, a permanência e o bem-estar dos professores. Chiriac, Forsberg e Thornberg (2024) identificaram em seus estudos que relações de apoio entre colegas, escuta ativa, responsabilidade compartilhada e colaboração em equipe estão presentes no cotidiano escolar. Pease-Alvarez e Samurai (2025) ressaltaram que a colaboração entre professores, pesquisadores e gestores, associada à valorização do trabalho coletivo, é uma característica positiva para o fortalecimento das relações profissionais.

O apoio entre pares e gestores mostra-se como uma variável central dessas relações. Mohammad e Borkoski (2024) observaram que o apoio colegiado e profissional contribui significativamente para a satisfação no trabalho, ainda que a colaboração entre colegas não esteja diretamente associada à intenção de permanência. Brunsting *et al.* (2022) destacaram que o apoio administrativo e a autonomia docente têm potencial de amenizar o esgotamento emocional, sendo o gestor escolar a principal fonte de suporte social. Em consonância a esses achados, Miller *et al.* (2025) verificaram que a colaboração docente e as interações institucionais influenciam diretamente o clima organizacional, enquanto Ab Wahab *et al.* (2024) identificaram que a ausência de apoio institucional diante das demandas do ensino on-line gerou impactos indiretos sobre o bem-estar, como, por exemplo, estresse e ansiedade elevados, exaustão emocional e dificuldades na adaptação ao ensino remoto devido à falta de recursos e treinamento adequados.

Ainda, Sasaki, Yonehara e Kitamura (2023) reforçam que a liderança participativa, o envolvimento da comunidade escolar e o apoio institucional são fundamentais para a apropriação de práticas educativas sustentáveis. No entanto, Bettini, Meyer e Stark (2023) evidenciam que expectativas socioculturais ligadas a gênero e raça moldam relações profissionais, impondo cobranças

desproporcionais sobre professores de grupos marginalizados. Essa desigualdade também foi observada por Castro, Pointer e Gomez (2025), que identificaram a necessidade de reconhecimento da carga extra assumida por professores negros, bem como suporte emocional e liderança representativa para sua maior retenção. Xu et al. (2024) acrescentam que professores negros em contextos de isolamento racial tendem a apresentar maior intenção de deixar a profissão, devido à menor colaboração e avaliações de desempenho inferiores.

As relações socioprofissionais também estão ligadas a aspectos emocionais e organizacionais que influenciam sobremaneira a vida desses trabalhadores e da sociedade. Schaack e Le (2025) evidenciaram que sintomas depressivos entre professores estão associados à baixa qualidade do suporte emocional e organizacional, comprometendo o clima pedagógico. Kalbermatten (2024) observou que o apoio entre pares e líderes influencia positivamente a aceitação de reformas educacionais, fortalecendo a confiança no ambiente institucional. Por outro lado, dificuldades no manejo de alunos mais avançados, ligadas à falta de confiança no próprio conhecimento, foram apontadas por Yao e Slater (2024) como desafio nas relações profissionais.

Algumas pesquisas relacionam a liderança e o papel da gestão escolar, como a de Doughty (2024), constatando que as relações com dirigentes e o estilo de liderança são fatores que contribuem para a saída ou permanência de professores. García Calvo, García Gómez e Vázquez Recio (2024) destacaram que modelos de gestão orientados pela lógica neoliberal priorizam eficiência e produtividade, estruturando relações verticalizadas em que os docentes atuam como executores. Por outro lado, Lee *et al.* (2023) encontraram evidências de confiança, respeito e avaliações objetivas por parte de gestores escolares, favorecendo o clima de cooperação. Isso evidencia a forte influência dos diferentes estilos de liderança sobre as equipes de trabalho, o que pode se constituir tanto em fatores de risco quanto de proteção dos cuidados com a saúde integral de seus membros.

Podemos identificar que o bem-estar e a satisfação docente são fortemente influenciados pelo apoio institucional e pela qualidade da liderança, especialmente em contextos de ensino online. Isso se destaca a partir do estudo de Miller e Langerhans (2025) e de Leidner e Roch (2024), observando que docentes em escolas que trabalhavam predominantemente na modalidade online relataram níveis mais altos de apoio de funcionários do que seus pares em escolas presenciais. Redding e Nguyen (2024) identificaram que a insatisfação docente diminui à medida que aumenta o apoio administrativo, enquanto Himes e Bausell (2024) destacaram que práticas instrucionais frágeis, apoio pedagógico insuficiente e liderança escolar deficiente são determinantes para a intenção de saída.

Diversos estudos ressaltam a influência da liderança escolar nas relações socioprofissionais. Ahn, Wang e Lee (2025) verificaram que estilos de liderança instrucional e distribuída afetam positivamente a autoeficácia docente, a satisfação, o clima escolar e o desempenho dos estudantes. Ye *et al.* (2023) também confirmaram que o envolvimento com colegas e práticas institucionais fortalece o desenvolvimento profissional. Hirsch-Adler e Izarra-Vielma (2024), por sua vez, ressaltaram a importância de fortalecer políticas institucionais que promovam recursos adequados, liberdade acadêmica e reconhecimento do trabalho docente.

A literatura ainda evidencia que a insatisfação com a administração, a responsabilização e a falta de autonomia são fatores decisivos para a rotatividade docente, especialmente em escolas rurais (Ingersoll; Tran, 2023b). Esses achados reforçam que mudanças organizacionais voltadas à maior autonomia e participação nas decisões escolares podem ser menos custosas do que estratégias financeiras diretas para a retenção de professores. Além disso, Vail (2024) destacou que a falta de respeito institucional e social à profissão compromete a atração e permanência na carreira, enquanto Phillippe *et al.* (2024) apontaram que a sobrecarga com demandas de bem-estar estudantil, sem apoio institucional, intensifica o desgaste profissional.

Ruiz-Calzado e Villacreses-Cantos (2025) afirmam que a melhoria do clima laboral é fundamental para criar ambientes em que os docentes possam se desenvolver profissionalmente. Ainda, Williams III, Svjada-Hardy e Kwok (2024) destacam que a valorização de uma cultura escolar positiva e a realização de avaliações construtivas sobre o comportamento dos alunos são condições essenciais para garantir alta satisfação no trabalho docente. Esses elementos refletem valores organizacionais como respeito mútuo, colaboração, disciplina e apoio emocional, que contribuem para um clima escolar favorável ao bem-estar dos professores e à motivação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos 36 estudos revela um panorama multifacetado das condições de trabalho docente, marcado por desigualdades estruturais, sobrecarga, pressões organizacionais, desafios relacionais e, ao mesmo tempo, relatos de satisfação decorrentes da ação de lideranças, colegas e das condições de trabalho. A categorização das evidências nas dimensões de condições de trabalho, organização do trabalho e relações socioprofissionais permite compreender como fatores físicos, institucionais e humanos interagem na constituição da experiência profissional dos professores.

As condições de trabalho são influenciadas não apenas pela infraestrutura física e pelos recursos disponíveis, mas também pela autonomia, pela segurança e pelo apoio institucional, elementos que se mostram fundamentais para o bem-estar e a permanência docente. Já a organização do trabalho revela como aspectos como carga horária excessiva, múltiplas tarefas não pedagógicas, pressão por resultados e burocratização das práticas impactam negativamente a saúde e a eficácia profissional dos educadores. Por sua vez, as relações socioprofissionais despontam como um importante fator protetivo: ambientes colaborativos, lideranças participativas e redes de apoio fortalecem o sentido de

pertencimento e a motivação dos docentes, ao passo que contextos de isolamento, autoritarismo ou desigualdade agravam a vulnerabilidade emocional e o desejo de abandono da profissão. Assim, o fortalecimento das relações socioprofissionais também se apresenta como uma via de intervenção viável, especialmente por meio de estratégias que valorizem a escuta ativa, a corresponsabilidade e a cooperação entre colegas.

Conclui-se, portanto, que a melhoria das condições de trabalho docente requer intervenções sistêmicas que envolvam políticas educacionais comprometidas com a valorização da carreira, ambientes escolares humanizados e formas de gestão mais democráticas e inclusivas. Valorizar o professor não é apenas garantir melhores salários, mas, sobretudo, criar condições reais para que eles possam ensinar, aprender e se desenvolver com dignidade e reconhecimento.

As limitações deste estudo estão relacionadas ao recorte temporal e ao caráter exclusivamente bibliográfico. Como perspectivas para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos comparativos entre diferentes regiões e sistemas educacionais, de modo a identificar semelhanças e especificidades contextuais. Também se recomenda a ampliação de pesquisas empíricas com professores da rede pública brasileira, incorporando metodologias que combinem dados quantitativos e qualitativos para aprofundar a compreensão das condições de trabalho e de seus impactos na saúde mental, na satisfação profissional e na qualidade do processo educacional.

REFERÊNCIAS

- AB WAHAB, N. Y. *et al.* Impacts of workload on teachers' well-being: a systematic literature review. **TEM Journal**, p. 2544-2556, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18421/TEM133-80>. Acesso em: 28 jul. 2025.

AHN, J.; WANG, Y.; LEE, Y. Interplay between leadership and school-level conditions: A review of literature on the Teaching and Learning International Survey (TALIS). **Educational Management Administration & Leadership**, v. 53, n. 3, p. 681-703, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/17411432231177835>. Acesso em: 12 jul. 2025.

ARNOLD, B.; RAHIMI, M. Teachers' working conditions, wellbeing and retention: an exploratory analysis to identify the key factors associated with teachers' intention to leave. **The Australian Educational Researcher**, v. 52, n. 3, p. 1947-1973, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00794-1>. Acesso em: 05 jul. 2025.

BETTINI, E.; MEYER, K. M.; STARK, K. Gendered discourse about special education teaching as care work: implications for improving inequitable working conditions. In: McCRAY, E. D. et al. (Eds.). **Handbook of Research on Special Education Teacher Preparation**. 2. ed. London, UK: Routledge, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/368316141>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BICALHO, H. A. et al. Food consumption and remote working conditions among Brazilian Primary Schools teachers during the COVID-19 pandemic. **Archivos Latinoamericanos de Nutrición**, v. 74, n. 1, p. 42-50, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.37527/2024.74.1.005>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BOMFIM, M. M. F. do et al. Distúrbio de voz, estresse no trabalho e COVID-19 em professores: impactos em tempos de pandemia. **Rev. Salud**, Medellín, v. 6, n. 1, p. 8-23, 2024 . Disponível em: <https://doi.org/10.46634/riics.231>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BORGES, L. O. et al. Questionário de condições de trabalho: reelaboração e estruturas fatoriais em grupos ocupacionais. **Avaliação Psicológica**, v. 12, n. 2, p. 213-225, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jul. 2025.

- BRUNSTING, N. *et al.* Working conditions and burnout of special educators of students with EBD: longitudinal outcomes. **Teacher Education and Special Education**, v. 46, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/08884064221076159>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- CASTRO, A. J.; POINTER, A.; GOMEZ, R. Is Teacher Morale Race-Neutral? Exploring Morale Among Teachers of Color. **Equity & Excellence in Education**, v. 58, n. 2, p. 125-141, 2025. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/10665684.2025.2473329>. Acesso em: 14 jul. 2025.
- CHIRIAC, E.; FORSBERG, C.; THORNBURG, R. Teacher Teams: A Safe Place to Work on Creating and Maintaining a Positive School Climate. **Social Psychology of Education**, v. 27, p. 1775-1795, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09880-1>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- DOUGHTY, M. Making sense of teacher turnover: a mixed-methods exploration of why teachers leave. **Teachers College Record**, v. 126, n. 8, p. 32-62, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/01614681241276954>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- FERNANDES, F. S. *et al.* Absenteísmo docente: desafios para as políticas públicas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, p. 1980-5314, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053149880>. Acesso em: 12 jul. 2025.
- FERREIRA, M. C.; MENDES A. M. Contexto de trabalho. In: M. M. Siqueira (Org.). **Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 111-124.
- GARCÍA CALVO, G.; GARCÍA GÓMEZ, T.; VÁZQUEZ RECIO, R. M. La proletarización del profesorado como efecto de las políticas neoliberales en educación. **Interuniversity Electronic Journal of Teacher Formation**, v. 27, n. 1, p. 15-30, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.6018/reifop.595391>. Acesso em: 24 jul. 2025.

GESTSDÓTTIR, S. M. *et al.* The working conditions of Icelandic upper secondary school teachers during the first year of the COVID-19 pandemic: a gender inequality against all odds.

Review of Education, v. 12, n. 2, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rev3.3482>. Acesso em: 24 jul. 2025.

HIMES, M.; BAUSELL, S. B. Exploring associations between teacher perceptions of working conditions and immediate professional plans at a Chinese internationalised school. **Journal of Research in International Education**, v. 23, n. 2, p. 130-151, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/14752409241269368>. Acesso em: 02 jul. 2025.

HIRSCH-ADLER, Ana; IZARRA-VIELMA, Douglas. Working conditions of academics of a Mexican university. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, v. 18, n. 1, p. e1863, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1863>. Acesso em: 05 jul. 2025.

INGERSOLL, R. M.; TRAN, H. Teacher shortages and turnover in rural schools in the US: an organizational analysis. **Educational Administration Quarterly**, v. 59, n. 2, p. 396-431, 2023a. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0013161X231159922>. Acesso em: 13 jul. 2025.

INGERSOLL, R. M.; TRAN, H. The rural teacher shortage. **Phi Delta Kappan**, v. 105, n. 3, p. 36-41, 2023b. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/00317217231212008>. Acesso em: 02 jul. 2025.

KALBERMATTEN, C. J. Employee readiness for change: examining the combined effects of individual and organizational demands in public school reform. **International Journal of Public Sector Management**, v. 37, n. 5, p. 613-629, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/IJPSM-07-2023-0230>. Acesso em: 02 jul. 2025.

LEE, S. J. *et al.* Teachers' psychological distress in North Carolina: an analysis of urban versus non-urban school districts. **Urban**

Education, v. 58, n. 9, p. 2146-2176, 2023. Disponível em: 05 jun. 2025. <https://doi.org/10.1177/0042085920948955>. Acesso em: 23 jul. 2025.

LEIDNER, C. M.; ROCH, C. H. Examining U.S. teachers' working conditions in online schools. **Educational Policy**, v. 39, n. 2, p. 390-427, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/08959048231222642>. Acesso em: 23 jul. 2025.

MAYORGA-FERNÁNDEZ, M. J. *et al.* Teachers' working conditions for quality and equity in education. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Málaga, v. 22, n. 4, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.004>. Acesso em: 03 jul. 2025.

MENESES, V. P.; SILVA, A. L. S.; LOPES, S. G. Teachers' working conditions: a rural school in the semi-arid region of Piauí. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, p. e135529, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236135529vs02>. Acesso em: 25 jul. 2025.

MILLER, L. C.; LANGERHANS, E. S. District pandemic policies and teachers' perceptions of their working conditions in Virginia. **Teachers College Record**, v. 127, n. 1, p. 3-32, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/01614681251322575>. Acesso em: 07 jul. 2025.

MILLER, L. C. *et al.* Latent school-level classes of teacher working conditions in Virginia: description, teacher preferences, and contextual factors. **AERA Open**, v. 11, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/23328584251321454>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MOHAMMAD, A.; BORKOSKI, C. Organizational conditions and teacher turnover in private schools of United Arab Emirates. **Social Sciences & Humanities Open**, v. 9, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100801>. Acesso em: 02 jul. 2025.

MUCHINSKY, P. M. **Psicología aplicada al trabajo: una introducción a la psicología industrial y organizacional**. Trad. O. Maiz; M. L. Leopardo. Bilbao, Espanha: Editorial Desclée de Brouwer, 1994.

- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. (OIT). **Psychosocial factors at work: Recognition and control:** Report of the Joint ILO/WHO Committee on Occupational Health, Ninth Session. Paris, 1986. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/194660?ln=en>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- PEASE-ALVAREZ, L.; SAMWAY, K. D. Collaborative inquiry to support teachers and enhance students' learning. **Phi Delta Kappan**, v. 106, n. 8, p. 8-13, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/00317217251332376>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- PHILLIPPO, K. L. *et al.* Equity intersections: teachers' experiences with student wellness support during the COVID-19 pandemic. **AERA Open**, v. 10, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/23328584241245385>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- REDDING, C.; NGUYEN, T. D. Teacher working conditions and dissatisfaction before and during the COVID-19 pandemic. **Educational Researcher**, v. 53, n. 4, p. 233-244, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X241232657>. Acesso em: 03 jul. 2025.
- RIBEIRO, B. *et al.* Síndrome de burnout em uma amostra de professores brasileiros. **Revista Psicologia Saúde & Doenças**, v. 23, n. 1, p. 290-297, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15309/22psd230127>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- RUÍZ CALZADO, I.; VILLACRESES-CANTOS, J. Influencia de las condiciones sociolaborales en docentes de Educación General Básica. **European Public & Social Innovation Review**, v. 10, p. 1-16, 2025. Disponível em: <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/1348>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- SASAKI, O.; YONEHARA, A.; KITAMURA, Y. The influence of the whole school approach on implementing education for sustainable development in Japan. **Prospects**, v. 54, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09667-4>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SCHAACK, D. D.; LE, V.-N. Self-reported depressive symptoms among preschool teachers: associations with children's social-emotional, cognitive, and executive functioning skills. **Early Education and Development**, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2449693>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SCHEIN, E. H. O campo da psicologia organizacional. In: E. H. Schein. **Psicologia Organizacional**. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1982. p. 3-7. (Trabalho original publicado em 1965).

SOUZA, A. N.; LEITE, M. P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde de professores da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400012>. Acesso em: 13 jul. 2025.

VAIL, K. Public opinion and the teaching profession. **Phi Delta Kappan**, v. 106, n. 1, p. 20-23, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/00317217241282191>. Acesso em: 15 jul. 2025.

WAGNER, J. A. III; HOLLENBECK, J. R. **Comportamento organizacional**. Trad. de Silvio Floreal Antunha. 4. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

WILLIAMS III, J. A.; SVJADA-HARDY, M.; KWOK, A. Teachers' job satisfaction and perceptions of working conditions in an emerging urban school district. **Learning Environments Research**, v. 27, n. 3, p. 819-839, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-024-09506-z>. Acesso em: 17 jul. 2025.

XU, S. H. *et al.* (Dis)connection at work: racial isolation, teachers' job experiences, and teacher turnover. **American Educational Research Journal**, v. 61, n. 6, p. 1152-1191, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00028312241278597>. Acesso em: 25 jul. 2025.

YAO, Y.; SLATER, C. B. "Teaching like a robot": Chinese English language teachers perceptions of identity. **Language Teaching Research Quarterly**, v. 40, p. 94-112, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.40.06>. Acesso em: 23 jul. 2025.

YE, J. *et al.* Exploring the interplay between work engagement, self-preparation, and adaptability among novice teachers in Chinese vocational colleges. **Journal of System and Management Sciences**, v. 13, p. 544-560, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.33168/JSMS.2023.0535>. Acesso em: 14 jul. 2025.

ZANELLI, J. C.; BASTOS, A. V. B. Inserção profissional do psicólogo em organizações e no trabalho. In: ZANELLI, J. C.; ANDRADE, J. E. B; BASTOS, A. V. B. (Orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 44-491.

ZANELLI, J. C.; KANAN, L. A. **Fatores de risco e de proteção psicosocial: Organizações que emancipam ou que matam**. Florianópolis: Editora Uniplac, 2018.

QUINTO CAPÍTULO

CONTEXTO DE TRABALHO: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO RIO GRANDE DO SUL

João Ignacio Pires Lucas
Silvana Regina Ampessan Marcon

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de apresentar dados obtidos na pesquisa Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre o contexto do trabalho dos professores da educação básica. Esta pesquisa é realizada periodicamente com o objetivo de medir a qualidade de ensino nas escolas brasileiras através de testes e questionários que são aplicados aos alunos em escolas públicas e privadas (Silva; Carvalho, 2022).

O tema “contexto de trabalho” no Saeb é tratado em quatro conjuntos de respostas: sobre as condições físicas das salas de aula; sobre a gestão, nas relações entre as direções e os professores; sobre as colaborações para a resolução de problemas; sobre as relações dos professores com os estudantes. A hipótese deste estudo é que os professores do RS possuem percepções sobre os temas das condições de trabalho semelhantes aos professores dos outros estados do Brasil.

MÉTODO

Os dados do Saeb 2023 foram analisados a partir da criação de índices para cada dimensão do contexto de trabalho, com a utilização da estatística descritiva (análise de médias e desvios padrões) e com a estatística inferencial multivariada representada

pelo teste da Anova de uma via, próprio para análises com mais de uma categoria na variável independente (variável dos estados) e uma variável dependente (os índices das condições de trabalho). A criação dos índices foi pelo somatório das respostas válidas para todas as perguntas da dimensão. No caso, foram realizadas quatro Anovas, uma para cada dimensão. As Anovas passaram pelo teste de validação da homogeneidade das variâncias (Levene), com a utilização da técnica de correção de Welch, para o resultado da Anova. Para os testes *post-hoc* da Anova, foi empregada a técnica Games-Howell (própria para dados que não seguem os pressupostos). O tamanho de efeito para as diferenças par-a-par nos testes *post-hoc* foi o *Hedges G* (próprio para amostras de magnitudes diferentes). Essas definições são baseadas nas sugestões de Field (2024) e Lakens (2013).

A análise inferencial serviu para o teste da hipótese, que aponta para comparações entre as respostas dos professores do RS com os professores de outros estados.

RESULTADOS

A análise descritiva da pesquisa quantitativa permitiu compreender o comportamento geral das variáveis relacionadas ao contexto de trabalho. A amostra foi composta por 170.537 professores de educação básica do Brasil, sendo que, deste total, 10.754 eram professores do RS.

A Tabela 1 revela as estatísticas descritivas das dimensões (frequências e médias) e os índices respectivos do nível da percepção dos professores para os temas relacionados ao contexto de trabalho.

Para a testagem da hipótese, os resultados das ANOVAs mostram que há diferenças nas respostas dos professores brasileiros. Todas as quatro obtiveram resultados significantes, ainda que no teste de Welch que corrige a falta da homogeneidade das variâncias. Para a dimensão das condições físicas, o teste da ANOVA foi: $F(26, 24985) = 229,767, p < 0,01$. Da mesma forma, o

teste para a dimensão da direção foi: $F(26, 25183) = 92,996, p < 0,01$. A mesma significância ocorreu para o teste da dimensão da colaboração: $F(26, 25389) = 97,394, p < 0,01$. Por fim, o teste para a dimensão do relacionamento com os estudantes foi: $F(26, 25049) = 42,758, p < 0,01$.

Tabela 1 – Resultado dos índices das dimensões das condições de trabalho

	Condições Físicas			Direção			Colaboração			Estudantes		
	N	Média	ICF	N	Média	ID	N	Média	IC	N	Média	IRE
AC	982	19,01	57,6	998	18,14	75,6	1007	7,61	63,4	997	15,48	64,5
AL	3017	19,59	59,4	3053	18,23	76,0	3076	7,86	65,5	3035	15,91	66,3
AM	3584	18,28	55,4	3642	17,29	72,1	3667	7,15	59,6	3636	15,70	65,4
AP	806	17,00	51,5	815	16,65	69,4	821	6,79	56,6	809	15,89	66,2
BA	9771	18,00	54,5	9836	17,27	71,9	9948	7,04	58,6	9822	15,35	64,0
CE	7686	18,45	55,9	7719	18,18	75,8	7782	7,71	64,2	7718	15,49	64,5
DF	1803	18,58	56,3	1820	17,30	72,1	1831	6,95	58,0	1814	15,14	63,1
ES	3263	19,82	60,0	3257	18,40	76,6	3282	7,54	62,8	3234	15,56	64,8
GO	5343	19,45	58,9	5384	18,70	77,9	5443	7,59	63,2	5376	15,87	66,1
MA	7687	18,26	55,3	7749	17,30	72,1	7825	7,01	58,5	7706	15,23	63,5
MG	17873	20,56	62,3	17999	18,19	75,8	18166	7,51	62,6	17953	15,67	65,3
MS	2500	19,39	58,8	2506	18,10	75,4	2520	7,32	61,0	2493	15,33	63,9
MT	3284	19,96	60,5	3319	17,30	72,1	3353	7,33	61,1	3297	14,91	62,1
PA	8404	16,55	50,2	8455	16,81	70,0	8532	6,78	56,5	8428	15,57	64,9
PB	3980	19,01	57,6	4015	17,88	74,5	4049	7,62	63,5	3999	15,58	64,9
PE	7975	19,01	57,6	8080	18,61	77,5	8116	7,79	64,9	8038	16,01	66,7
PI	3738	18,82	57,0	3754	17,17	71,6	3784	7,07	58,9	3745	15,38	64,1
PR	10332	19,87	60,2	10355	18,58	77,4	10448	7,47	62,2	10341	15,22	63,4
RJ	9718	18,94	57,4	9703	18,06	75,2	9771	7,08	59,0	9692	14,87	62,0
RN	2739	17,81	54,0	2757	17,18	71,6	2785	6,86	57,2	2755	15,27	63,6
RO	1717	20,00	60,6	1743	17,25	71,9	1766	7,32	61,0	1739	15,29	63,7
RR	553	18,19	55,1	550	17,43	72,6	557	6,90	57,5	542	15,84	66,0
RS	10383	21,09	63,9	10332	18,06	75,3	10414	7,24	60,3	10333	15,25	63,5
SC	5704	20,31	61,5	5690	17,60	73,3	5739	6,96	58,0	5698	15,12	63,0
SE	2299	17,97	54,4	2306	17,22	71,8	2328	6,91	57,6	2307	15,17	63,2
SP	26012	19,10	57,9	26111	17,73	73,9	26317	7,42	61,8	26029	15,61	65,0
TO	1937	19,65	59,5	1951	18,24	76,0	1966	7,69	64,1	1937	15,53	64,7
Total	163090	19,19	58,1	163899	17,85	74,4	165293	7,32	61,0	163473	15,46	64,4

Nota: DP = Desvio padrão. N = Total da amostra. ICF = Índice das Condições Físicas; ID = Índice da Direção; IC = Índice das Colaborações; IRE = Índice do Relacionamento com os Estudantes.

Fonte: Saeb-Inep (Brasil, 2023).

No teste *post-hoc* de Games-Howwel, já que não há homogeneidade das variâncias, o RS (63,9) apareceu com diferença significativa com todos os outros estados brasileiros na dimensão das condições físicas, sendo que a menor diferença foi com os professores de MG (62,3), e a maior, do PA (50,2). Com MG, o tamanho de efeito é irrisório, pelo método *Hedge's G* (0,1770); e com o Pará, o resultado é médio *Hedge's G* (0,7848).

No resultado agregado, o índice da dimensão com a percepção mais positiva para os professores brasileiros é a da direção (74,4), sendo que no RS o resultado foi de 75,3, superior à média brasileira. Já o pior, entre os quatro, ficou com a das condições físicas (58,1), conforme apresentado na Tabela 1. O RS obteve o melhor índice para as condições físicas, que foi 63,09.

A Tabela 2 apresenta as perguntas sobre as condições físicas do contexto de trabalho dos professores da educação básica. As opções de respostas estão em forma de escala do tipo Likert, com quatro opções entre o muito inadequado (representado pelo número zero), inadequado (representado pelo número 1), adequado (representado pelo número 2) e muito adequado (representado pelo número 3). Os professores podiam responder para cada turma de alunos deles sobre as condições das salas de aula. Como alguns professores responderam para mais de uma sala de aula, foi selecionada apenas uma resposta por professor.

Tabela 2 – Estatísticas descritivas dos itens das condições físicas, RS

Itens	1	2	3	4	m	dp
Tamanho da sala com relação ao número de estudantes.	3,2%	12,1%	65,4%	19,3%	2,01	0,66
Acústica.	4,0%	16,2%	66,9%	12,9%	1,89	0,66
Iluminação natural.	2,8%	12,6%	69,5%	15,0%	1,97	0,62
Ventilação natural.	4,0%	15,8%	66,3%	14,0%	1,9	0,67
Temperatura.	6,1%	21,6%	60,2%	12,1%	1,78	0,73
Instalações elétricas.	5,6%	19,4%	63,4%	11,6%	1,81	0,71

Limpeza.	2,4%	10,1%	67,9%	19,6%	2,05	0,63
Acessibilidade física.	6,1%	21,8%	60,1%	12,0%	1,78	0,73
Mobiliário (mesas, carteiras, armários).	2,5%	12,3%	71,7%	13,6%	1,96	0,60
Infraestrutura (paredes, teto, assoalho, portas, piso).	4,0%	16,2%	67,3%	12,4%	1,88	0,66
Lousa (quadro de giz ou quadro branco).	2,4%	8,0%	71,2%	18,4%	2,06	0,60

Nota: 1 = Muito inadequado. 2 = Inadequado. 3 = Adequado. 4 = Muito adequado. m = Média. dp = Desvio Padrão.

Fonte: Saeb-Inep (Brasil, 2023).

A Tabela 02 apresenta as porcentagens das frequências de respostas dos professores referentes às condições físicas de trabalho. É possível verificar que os professores do RS avaliam as condições relacionadas ao tamanho da sala com relação ao número de estudantes, acústica, iluminação e ventilação natural, limpeza, mobiliário, infraestrutura e lousa como adequadas e muito adequadas, totalizando em torno de 80% entre essas duas opções de respostas, para cada um dos itens. Com relação à acessibilidade física, à temperatura e às instalações elétricas, foi identificada porcentagem de 27,9%, 27,6% e 25%, respectivamente, o total das frequências entre muito inadequado e inadequado.

As condições do trabalho, conforme Ferreira e Mendes (2008), referem-se ao ambiente físico, ao espaço, ao ar, à luz, à temperatura, ao som, também às ferramentas, às máquinas e à documentação relacionadas ao ambiente de trabalho. Os equipamentos que envolvem materiais arquitetônicos, aparelhagem e mobiliário, a matéria-prima que pode ser objetos materiais/simbólicos, informacionais e o suporte organizacional analisado por informações, suprimentos e tecnologias disponibilizadas no

ambiente de trabalho também são considerados aspectos que influenciam a percepção dos trabalhadores relacionados ao contexto do trabalho.

Os itens sobre as direções das escolas estão na Tabela 3. As opções de respostas foram em termos de quatro alternativas: discordância total (representada pelo número zero), discordância (representada pelo número 1), concordância (representada pelo número 2) e concordância total (representada pelo número 3). Os professores podiam responder mais de uma vez, em vista de atuarem em mais de uma escola. Por isso, foi selecionada apenas uma resposta por professor.

Tabela 3 – Estatísticas descritivas dos itens da dimensão
“direção da escola”, RS

Itens	1	2	3	4	m	dp
O(A) diretor(a) debate as metas educacionais com os(as) professores(as) nas reuniões.	2,7%	7,1%	61,1%	29,2%	2,17	0,67
O(A) diretor(a) e os(as) professores(as) tratam a qualidade de ensino como uma responsabilidade coletiva.	1,4%	4,6%	58,4%	35,6%	2,28	0,62
O(A) diretor(a) informa aos(as) professores(as) sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional.	1,6%	5,5%	60,4%	32,5%	2,24	0,62
O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados	1,6%	6,7%	59,0%	32,7%	2,23	0,64

à aprendizagem dos(as) estudantes.						
O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados às normas administrativas.	0,7%	2,6%	59,5%	37,3%	2,33	0,56
O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.	2,8%	8,9%	54,9%	33,4%	2,19	0,71
Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional.	1,8%	4,1%	50,5%	43,6%	2,36	0,65
O(A) diretor(a) e os(as) professores(as) asseguram que as questões relacionadas à qualidade da convivência e gestão de conflitos sejam uma responsabilidade coletiva.	1,4%	5,6%	58,5%	34,5%	2,26	0,62

Nota: 1 = Discordo fortemente. 2 = Discordo. 3 = Concordo. 4 = Concordo fortemente. m = Média. dp = Desvio Padrão.

Fonte: Saeb-Inep (Brasil, 2023).

Referente à dimensão “direção da escola”, é possível verificar que os dados apresentados na Tabela 3 indicam, pelas porcentagens informadas, que concordam e concordam fortemente com as afirmações referentes ao diretor(a), totalizando em torno de 90% ou mais em todos os itens. Os diretores debatem metas educacionais com os professores em reunião (90,3%), tratam a qualidade de ensino como uma responsabilidade coletiva (94%),

informam aos(as) professores(as) sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional (93%), dão atenção especial a aspectos relacionados à aprendizagem dos(as) estudantes (96,3%), dão atenção especial a aspectos relacionados às normas administrativas (96,8%), me animam e me motivam para o trabalho (88,3%); confiam no(a) diretor(a) como profissional (94,1%). Com relação ao item que avalia se os(as) diretores(as) e os(as) professores(as) asseguram que as questões relacionadas à qualidade da convivência e gestão de conflitos são uma responsabilidade coletiva, foi identificado 93% das respostas no total das opções entre concordo e concordo fortemente.

A relação entre diretor(a) e professores(as) faz parte das relações hierárquicas, dos aspectos sociais, caracterizados como relações socioprofissionais por Ferreira e Mendes (2008) no contexto de trabalho. Essa dimensão contempla os seguintes elementos constituintes: interações hierárquicas: chefias imediatas, chefias superiores; interações coletivas intra e intergrupos: membros da equipe de trabalho, membros de outros grupos de trabalho e interações externas: usuários, consumidores, representantes institucionais.

Para o teste da dimensão da direção, diferentemente do que na dimensão anterior, o RS (75,3) não apresentou diferenças com nove estados (AC, RR, TO, CE, PB, AL, MG, RJ e MS). Com os demais, a menor foi com o ES (76,6, diferença irrigária) e com AP (69,4), a maior (diferença pequena no *Hedge's G*), conforme apresentado na Tabela 1.

Também tendo como contexto a realidade de uma única escola, as perguntas sobre as colaborações entre os diferentes grupos das comunidades escolares podem ser vistas na Tabela 4. As opções de respostas oscilaram em quatro alternativas: nunca (representado pelo número zero), poucas vezes (representado pelo número 1), muitas vezes (representado pelo número 2) e sempre (representado pelo número 3). O tema das colaborações teve na “resolução de dificuldades” um ponto em comum.

Tabela 4 – Estatísticas descritivas dos itens da dimensão
“colaborações”, RS

Itens	1	2	3	4	m	dp
Colaboração da família para superar problemas relacionados aos estudantes (ausências, acompanhamento das atividades escolares etc.).	2,2%	43,0%	44,1%	10,6%	1,63	0,70
Colaboração entre colegas (feedback, trocas, projetos interdisciplinares).	1,0%	18,2%	57,5%	23,3%	2,03	0,68
Colaboração da gestão da instituição (equipe gestora, equipe pedagógica) para superar dificuldades de sala de aula.	1,1%	13,5%	54,0%	31,4%	2,16	0,69
Apoio da Secretaria de Educação para superar as dificuldades do cotidiano escolar.	13,8%	41,0%	34,5%	10,8%	1,42	0,86

Nota: 1 = Nunca. 2 = Poucas vezes. 3 = Muitas vezes. 4 = Sempre. m = Média. dp = Desvio Padrão.

Fonte: Saeb-Inep (Brasil, 2023).

A Tabela 4 apresenta dados sobre a dimensão “colaborações” e é possível verificar que a colaboração entre colegas (80,3%) e a colaboração com a gestão da instituição (85,4%) foram avaliadas pelos professores como existentes muitas vezes e sempre. A colaboração da família foi avaliada como existente muitas vezes e sempre, tendo 54,7% dos participantes, e 45,5% responderam como nunca e poucas vezes. O apoio da Secretaria da Educação foi identificado como nunca e poucas vezes existente com 54,8% e muitas vezes e sempre com 45,2%.

A colaboração entre colegas, gestão, família e Secretaria da Educação, dentre outros, contempla as relações sociais que fazem parte do ambiente de trabalho. Quanto mais positivas forem essas relações, melhores condições de trabalho são encontradas.

Para o teste da dimensão colaboração, o RS (60,3) não apresentou diferenças com quatro estados, RO (61,0), AM (59,6), RR (57,5) e MT (61,1). A menor diferença foi com o RR (57,5) e a maior, com AL (65,5), mas ambas são irrigórias quanto ao tamanho do efeito, conforme apresentado na Tabela 1.

E as relações dos professores com os estudantes das escolas selecionadas na amostra aparecem na Tabela 5. As opções de respostas foram em termos de quatro alternativas de discordância total (representada pelo número zero), discordância (representada pelo número 1), concordância (representada pelo número 2) e concordância total (representada pelo número 3). A visão dos professores sobre os estudantes é o foco das perguntas, sendo que algumas delas atestam sobre as relações diretas entre os professores/estudantes.

Tabela 5 – Estatísticas descritivas dos itens da dimensão “relação professores/estudantes”, RS

Itens	1	2	3	4	m	dp
Respeitam os acordos estabelecidos em sala.	3,3%	21,6%	66,2%	8,9%	1,81	0,63
São assíduos(as).	3,2%	25,9%	63,1%	7,8%	1,75	0,64
São respeitosos(as) comigo.	1,0%	7,6%	69,5%	21,8%	2,12	0,57
São respeitosos(as) com os(as) colegas da turma.	2,9%	28,5%	62,4%	6,2%	1,72	0,62
Expressam diferentes opiniões.	0,3%	3,1%	77,2%	19,4%	2,16	0,46
Se interessam sobre o que ensinei neste ano.	2,2%	18,3%	71,1%	8,4%	1,86	0,58
Sentem-se motivados(as) para aprender os temas ligados à minha disciplina.	2,0%	22,0%	67,3%	8,7%	1,83	0,60
São capazes de concluir a Educação Básica e prosseguir seus estudos.	1,2%	10,3%	75,3%	13,1%	2,00	0,53

Nota: 1 = Discordo fortemente. 2 = Discordo. 3 = Concordo. 4 = Concordo fortemente. m = Média. dp = Desvio Padrão.

Fonte: Saeb-Inep (Brasil, 2023).

A Tabela 5 apresenta dados sobre a dimensão “relação professores/estudantes”, sendo que os itens avaliados pelos professores foram: “Respeitam os acordos estabelecidos em sala”, “São assíduos(as)”, “São respeitosos(as) comigo”, “São

respeitosos(as) com os(as) colegas da turma”, “Expressam diferentes opiniões”, “Se interessam sobre o que ensinei neste ano”, “Sentem-se motivados(as) para aprender os temas ligados à minha disciplina”, “São capazes de concluir a Educação Básica e prosseguir seus estudos”. A opção “concordo” foi a que obteve maior frequência de respostas, indicando que os professores do RS concordaram com as afirmações.

Por fim, com a dimensão da relação com os estudantes, não foram encontradas diferenças com doze estados (RO, AC, TO, MA, PI, RN, SE, BA, PR, SC, MS e DF). Com os demais, as diferenças são irrisórias para o tamanho de efeito.

Essas comparações revelam que os professores do RS possuem visões sobre as condições de trabalho nas escolas mais diferentes do que semelhantes com os outros professores brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise integrada das cinco tabelas evidencia um panorama multifacetado das condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil, revelando avanços importantes, mas também desafios estruturais que precisam ser enfrentados. No que se refere às condições físicas (Tabela 2), os dados demonstram que aspectos como iluminação, ventilação, limpeza e mobiliário foram avaliados de forma majoritariamente positiva pelos docentes, com percentuais próximos a 80% entre as categorias “adequado” e “muito adequado”. Contudo, a acessibilidade, a temperatura das salas e as instalações elétricas foram apontadas como fragilidades, com elevados percentuais de inadequação, o que confirma que a infraestrutura escolar ainda apresenta desigualdades significativas.

Já na dimensão da direção escolar (Tabela 3), os resultados foram expressivamente positivos, com índices superiores a 90% em itens relacionados à liderança pedagógica, ao apoio, à motivação e à confiança. Os dados indicam que os diretores são percebidos como atores centrais na criação de um ambiente de trabalho estimulante,

reforçando a literatura que aponta a liderança escolar como fator protetivo e promotor de engajamento docente (Ferreira; Mendes, 2008).

No tocante à colaboração (Tabela 4), observou-se que a cooperação entre colegas e a gestão institucional é amplamente reconhecida (mais de 80% das respostas em “muitas vezes” e “sempre”). Entretanto, a colaboração com as famílias e, sobretudo, com a Secretaria da Educação apresentou resultados mais frágeis, revelando a necessidade de fortalecer vínculos interinstitucionais e ampliar o apoio externo ao trabalho docente.

A dimensão da relação professor-estudante (Tabela 5) destacou-se pela predominância de respostas positivas, sobretudo nos itens relacionados ao respeito mútuo, à assiduidade e à motivação dos alunos para aprender. O Rio Grande do Sul apresentou resultados equivalentes a doze outros estados, o que sugere certa homogeneidade nacional na percepção dos vínculos pedagógicos, mesmo diante das diferenças regionais.

Por fim, a análise dos índices agregados (Tabela 1) revelou que, entre as dimensões avaliadas, a da direção escolar obteve a percepção mais favorável (74,4 no Brasil e 75,3 no RS), enquanto as condições físicas registraram os índices mais baixos (58,1 no Brasil e 63,09 no RS). A colaboração e a relação com os estudantes ficaram em níveis intermediários, demonstrando que, embora haja reconhecimento da qualidade das relações interpessoais e do papel da gestão escolar, as condições materiais e estruturais permanecem como entraves à melhoria das condições de trabalho docente.

Em síntese, os resultados das cinco tabelas convergem para a compreensão de que o trabalho docente é fortemente influenciado por dimensões relacionais e institucionais positivas, mas ainda condicionado por limitações de ordem estrutural. Investimentos em infraestrutura escolar, fortalecimento das redes de apoio e políticas públicas que consolidem boas práticas de gestão e colaboração interinstitucional são, portanto, fundamentais para assegurar contextos de trabalho mais justos, inclusivos e capazes de promover a saúde e o bem-estar dos professores da educação básica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Testes e questionários – Saeb**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios>. Acesso em: 02 set. 2025.
- FERREIRA, M. C.; MENDES A. M. Contexto de trabalho. In: M. M. M. Siqueira (Org.). **Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 111-124.
- FIELD, A. **Discovering statistics using IBM SPSS statistics**. London: SAGE Publications, 2024.
- LAKENS, D. Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. **Frontiers in Psychology**, v. 4, n. 863, p. 1–12, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>. Acesso em: 02 set. 2025.
- SILVA, M. S. de; CARVALHO, M. C. A. de. Percurso do Saeb no Brasil. **Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 3, p. 27-39, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6690>. Acesso em: 02 set. 2025.

SEXTO CAPÍTULO

SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: RISCOS PSICOSSOCIAIS E CAMINHOS DE CUIDADO NO CONTEXTO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO

Luana Folchini da Costa
Morgana Menegat Cavalheiro
Fernanda Bittencourt Prigol

INTRODUÇÃO

A docência na educação básica brasileira constitui uma atividade marcada por múltiplas exigências e responsabilidades, que vão além da função de mediação pedagógica. Em sua rotina, os professores lidam com turmas numerosas, currículos extensos, escassez de recursos, burocracias escolares e, frequentemente, relações interpessoais desafiadoras com estudantes, famílias e equipes de gestão. Esses fatores caracterizam um cotidiano laboral permeado por intensas demandas emocionais, cognitivas e organizacionais, que interferem diretamente no bem-estar físico e psíquico dos profissionais da educação. A precarização das condições de trabalho docente tem se tornado um traço estrutural da realidade educacional brasileira, agravando os níveis de desgaste e adoecimento entre os educadores da educação básica (Souza; Leite, 2011).

Dados recentes do Censo Escolar Brasileiro, levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira[(Inep) (Brasil, 2023), apontam para um processo contínuo de desvalorização e fragilização das condições de trabalho no magistério público. Diversos estudos vêm demonstrando como esse cenário impacta a saúde mental dos professores. Souza,

Carballo e Lucca (2023), em revisão sistemática, identificaram a relação direta entre fatores psicossociais como sobrecarga de trabalho, infraestrutura deficiente, ausência de autonomia e conflitos interpessoais com o desenvolvimento da síndrome de *burnout*. Além disso, situações de violência simbólica e física dentro das escolas são apontadas como agravantes desse sofrimento psíquico. A falta de políticas institucionais que promovam ambientes escolares saudáveis e estratégias efetivas de cuidado docente reforça a vulnerabilidade desse grupo profissional.

Nesse sentido, compreender a saúde mental dos professores da educação básica exige uma análise que vá além da dimensão individual e que abarque os determinantes organizacionais e sociais do trabalho docente. Pérez-Nebra, Queiroga e Oliveira (2020) destacam a importância do suporte social e da autonomia como mediadores críticos do bem-estar psicológico, influenciando diretamente fenômenos como o presenteísmo – quando o profissional permanece em atividade mesmo em condições de adoecimento. A ausência desses fatores protetivos potencializa o desgaste físico e emocional, comprometendo não apenas a saúde do professor, mas também a qualidade do ensino oferecido.

A pandemia da covid-19 intensificou esse quadro, impondo adaptações emergenciais ao ensino remoto e aumentando a carga de trabalho sem o devido suporte técnico e emocional. Estudos como o de Ramos *et al.* (2023) revelam que professores da educação básica apresentaram os maiores níveis de *burnout* durante o período pandêmico, em comparação aos docentes do ensino superior. Fatores como baixa competência digital, isolamento social, acúmulo de funções e falta de reconhecimento institucional contribuíram para o aumento da exaustão emocional. A dificuldade de conciliar vida profissional e pessoal, aliada à insegurança quanto à permanência no emprego, agravou significativamente os indicadores de sofrimento mental na categoria.

Outros aspectos, como a percepção sobre a formação docente, também revelam tensões importantes no que se refere à saúde mental dos educadores. Chamon (2014) identificou que os

professores em exercício tendem a valorizar mais os aspectos psicossociais e colaborativos da formação do que os conteúdos acadêmicos, indicando uma lacuna entre a formação inicial e as demandas práticas da profissão. A exigência de competências emocionais, administrativas e relacionais, muitas vezes não contempladas nos currículos de formação, gera frustrações e sentimentos de despreparo, que se somam às pressões cotidianas do trabalho.

Além dos fatores estruturais, é relevante considerar também os impactos do trabalho docente sobre o corpo e o cotidiano. Há evidências de que a má qualidade do sono, a dor musculoesquelética e o sedentarismo estão diretamente associados às exigências da atividade docente, resultando em prejuízos à saúde física e ao bem-estar geral (Souza *et al.*, 2020). A ausência de tempo disponível para práticas de autocuidado, frequentemente observada entre professores, demonstra como o estilo de vida imposto pela profissão pode comprometer medidas preventivas em saúde e intensificar o ciclo de adoecimento físico e emocional (Castellano; Paulo; Simões, 2018).

Apesar da gravidade do cenário, observa-se que a atuação institucional voltada à promoção da saúde mental dos docentes ainda é incipiente. Há uma distância significativa entre os discursos de valorização da profissão docente e a implementação de políticas concretas que garantam condições adequadas de trabalho, remuneração justa e oportunidades de desenvolvimento profissional. A ausência de ações estruturadas, como programas permanentes de cuidado em saúde e políticas salariais eficazes, contribui para a manutenção de um contexto de vulnerabilidade e desamparo, aprofundando a precarização do trabalho docente (Lima; Ramos, 2021). Neste contexto, torna-se imperativo produzir conhecimento sistematizado sobre os riscos psicossociais que permeiam o cotidiano dos professores da educação básica, considerando tanto os fatores de risco quanto os possíveis caminhos de prevenção e cuidado.

Este capítulo tem como objetivo, a partir de dados empíricos extraídos da literatura científica recente, esclarecer os principais riscos psicossociais aos quais os professores da educação básica estão suscetíveis e apresentar alternativas possíveis de prevenção e promoção da saúde mental no contexto educacional contemporâneo. Para tanto, foi realizada uma análise temática com base em 35 artigos selecionados por meio da base EBSCOhost, organizados a partir de seis eixos temáticos centrais que estruturam este capítulo.

MÉTODO

Este estudo é uma análise qualitativa de natureza documental, com o objetivo de identificar e compreender os riscos psicossociais e as possibilidades de promoção da saúde mental entre professores da educação básica. A coleta de dados foi conduzida por meio de uma busca sistemática na plataforma EBSCOhost, agregadora internacional de bases de dados científicas revisadas por pares, amplamente utilizada na pesquisa acadêmica.

A busca foi realizada em julho de 2025, utilizando os seguintes descritores, combinados com operadores booleanos: "*mental health*" AND "*basic education teachers*" AND "*burnout*", e "*teacher stress*" AND "*Brazil*". Considerando o interesse no contexto contemporâneo, foram selecionados os 30 artigos mais recentes resultantes de cada conjunto de descritores, totalizando 60 documentos. Após leitura dos títulos e resumos, foram excluídos os estudos que não apresentavam aderência ao objetivo da pesquisa e ao público-alvo (professores da educação básica), além dos estudos duplicados e teóricos, resultando em um total de 35 artigos para análise integral.

A leitura e sistematização dos artigos foram realizadas por três pesquisadoras, com o preenchimento de uma ficha de leitura padronizada, contendo campos para identificação da referência, tipo de estudo, objetivo, participantes, principais resultados, citações relevantes e contribuições temáticas.

A análise dos dados seguiu os princípios da análise temática conforme proposta por Braun e Clarke (2006), que consiste na identificação, organização e interpretação de padrões recorrentes de sentido nos dados. Os eixos de análise foram definidos *a priori* com base nos objetivos do capítulo, estruturando-se em quatro grandes temas: (a) demandas psicossociais do trabalho docente; (b) fatores psicossociais de proteção da saúde mental; (c) prevalência e manifestações de sofrimento físico e psíquico e (d) políticas públicas e lacunas institucionais.

Para apoiar a codificação e organização do material, foi utilizado o software NVivo15®, o que permitiu maior rigor na categorização dos dados e rastreabilidade do processo analítico. A análise apresentada considera, primeiramente, dados sociodemográficos dos estudos, além de um recorte contextual que envolve o período pandêmico e pós-pandêmico, visto o momento de realização e publicação dos estudos analisados. Portanto, após a análise dos artigos, uma nova categoria temática foi incluída: *Desafios emergentes durante e após a pandemia da covid-19*. Além disso, a análise também revelou a proposição de práticas voltadas à promoção da saúde mental, as quais foram agrupadas em uma nova categoria temática: *Práticas preventivas*, constituindo-se de uma contribuição para a prática de gestão dos fatores psicossociais e da promoção da saúde mental de professores.

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E CONTEXTO DOS ESTUDOS ANALISADOS

A literatura revisada abrange uma diversidade de contextos nacionais e perfis docentes, permitindo identificar diferenças relevantes nos efeitos das variáveis sociodemográficas sobre a saúde mental de professores da educação básica. Os estudos analisados foram conduzidos em múltiplos países da América Latina, Europa e Ásia, incluindo Brasil, Peru, Equador, Espanha, Itália, Finlândia, Irã, China, Filipinas e Camboja, entre outros.

Alguns estudos enfatizaram a localização das escolas (urbana *versus* rural) como fator associado a distintas manifestações de sofrimento psíquico. Professores de áreas urbanas relataram maiores níveis de exaustão emocional e insatisfação com a realização profissional, quando comparados aos colegas atuantes em zonas rurais (Agyapong *et al.*, 2024; Egúsquiza Loayza; Tineo Quispe; Palomino Cruces, 2024). Esses dados sugerem que os desafios contextuais impostos pelas escolas urbanas — como superlotação, complexidade de demandas e maior exposição à violência — podem intensificar o desgaste emocional dos docentes.

Outro aspecto recorrente nas análises diz respeito à variável gênero. Em diversos estudos, professoras apresentaram maior suscetibilidade a indicadores de sofrimento mental, como estresse, desregulação emocional e insatisfação com a realização pessoal (Álvarez-Gallardo *et al.*, 2025; Egúsquiza Loayza; Tineo Quispe; Palomino Cruces, 2024; Guzmán Coyago; Moreno, 2025; Rahmani *et al.*, 2024). Embora o gênero masculino também tenha sido associado a experiências de despersonalização em grupos específicos (por exemplo, professores de educação física e música), a presença da síndrome de *burnout* mostrou-se mais pronunciada no setor feminino, em especial nas dimensões de exaustão e realização pessoal (Agyapong *et al.*, 2024; Egúsquiza Loayza; Tineo Quispe; Palomino Cruces, 2024).

Quanto à idade e ao tempo de carreira, os dados indicam resultados ambíguos. Alguns estudos sugerem que docentes mais experientes apresentam melhores indicadores de saúde mental e de satisfação no trabalho, em comparação com professores recém-ingressos (Lähteenmäki; Fagerström; Forsman, 2024; Serrano García *et al.*, 2024). Os docentes mais velhos demonstraram menor incidência de estresse relacionado ao sono (Martins *et al.*, 2025) e maior senso de bem-estar global (Lähteenmäki; Fagerström; Forsman, 2024). Por outro lado, há evidências de que, com o passar dos anos, podem surgir desafios acumulados que impactam negativamente a satisfação com a vida, especialmente

quando associados à ausência de políticas de valorização (Holgado-Apaza, 2024).

A experiência profissional e a formação docente também foram citadas como moderadores importantes na relação entre trabalho e saúde mental. Professores iniciantes, com menos de cinco anos de carreira, apresentaram maior vulnerabilidade emocional e menor percepção de realização profissional (Barata-Gonçalves *et al.*, 2025; Serrano García *et al.*, 2024), ao passo que docentes com mais tempo de atuação relataram níveis mais altos de esgotamento e insatisfação, especialmente em contextos de elevada sobrecarga (Holgado-Apaza *et al.*, 2024; Serrano García *et al.*, 2024).

Em relação à composição familiar, alguns estudos indicaram que o número de filhos influencia a satisfação no trabalho: docentes com mais filhos tenderam a apresentar menor satisfação (Espinosa-Pinos; Acosta-Pérez; Valarezo-Calero, 2024). Ainda, a condição civil também foi associada ao sofrimento emocional. Professores em união estável, sobretudo do sexo masculino, mostraram maior risco de despersonalização (Agyapong *et al.*, 2024), enquanto aqueles classificados como “coabitantes” tiveram maior propensão à exaustão emocional (Egúsquiza Loayza; Tineo Quispe; Palomino Cruces, 2024).

Por fim, as condições socioeconômicas e laborais apareceram como fatores críticos. Gênero feminino, idade mais jovem, vínculo com escolas públicas, menor renda e autoeficácia docente estiveram associados a maior propensão ao sofrimento psíquico, especialmente nos estudos realizados em contextos de baixa remuneração e alta demanda emocional (Arango-Lasprilla *et al.*, 2025; Rahmani *et al.*, 2024).

Além disso, é importante destacar que muitos dos estudos analisados foram conduzidos durante ou logo após a pandemia da covid-19, contexto que agravou significativamente as já precárias condições de trabalho docente. A transição abrupta para o ensino remoto, a sobrecarga de tarefas administrativas e pedagógicas, as lacunas de suporte institucional e a dificuldade em conciliar vida pessoal e profissional impuseram novos desafios à saúde mental

dos professores. Como apontam estudos recentes, a pandemia atuou como catalisador de sofrimento psíquico, especialmente entre os docentes mais vulneráveis do ponto de vista socioeconômico e tecnológico (Arango-Lasprilla *et al.*, 2025; Christ *et al.*, 2024; Egúsquiza Loayza; Tineo Quispe; Palomino Cruces, 2024; Millena; Magcalen, 2024).

TEMA 1: DESAFIOS EMERGENTES DURANTE E APÓS A PANDEMIA DA COVID-19

A pandemia da covid-19 impôs um conjunto inédito de exigências ao trabalho docente, amplificando vulnerabilidades pré-existentes e desencadeando novos fatores de risco psicossocial. Os estudos revisados, em sua maioria realizados durante ou no período imediatamente posterior à pandemia, evidenciam que os impactos do ensino remoto emergencial, da sobrecarga de funções e da ausência de suporte institucional adequado repercutiram de forma significativa na saúde mental dos professores da educação básica. Esse cenário afetou principalmente os docentes em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica e com menor familiaridade com recursos tecnológicos (Arango-Lasprilla *et al.*, 2025; Christ *et al.*, 2024; Egúsquiza Loayza; Tineo Quispe; Palomino Cruces, 2024; Millena; Magcalen, 2024).

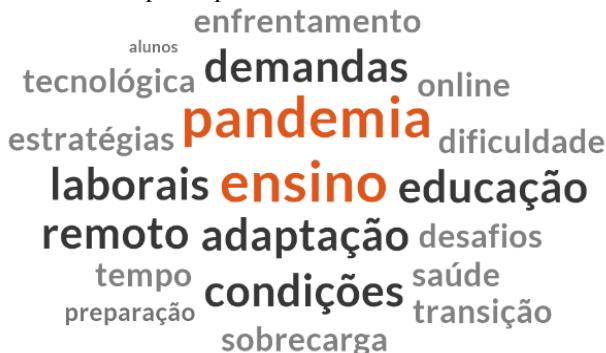
A transição abrupta para o ensino remoto exigiu que os professores reformulassem estratégias pedagógicas, ampliassem o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e reorganizassem o cotidiano laboral, muitas vezes sem preparo técnico ou infraestrutura adequada (Iraola-Real; Vasquez, 2024; Millena; Magcalen, 2024). Além disso, houve acúmulo de demandas administrativas, necessidade de comunicação constante com as famílias e redefinição de conteúdos e métodos, sobretudo na educação infantil e em contextos rurais, nos quais as dificuldades de acesso à tecnologia foram ainda mais acentuadas (Belizario *et al.*, 2024; Egúsquiza Loayza; Tineo Quispe; Palomino Cruces, 2024). A intensificação do trabalho foi acompanhada por

dificuldades em separar os limites entre a vida profissional e pessoal, levando a um aumento expressivo do estresse e da sensação de exaustão emocional (Millena; Magcalen, 2024).

Além dos efeitos negativos amplamente documentados, alguns estudos também identificaram aspectos pontuais positivos. Entre eles, destacam-se o desenvolvimento de novas competências tecnológicas, o fortalecimento da resiliência pessoal e a revalorização de vínculos familiares (Gojar, 2024; Millena; Magcalen, 2024). Tais achados, embora importantes, não anulam a evidência de que a pandemia atuou como catalisador de uma crise de saúde mental já em curso entre os docentes da educação básica, tornando ainda mais visível a urgência por políticas estruturadas de cuidado, valorização profissional e apoio emocional.

Para reforçar empiricamente a centralidade da pandemia nos estudos analisados, foi gerada a nuvem de palavras, com base na codificação dos dados no software NVivo15® (Figura 1). A nuvem de palavras destaca os termos mais recorrentes nos trechos codificados sobre o tema, evidenciando a predominância de termos como *pandemia*, *ensino*, *condições*, *remoto*, *laborais*, *adaptação*, *sobre carga* e *educação*. A Figura 1 indica que as maiores tensões vividas pelos professores se concentraram na intensificação das condições de trabalho, na adaptação ao ensino remoto e na carga emocional gerada pelas novas demandas pedagógicas e administrativas.

Figura 1 – Nuvem de palavras do tema “desafios emergentes durante e após a pandemia da covid-19”



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados codificados no NVivo15® (2025).

Esses dados reforçam o entendimento de que a pandemia não apenas desorganizou a rotina escolar, mas acentuou desigualdades, exigiu adaptações imediatas e deixou marcas profundas na saúde mental dos professores. A análise gráfica corrobora e aprofunda os achados qualitativos, permitindo visualizar de forma sistemática a densidade e a complexidade dos discursos analisados no *corpus* da revisão.

TEMA 2: DEMANDAS PSICOSSOCIAIS DO TRABALHO DOCENTE

A análise dos estudos revela um conjunto robusto de fatores psicossociais que incidem negativamente sobre a saúde mental dos professores da educação básica. Entre os elementos mais recorrentes, destaca-se a sobrecarga de trabalho, frequentemente relacionada à carga horária excessiva, ao acúmulo de funções e aos prazos rígidos. Professores submetidos a jornadas superiores a 40 horas semanais, com múltiplos vínculos empregatícios e baixa autonomia, apresentaram pior qualidade do sono e maior insatisfação no trabalho (Ferreira *et al.*, 2025; Martins *et al.*, 2025; Santos *et al.*, 2025; Shao *et al.*, 2025). Essa sobrecarga se expressa

ainda na tensão entre os objetivos pedagógicos e as limitações impostas pelo contexto socioeconômico, levando os docentes a atuar sob constante exigência emocional, cognitiva e relacional (Salvo-Garrido; Cisternas-Salcedo; Polanco-Levicán, 2025; Shao *et al.*, 2025).

Outro fator amplamente identificado é a falta de apoio institucional e social, que contribui para sentimentos de desamparo, solidão e insatisfação na atividade docente (Rahmani *et al.*, 2024; Salvo-Garrido; Cisternas-Salcedo; Polanco-Levicán, 2025; Serrano García *et al.*, 2024). A ausência de suporte adequado agrava a percepção de impotência diante das dificuldades enfrentadas, especialmente em contextos escolares com baixos recursos materiais, humanos e pedagógicos. Como discutido por Acuña-Hurtado *et al.* (2024), a escassez de apoio e reconhecimento está relacionada a uma menor satisfação no trabalho, afetando o engajamento e o bem-estar dos professores.

Diversos estudos indicaram que os professores são frequentemente responsáveis por atividades que ultrapassam sua função pedagógica, como suporte socioemocional aos alunos, gestão de conflitos, mediação familiar e tarefas administrativas e burocráticas (Martins *et al.*, 2025; Shao *et al.*, 2025). Tais exigências ampliam a complexidade do trabalho docente e intensificam os níveis de estresse, especialmente quando os profissionais não encontram suporte institucional adequado (Ferreira *et al.*, 2025; Shao *et al.*, 2025). Professores relataram que a falta de formação continuada com foco no desenvolvimento emocional, somada à ausência de escuta por parte das gestões escolares, contribui para sentimentos de solidão e sofrimento psicológico (Salvo-Garrido; Cisternas-Salcedo; Polanco-Levicán, 2025; Serrano García *et al.*, 2024).

A exigência emocional constante, resultante da atuação direta com alunos e suas famílias, também emerge como fator de risco significativo. Professores frequentemente relatam que precisam lidar com situações de vulnerabilidade social, comportamentos desafiadores e demandas afetivas sem o preparo psicológico necessário (Cabasag, 2024; Rahmani *et al.*, 2024; Salvo-Garrido;

Cisternas-Salcedo; Polanco-Levicán, 2025; Serrano García *et al.*, 2024). Além disso, os dados sugerem que o ambiente escolar, quando marcado por recursos escassos, baixa valorização profissional e responsabilidades acumuladas, atua como um campo propício ao desenvolvimento de transtornos como estresse crônico e *burnout* (Ferreira *et al.*, 2025; Gojar, 2024; Martins *et al.*, 2025; Salvo-Garrido; Cisternas-Salcedo; Polanco-Levicán, 2025).

As relações interpessoais no ambiente escolar também foram apontadas como fonte de tensão. A falta de corresponsabilização das famílias pelo processo educativo, a ausência de confiança mútua e os comportamentos desafiadores dos estudantes foram descritos como fatores de estresse recorrente (Cabasag, 2024; Guzmán Coyago; Moreno, 2025; Lähteenmäki; Fagerström; Forsman, 2024). Situações de agressividade, desregulação emocional e frustração entre os alunos impactam diretamente o bem-estar dos professores, exigindo um esforço contínuo de autorregulação emocional (Cabasag, 2024; Kühne *et al.*, 2024; Peris-Ramos *et al.*, 2025; Salvo-Garrido; Cisternas-Salcedo; Polanco-Levicán, 2025).

Outro fator crítico se refere à precariedade das condições materiais e simbólicas de trabalho. Professores que atuam em contextos marcados pela falta de recursos pedagógicos, infraestrutura deficiente e baixa remuneração relataram sentimento de frustração, desvalorização e esgotamento (Cavalcante Neto; Santos; Calheiros, 2025; Santos *et al.*, 2025). A necessidade de utilizar recursos próprios para ministrar aulas, a estagnação profissional e a delegação excessiva de tarefas reforçam o desequilíbrio entre esforço e recompensa, aspecto já reconhecido como preditor de sofrimento psíquico (Espinosa-Pinos; Acosta-Pérez; Valarezo-Calero, 2024; Gojar, 2024; Wu *et al.*, 2024).

A exigência de constante adaptação às mudanças curriculares e institucionais foi identificada como uma demanda relevante. Em diversos contextos, os professores relataram dificuldade em acompanhar as atualizações exigidas pelas secretarias de educação, sem que fossem oferecidas condições adequadas de tempo,

formação e apoio técnico (Ferreira *et al.*, 2025; Salvo-Garrido; Cisternas-Salcedo; Polanco-Levicán, 2025). Essa pressão por desempenho, combinada à ausência de reconhecimento e à limitação de oportunidades de desenvolvimento profissional, afeta diretamente a satisfação e o engajamento docente (Acuña-Hurtado *et al.*, 2024; Bou; Chhen, 2024).

As diferenças de gênero e papéis sociais também interferem na experiência do trabalho docente. Mulheres relataram maior dificuldade para conciliar trabalho e responsabilidades domésticas, além de enfrentarem níveis mais elevados de exaustão emocional e ansiedade (Lähteenmäki; Fagerström; Forsman, 2024; Paudel *et al.*, 2025). A sobrecarga gerada pela chamada “dupla presença” é apontada como uma das principais razões para a deterioração dos indicadores de saúde e bem-estar, sobretudo entre professoras que acumulam funções de cuidado com filhos ou familiares (Espinosa-Pinos; Acosta-Pérez; Valarezo-Calero, 2024; Holgado-Apaza *et al.*, 2024).

Por fim, aspectos subjetivos também foram considerados. A ruminação afetiva, entendida como pensamentos recorrentes e negativos relacionados ao trabalho, foi identificada como mediadora significativa entre o estresse e o comprometimento do bem-estar docente (Shao *et al.*, 2025). Sentimentos de inutilidade, ambiguidade de papéis, solidão profissional e estagnação de carreira contribuem para quadros de sofrimento psíquico persistente, especialmente quando associados à falta de sentido no trabalho (Gojar, 2024; Peris-Ramos *et al.*, 2025).

Esses achados foram visualmente representados na nuvem de palavras (Figura 2). Em destaque, os termos mais recorrentes nos trechos codificados: *trabalho*, *sobrecarga*, *baixo*, *apoio*, *demandas*, *recursos* e *social*. A centralidade de tais termos confirma a alta frequência de menções às condições precárias de trabalho, ao estresse contínuo e à insuficiência de suporte institucional.

Figura 2 – Nuvem de palavras do tema “demandas psicossociais do trabalho docente”



Fonte: Figura elaborada pelas autoras a partir dos dados codificados no NVivo15® (2025).

Essas experiências demonstram que os fatores físicos e materiais do trabalho docente não devem ser negligenciados nas discussões sobre saúde laboral, pois atuam de maneira sinérgica com os fatores emocionais e organizacionais.

TEMA 3: FATORES PSICOSSOCIAIS DE PROTEÇÃO DA SAÚDE MENTAL

A literatura recente aponta que a saúde mental dos professores pode ser fortalecida por um conjunto de fatores psicossociais de proteção que atuam em diferentes níveis — individual, institucional e comunitário. Esses elementos não apenas mitigam o impacto dos estressores ocupacionais, mas também favorecem a promoção do bem-estar e da realização profissional na docência.

a. Fatores individuais: regulação emocional, sentido no trabalho e autocuidado

No plano pessoal, destaca-se a importância da regulação emocional, prática associada à diminuição do estresse e à melhoria da saúde mental geral (Guzmán Coyago; Moreno, 2025; Wu *et al.*, 2024). Professores que utilizam estratégias como respiração

profunda, *mindfulness* e pensamento positivo demonstram maior capacidade de enfrentamento emocional, com menor propensão ao esgotamento (Barata-Gonçalves *et al.*, 2025; Wu *et al.*, 2024). Tais estratégias atuam como mecanismos internos de modulação afetiva diante das demandas do ambiente escolar.

Adicionalmente, a motivação intrínseca, ligada ao sentido da profissão, e a realização pessoal no exercício docente surgem como fortes protetores (Cabasag, 2024; Li *et al.*, 2024; Peris-Ramos *et al.*, 2025; Salvo-Garrido; Cisternas-Salcedo; Polanco-Levicán, 2025). Professores que percebem seu trabalho como vocacional e significativo tendem a desenvolver maior resiliência emocional, mesmo diante de adversidades (Gojar, 2024; Li *et al.*, 2024).

A prática regular de atividades físicas, o autocuidado e a espiritualidade também foram identificados como recursos pessoais de enfrentamento (Cavalcante Neto; Santos; Calheiros, 2025; Guzmán Coyago; Moreno, 2025; Millena; Magcalen, 2024). Essas práticas auxiliam na recuperação do estresse e reforçam a autorregulação e o sentimento de bem-estar.

b. Fatores institucionais: apoio organizacional, clima escolar e reconhecimento

O ambiente institucional exerce papel decisivo na saúde mental dos professores. A presença de lideranças empáticas, ambientes colaborativos e reconhecimento profissional está associada à redução do *burnout* e à promoção de um clima psicossocial saudável (Álvarez Arregui *et al.*, 2025; Wu *et al.*, 2024). A literatura destaca que escolas com políticas de bem-estar, comunicação clara, valorização do trabalho docente e suporte da equipe gestora são percebidas como ambientes protetivos (Acuña-Hurtado *et al.*, 2024; Salvo-Garrido; Cisternas-Salcedo; Polanco-Levicán, 2025).

Além disso, Jimenez e Viloria (2024) observaram que o suporte institucional na transição para o ensino presencial pós-pandemia contribuiu para o equilíbrio entre vida pessoal e profissional, reduzindo níveis de *burnout*, o que reforça a mais-valia da

percepção de suporte institucional como um fator psicossocial protetivo. A percepção de autonomia pedagógica e a participação em processos decisórios também reforçam o senso de autoeficácia e a proteção contra o sofrimento psíquico (Ferreira *et al.*, 2025; Martins *et al.*, 2025).

A formação continuada, a clareza nas instruções, o uso de metodologias ativas e o acesso a recursos pedagógicos são elementos que favorecem o engajamento e a satisfação profissional (Cabasag, 2024). Esses fatores estão intimamente associados à percepção de eficácia no trabalho e à diminuição da sobrecarga emocional.

c. Fatores relacionais e sociais: rede de apoio e vínculos positivos

As relações interpessoais positivas entre colegas, alunos, líderes e familiares foram recorrentes como elementos centrais na promoção da saúde mental. O apoio entre pares, os momentos de escuta promovidos pelas escolas e o reconhecimento por parte das famílias reforçam sentimentos de pertencimento e valorização (Millena; Magcalen, 2024; Serrano García *et al.*, 2024). Ainda, a manutenção do vínculo com os alunos, mesmo em contextos adversos, é mencionada como aspecto motivacional relevante.

No nível comunitário, a rede de apoio psicossocial, que inclui familiares e comunidades externas à escola, desempenha papel de suporte ao bem-estar emocional dos docentes (Salvo-Garrido; Cisternas-Salcedo; Polanco-Levicán, 2025). Essa rede favorece o equilíbrio entre os papéis profissionais e pessoais, reduzindo a percepção de isolamento.

d. Outros fatores relevantes

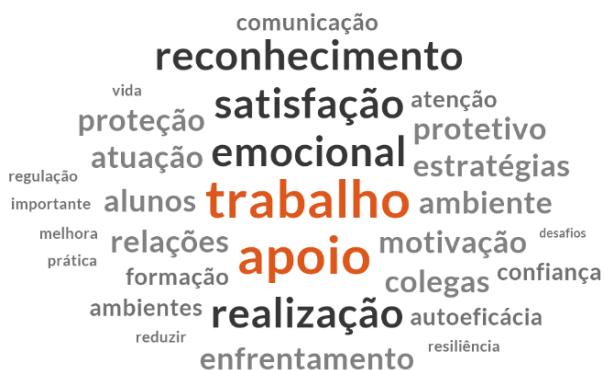
A autoeficácia profissional emerge como variável central de proteção, pois contribui para a confiança na própria capacidade e amplia a satisfação no trabalho (Belizario *et al.*, 2024). A satisfação com a vida e com as condições familiares, assim como o equilíbrio

entre demandas profissionais e pessoais, também estão associados a níveis mais elevados de bem-estar (Holgado-Apaza *et al.*, 2024).

Um dado interessante é que a atuação em escolas rurais, segundo Egúsquiza Loayza, Tineo Quispe e Palomino Cruces (2024), pode exercer efeito protetivo devido à menor pressão administrativa. Além disso, a experiência profissional acumulada permite maior adaptabilidade diante de desafios institucionais (Lähteenmäki; Fagerström; Forsman, 2024; Salvo-Garrido; Cisternas-Salcedo; Polanco-Levicán, 2025).

A análise da nuvem de palavras referente aos fatores psicossociais de proteção (Figura 3) evidencia a centralidade de termos como *trabalho*, *apoio*, *realização*, *reconhecimento*, *emocional*, *ambiente* e *satisfação* — todos largamente discutidos nos estudos analisados. A ênfase visual dada a “apoio” e “trabalho” sugere que a percepção de suporte, tanto interpessoal quanto institucional, está fortemente vinculada à experiência subjetiva positiva do trabalho docente.

Figura 3 – Nuvem de palavras do tema “fatores psicossociais de proteção da saúde mental”



Fonte. Figura elaborada pelas autoras a partir dos dados codificados no NVivo15® (2025).

Essa representação gráfica confirma os achados qualitativos do *corpus* documental e reforça que a saúde mental dos professores

é sustentada por uma rede de fatores que vão desde aspectos emocionais até condições organizacionais e relacionais.

TEMA 4: PREVALÊNCIA E MANIFESTAÇÕES DE SOFRIMENTO PSÍQUICO

A análise dos códigos relacionados aos sintomas evidencia a recorrência de manifestações físicas e psicológicas diretamente associadas ao estresse ocupacional entre professores e professoras. Ao observar a nuvem de palavras (Figura 4) referente aos sintomas psicológicos, nota-se a proeminência de termos como *ansiedade*, *emocional*, *exaustão*, *fadiga*, *desmotivação*, *burnout*, *insônia* e *depressão*. Esses resultados convergem com a literatura analisada, segundo a qual altos índices de estresse percebido entre docentes tendem a se manifestar por meio de ansiedade, insônia, desânimo, desgaste emocional, baixa realização profissional e risco de *burnout* (Acuña-Hurtado *et al.*, 2024; Agyapong *et al.*, 2024; Belizario *et al.*, 2024; Gojar, 2024; Millena; Magcalen, 2024; Santos *et al.*, 2025).

Figura 4 – Nuvem de palavras do tema “sintomas psicológicos”



Fonte: Figura elaborada pelas autoras a partir dos dados codificados no NVivo15® (2025).

Conforme apontado por Arango-Lasprilla *et al.* (2025), uma parcela expressiva dos docentes analisados apresentou sintomas clinicamente significativos de depressão (36,78%) e ansiedade. Tais

quadros são potencializados pela sobrecarga de trabalho e pelo sentimento de desvalorização profissional, indicando um contexto de sofrimento psíquico crônico (Guzmán Coyago; Moreno, 2025; Salvo-Garrido; Cisternas-Salcedo; Polanco-Levicán, 2025). A relação entre essas manifestações e o risco de abandono da docência também é mencionada por Serrano García *et al.* (2024), ao destacar o desejo de evasão como reflexo da fadiga persistente e do estresse contínuo.

No que se refere aos sintomas físicos, a análise da nuvem de palavras (Figura 5) aponta a presença de elementos como *cardíaca*, *frequência*, *variabilidade*, *somática*, *adoecimento*, *alteração*, *sono* e *qualidade*. Tais termos remetem à dimensão psicofisiológica do estresse, indicando impactos diretos na saúde corporal. Estudos revisados identificaram que professores submetidos a altos níveis de estresse apresentaram alterações na frequência cardíaca, menor variabilidade cardíaca e maior prevalência de sintomas somáticos, como dores e fadiga física (Álvarez-Gallardo *et al.*, 2025; Kühne *et al.*, 2024; Mancone *et al.*, 2024).

Figura 5 – Nuvem de palavras do tema “sintomas físicos”

autopercepção
qualidade
autônomo associados cardiovasculares
acúmulo adequada
somática cardíaca sono
corporal adoecimento alteração
frequência
variabilidade

Fonte. Figura elaborada pelas autoras a partir dos dados codificados no NVivo15® (2025).

A má qualidade do sono, frequentemente associada à exaustão emocional e à sobrecarga de tarefas, desponta como um marcador central do adoecimento físico. Em casos extremos, observam-se

relatos de doenças cardiovasculares e prejuízos à autorregulação do sistema nervoso autônomo, sugerindo um acúmulo de desgaste que ultrapassa o campo psicológico e atinge diretamente a saúde orgânica (Mancone *et al.*, 2024; Martins *et al.*, 2025; Shao *et al.*, 2025).

Assim, tanto os sintomas psicológicos quanto os físicos aparecem interligados, compondo um quadro de esgotamento multissistêmico que compromete o bem-estar docente. Os dados sugerem a urgência de medidas institucionais que promovam espaços de recuperação de recursos pessoais e valorização profissional, a fim de mitigar o ciclo de desgaste evidenciado nas análises.

TEMA 5: POLÍTICAS PÚBLICAS E LACUNAS INSTITUCIONAIS

A discussão sobre a saúde mental de professores evidencia uma carência persistente de políticas públicas e institucionais eficazes voltadas à valorização, à proteção e ao bem-estar da categoria docente. Estudos apontam uma lacuna crítica na formulação e implementação de ações que considerem as especificidades da atividade profissional e as condições concretas de trabalho enfrentadas pelos educadores (Agyapong *et al.*, 2024; Gojar, 2024; Guzmán Coyago; Moreno, 2025; Mancone *et al.*, 2024). As evidências sugerem a necessidade de políticas escolares e governamentais que priorizem o cuidado com a saúde mental dos professores, por meio da oferta de apoio psicológico, melhoria dos ambientes escolares e incorporação de medidas que considerem desigualdades de gênero, condições socioeconômicas e questões de saúde preexistentes (Agyapong *et al.*, 2024; Arango-Lasprilla *et al.*, 2025). Tais diretrizes deveriam compor estratégias sistemáticas de valorização da profissão docente, superando os discursos institucionais e promovendo, de fato, ambientes de trabalho saudáveis e preventivos ao estresse ocupacional (Martins *et al.*, 2025).

A ausência de suporte institucional tem sido reiteradamente apontada como um fator agravante do sofrimento psíquico. Dados indicam a falta de acompanhamento médico ou psicológico formal mesmo diante de relatos de adoecimento, além da escassez de

formação continuada voltada ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à regulação emocional (Guzmán Coyago; Moreno, 2025). Observa-se, ainda, uma responsabilização excessiva dos professores pelos resultados educacionais, sem que haja o suporte correspondente por parte das instituições. Essa crítica também se estende à inexistência de políticas públicas voltadas ao cuidado do professor, à ausência de psicólogos nas escolas e à manutenção de um modelo educacional centrado na produtividade e na sobrecarga, aspectos considerados gatilhos para o adoecimento docente (Santos *et al.*, 2025).

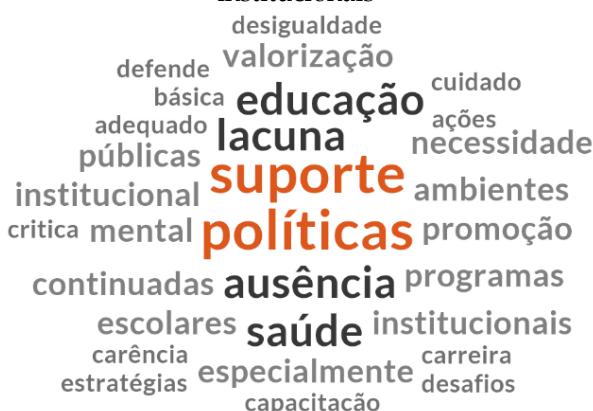
No contexto pós-pandêmico, essas lacunas institucionais e as falhas nas políticas públicas se tornaram ainda mais evidentes. Foram identificadas a ausência de programas estruturados de promoção da saúde mental, a carência de estratégias institucionais para o enfrentamento do estresse e a falta de planos organizacionais para o retorno ao ensino presencial (Mancone *et al.*, 2024). Além disso, relatos evidenciam a insuficiência de suporte às funções administrativas, a escassez de formações continuadas, a insegurança organizacional e a carência de políticas que incentivem o apoio entre pares e o fortalecimento de ambientes colaborativos (Gojar, 2024). As deficiências não se restringem à esfera emocional: observam-se também falhas em políticas salariais, ausência de suporte financeiro e falta de capacitação para a gestão econômica, especialmente entre docentes iniciantes (Acuña-Hurtado *et al.*, 2024; Gojar, 2024).

Outro elemento crítico diz respeito à atuação governamental limitada em diversos contextos analisados. Embora haja registros de iniciativas como as capacitações em Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) promovidas pelo Ministério da Educação do Peru, estudos apontam que tais ações foram insuficientes diante dos impactos do uso intensivo das TICs sobre a saúde mental docente. Além disso, o ônus financeiro de manter a conectividade durante o ensino remoto recaiu sobre os próprios professores, o que revela a ausência de suporte institucional nesse aspecto (Iraola-Real; Vasquez, 2024). Soma-se a isso a fragilidade das políticas públicas de

valorização docente, que incluem baixa remuneração, falta de incentivos à carreira, precariedade na infraestrutura escolar e carência de recursos materiais, todos eles fatores que contribuem para o sofrimento e a desmotivação profissional (Ferreira *et al.*, 2025).

A análise dos dados qualitativos também foi sintetizada por meio de representações visuais. A nuvem de palavras (Figura 6) evidencia a recorrência de termos como *políticas*, *suporte*, *ausência*, *lacuna* e *saúde*, indicando a centralidade das críticas à omissão institucional no enfrentamento do adoecimento docente.

Figura 6 – Nuvem de palavras do tema “políticas públicas e lacunas institucionais”



Fonte: Figura elaborada pelas autoras a partir dos dados codificados no NVivo15® (2025).

A análise dos fatores psicossociais de risco e de proteção, bem como as lacunas institucionais percebidas nos estudos, leva ao interesse na proposição e realização de práticas ao nível de gestão dos fatores psicossociais e da promoção da saúde mental. Tal fato corresponde aos resultados da última categoria temática analisada.

TEMA 6: PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL

A análise dos estudos permitiu identificar um conjunto robusto de recomendações e evidências empíricas que sustentam a

importância de práticas institucionais de promoção e prevenção em saúde mental docente. Jimenez e Viloria (2024) indicam que a criação de ambientes escolares organizados, acolhedores e bem geridos atua como estratégia indireta, porém significativa, de promoção do bem-estar psíquico dos professores.

Há consenso sobre a necessidade de ações estruturais e contínuas por parte das instituições. Sugere-se, por exemplo, a inclusão de avaliação psicológica periódica nos exames ocupacionais, bem como a promoção de hábitos saudáveis, como rotinas de sono regulares, alimentação balanceada e incentivo à atividade física (Martins *et al.*, 2025). Práticas de autocuidado são valorizadas enquanto estratégias viáveis, adaptáveis à rotina docente e capazes de fortalecer o enfrentamento às adversidades (Santos *et al.*, 2025). Tais práticas devem considerar o contexto social, a subjetividade e as limitações do cotidiano escolar, sendo compreendidas como aprendizagens ao longo da vida.

Estudos destacam ainda que políticas educacionais eficazes devem incluir programas de suporte psicossocial, desenvolvimento profissional contínuo e estratégias de resiliência, com atenção às disparidades contextuais, como as diferenças entre zonas rurais e urbanas (Agyapong *et al.*, 2024; Salvo-Garrido; Cisternas-Salcedo; Polanco-Levicán, 2025). Essas iniciativas podem contribuir significativamente para a prevenção do *burnout* e para a preservação da saúde ocupacional dos docentes.

Além disso, recomenda-se a racionalização da carga de trabalho, a redução de tarefas burocráticas e o fortalecimento do apoio emocional por meio de programas de mentoría, *mindfulness* e terapia cognitivo-comportamental (Barata-Gonçalves *et al.*, 2025; Shao *et al.*, 2025). Tais práticas colaboraram para o aumento do engajamento e da satisfação no trabalho.

O fortalecimento do senso de coerência (SOC) desde a formação inicial e a adoção da liderança salutogênica são outras estratégias sugeridas para a construção de ambientes colaborativos e saudáveis (Lähteenmäki; Fagerström; Forsman, 2024). Instituições educacionais também são incentivadas a alinhar suas

práticas à literatura científica para mitigar desigualdades entre esforço profissional e reconhecimento, especialmente em relação à remuneração e às condições de trabalho (Acuña-Hurtado *et al.*, 2024).

Programas personalizados por área disciplinar, ensino colaborativo (*team teaching*), troca de boas práticas entre docentes e capacitações contínuas são igualmente valorizados (Cabasag, 2024; Peris-Ramos *et al.*, 2025). A formação prévia em regulação emocional e estresse laboral é identificada como fator de proteção relevante (Guzmán Coyago; Moreno, 2025), assim como a existência de protocolos institucionais para lidar com exaustão emocional (Egúsquiza Loayza; Tineo Quispe; Palomino Cruces, 2024).

Por fim, a análise visual da nuvem de palavras (Figura 7) reforça a centralidade de termos como *trabalho, apoio, programas, prática e saúde*.

Figura 7 – Nuvem de palavras do tema “práticas de promoção da saúde mental”



Fonte: Figura elaborada pelas autoras a partir dos dados codificados no NVivo15® (2025).

Essa distribuição lexical evidencia como as práticas preventivas em saúde mental estão fortemente relacionadas à organização institucional, à promoção do autocuidado e ao desenvolvimento de políticas contínuas e sensíveis ao contexto dos professores, tais como a oferta de apoio psicológico regular, a

criação de espaços de escuta e acolhimento, a capacitação docente voltada ao manejo emocional, o estímulo à colaboração entre pares e a racionalização da carga de trabalho. Essas ações são apontadas como essenciais para reduzir o sofrimento psíquico e promover o bem-estar no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão de literatura evidencia a complexidade dos desafios enfrentados pelos professores no que tange à saúde mental no exercício da docência. A análise dos estudos revisados, organizada em seis eixos temáticos, permitiu a compreensão aprofundada das múltiplas dimensões envolvidas no adoecimento e na promoção do bem-estar psicossocial docente. O Quadro 1 sintetiza os resultados dessa revisão de literatura, destacando os principais elementos elencados pelos estudos no que se refere aos fatores psicossociais de risco e proteção, nos sintomas psicológicos e físicos da exposição constante às exigências do trabalho docente, as lacunas institucionais e as possíveis práticas para promoção da saúde mental.

Quadro 1 – Sistematização dos resultados do estudo

Categoria	Principais resultados
Mudanças e desafios decorrentes da pandemia da covid-19	Intensificação do sofrimento docente, adaptação repentina ao ensino remoto, falta de preparo institucional, aumento das exigências emocionais e tecnológicas, sentimentos de solidão e insegurança e ausência de protocolos para retorno às aulas presenciais.
Fatores psicossociais de risco	Sobrecarga de trabalho, falta de apoio institucional, exigência emocional, desvalorização profissional, múltiplas funções que se sobrepõem e ultrapassam a docência,

	excesso de burocracias, instabilidade e recursos precários.
Fatores psicossociais de proteção	Ambiente escolar acolhedor, apoio entre pares, reconhecimento institucional, programas de suporte, liderança positiva e estratégias de resiliência.
Sintomas psicológicos	Ansiedade, estresse, esgotamento emocional, sintomas depressivos, irritabilidade e dificuldades de concentração.
Sintomas físicos	Cansaço extremo, distúrbios do sono, dores musculares, cefaleia, problemas gastrointestinais e tensão corporal.
Políticas públicas e lacunas institucionais	Ausência de políticas públicas específicas, suporte psicológico escasso, falta de programas estruturados, ações desarticuladas e ausência de protocolos institucionais.
Práticas de promoção da saúde mental	Promoção de autocuidado, capacitações em regulação emocional, avaliação psicológica periódica, programas colaborativos, racionalização da carga de trabalho e apoio psicológico contínuo.

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir dos resultados (2025).

Observou-se que os fatores psicossociais de risco são predominantes nos contextos educacionais analisados, destacando-se a sobrecarga de trabalho, a exigência emocional, a precarização das condições laborais, a ausência de reconhecimento institucional e a fragilidade das políticas públicas. Ao mesmo tempo, os dados revelam que os sintomas relacionados ao sofrimento mental dos docentes são significativos e recorrentes, abrangendo manifestações psicológicas como ansiedade, esgotamento e depressão, bem como sintomas físicos como dores, distúrbios do sono e cansaço extremo. Esses efeitos são agravados pela ausência de ações institucionais estruturadas, configurando um cenário de

negligência e responsabilização individual do professor pelo enfrentamento de suas dificuldades.

Apesar das adversidades, os estudos também identificaram fatores psicosociais de proteção relevantes, como o apoio entre pares, o reconhecimento profissional, o fortalecimento de vínculos e a atuação de lideranças sensíveis e comprometidas. As práticas de promoção da saúde mental, embora ainda incipientes, mostram-se promissoras ao integrar estratégias de autocuidado, formação continuada, programas de apoio psicológico e organização do trabalho mais saudável.

A sistematização dos resultados dessa revisão reforça a necessidade de uma abordagem abrangente, que articule políticas públicas, gestão escolar e formação docente na construção de ambientes educativos emocionalmente saudáveis e sustentáveis. Por fim, os resultados aqui discutidos apontam para a urgência de repositionar o cuidado com a saúde mental como dimensão central da valorização do magistério e da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ACUÑA-HURTADO, N. *et al.* Scale to evaluate employee experience: Evidence of validity and reliability in regular basic education teachers in the Peruvian context. **Behavioral Sciences**, v. 14, n. 8, p. 667, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/bs14080667>. Acesso em: 05 ago. 2025.

AGYAPONG, B. *et al.* Burnout among elementary and high school teachers in three Canadian provinces: prevalence and predictors. **Frontiers in Public Health**, v. 12, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1396461>. Acesso em: 07 ago. 2025.

ÁLVAREZ-GALLARDO, E. *et al.* Gender-specific impact of stress and adiposity on autonomic stress modulation in teachers. **Frontiers in Psychology**, v. 16, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1522686>. Acesso em : 25 jul. 2025.

- ÁLVAREZ ARREGUI, E. *et al.* Propiedades psicométricas del cuestionario abreviado Clima Profesional Educativo (CPE-A). **Educación XX1**, p. 59-85, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/educxx1.39796>. Acesso em: 07 ago. 2025.
- ARANGO-LASPRILLA, S. C. *et al.* Predictors of depression and anxiety symptoms in teachers from 19 Latin American countries and Spain due to the COVID-19 pandemic. **Psychology International**, v. 7, n. 2, p. 33, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/psycholint7020033>. Acesso em: 05 ago. 2025.
- BARATA-GONÇALVES, M. *et al.* The role of affect regulation in linking mindfulness in teaching and teachers' job satisfaction: Contrasting one-to-one and classroom teaching. **Social Sciences**, v. 14, n. 3, p. 148, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/socsci14030148>. Acesso em: 06 jul. 2025.
- BELIZARIO, M. V. *et al.* Effect of perceived stress, job satisfaction, and workload on the professional self-efficacy of Peruvian regular basic education teachers. **Frontiers in Education**, v. 9, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1302624>. Acesso em: 23 jul. 2025.
- BOU, D.; CHHEN, S. Factors influencing teacher educators' decision to work at Battambang Teacher Education College: Challenges and strategies for recruitment and retention. **Journal of Management, Economics, and Industrial Organization**, p. 72-92, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.31039/jomeino.2024.835>. Acesso em: 05 ago. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2023**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 28 jul. 2025.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 25 ago. 2025.

CABASAG, M. F. Classroom management skills and work performance: Faculty enhancement plan. **Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal**, v. 26, n. 9, p. 1056-1073, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13966455>. Acesso em: 28 ago. 2025.

CASTELLANO, S. M.; PAULO, T. R. S. de; SIMÕES, R. R. Motivos de não adesão ao exercício físico em docentes da Educação Básica: um estudo seccional qualitativo. **Revista de Educação Física / Journal of Physical Education**, v. 87, n. 4, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.37310/ref.v87i4.806>. Acesso em: 21 jul. 2025.

CAVALCANTE NETO, J. L.; SANTOS, S. D. G.; CALHEIROS, D. dos S. Mental health outcomes in teachers of students with disabilities: A systematic review. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 72, n. 1, p. 149-166, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2024.2344013>. Acesso em: 25 jul. 2025.

CHAMON, E. M. Q. de O. Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Psicología Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 303-312, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182751>. Acesso em: 09 ago. 2025.

CHRIST, B. R. *et al.* Teacher experiences during and after the COVID-19 pandemic in Latin America and Spain: A 20-country study. **Future**, v. 2, n. 4, p. 205-218, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/future2040017>. Acesso em: 27 jul. 2025.

EGÚSQUIZA LOAYZA, R.; TINEO QUISPE, L. E.; PALOMINO CRUCES, E. Síndrome de burnout en docentes rurales en la pandemia del COVID-19. **Psykhe (Santiago)**, Online First, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.45529>. Acesso em: 25 ago. 2025.

ESPINOSA-PINOS, C. A.; ACOSTA-PÉREZ, P. B.; VALAREZO-CALERO, C. A. Applying classification techniques in machine learning to predict job satisfaction of university professors: A sociodemographic and occupational perspective. **Computers**, v. 13, n. 12, p. 344, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/computers13120344>. Acesso em: 23 ago. 2025.

FERREIRA, A. *et al.* Exploring Brazilian teachers' perceptions and a priori needs to design smart classrooms. **International Journal of Artificial Intelligence in Education**, v. 35, n. 2, p. 914-965, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00410-4>. Acesso em: 25 jul. 2025.

GOJAR, P. J. Lived experiences on wellbeing of university teachers in the new normal: Basis for psychosocial support services. **SSRN Electronic Journal**, v. 20, n. 5, p. 562-595, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.2139/ssrn.4854577>. Acesso em: 23 jul. 2025.

GUZMÁN COYAGO, E.; MORENO, E. M. La regulación emocional para el manejo del estrés laboral docente. **Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education**, v. 20, n. 1, p. 47-56, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.70478/rpye.2025.20.05>. Acesso em: 05 ago. 2025.

HOLGADO-APAZA, L. A. *et al.* The exploration of predictors for Peruvian teachers' life satisfaction through an ensemble of feature selection methods and machine learning. **Sustainability**, v. 16, n. 17, p. 7532, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su16177532>. Acesso em: 03 ago. 2025.

IRAOALA-REAL, I.; VASQUEZ, C. Disposición de herramientas tecnológicas y su influencia en la salud mental de los docentes de educación inicial del Perú. **RISTI: Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, n. E72, p. 305-316, 2024. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9852068>. Acesso em: 25 jul. 2025.

JIMENEZ, J. D. F.; VILORIA, L. S. Achieving educators' work-life balance: As influenced by their levels of preparedness and burnout during the resumption of face-to-face classes. *JPAIR Multidisciplinary Research*, v. 22, n. 10, p. 1192-1227, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13203279>. Acesso em: 05 ago. 2025.

KÜHNE, F. *et al.* Teacher stress in social interactions in the light of polyvagal theory: An ambulatory assessment approach to teachers' heart rate and heart rate variability. *Frontiers in Neuroscience*, v. 18, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fnins.2024.1499229>. Acesso em: 23 jul. 2025.

LÄHTEENMÄKI, S. F.; FAGERSTRÖM, L. M.; FORSMAN, A. K. Investigating self-rated health and wellbeing among teachers in Finland from a salutogenic perspective. *Psychology, Society and Education*, v. 16, n. 3, p. 31–40, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.21071/pse.v16i3.17096>. Acesso em: 21 jul. 2025.

LI, J. *et al.* How spiritual leadership boosts elementary and secondary school teacher well-being: The chain mediating roles of grit and job satisfaction. *Current Psychology*, v. 43, n. 23, p. 20742–20753, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05803-1>. Acesso em: 27 ago. 2025.

LIMA, M. J. R.; RAMOS, F. S. Research on salary floor and teacher remuneration: A state of the art – 2008-2021. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, p. 100-133, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/education/teacher-remuneration>. Acesso em: 25 jul. 2025.

MANCONE, S. *et al.* Exploring the interplay between sleep quality, stress, and somatization among teachers in the post-COVID-19 era. *Healthcare*, v. 12, n. 15, p. 1472, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/healthcare12151472>. Acesso em: 23 jul. 2025.

MARTINS, I. M. L. *et al.* Sleep quality and associated factors in teachers. **Psychiatriki**, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.22365/jpsych.2025.003>. Acesso em: 02 ago. 2025.

MILLENA, G.; MAGCALEN, M. Teachers in times of pandemic: An ethnological analysis of coping with the challenges in the new normal. **JPAIR Multidisciplinary Research**, v. 57, n. 1, p. 113-140, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.7719/jpair.v57i1.902>. Acesso em: 23 jul. 2025.

PAUDEL, N. R. K. C. P.; NYGÅRD, C.-H.; NEUPANE, S. Effect of a mindfulness-based cognitive behavior therapy intervention on occupational burnout among school teachers. **Frontiers in Psychiatry**, v. 15, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1496205>. Acesso em: 27 jul. 2025.

PÉREZ-NEBRA, A. R.; QUEIROGA, F.; OLIVEIRA, T. A. Presenteeism of class teachers: Well-being as a critical psychological state in the mediation of job characteristics. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 21, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eramd200123>. Acesso em: 02 ago. 2025.

PERIS-RAMOS, H. C. *et al.* Stress and wellness paradigms among educators in diverse academic contexts in Spain, Colombia and Chile. **Frontiers in Education**, v. 10, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1577481>. Acesso em: 25 jul. 2025.

RAHMANI, F. *et al.* Psychological distress and associated factors among elementary school teachers: A cross-sectional study. **Journal of School Health**, v. 94, n. 11, p. 1019-1030, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/josh.13512>. Acesso em: 02 ago. 2025.

RAMOS, D. K. *et al.* Burnout syndrome in different teaching levels during the COVID-19 pandemic in Brazil. **BMC Public Health**, v. 23, n. 1, p. 235, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15134-8>. Acesso em: 25 jul. 2025.

SALVO-GARRIDO, S.; CISTERNAS-SALCEDO, P.; POLANCO-LEVICÁN, K. Understanding teacher resilience: Keys to well-being and performance in Chilean elementary education.

Behavioral Sciences, v. 15, n. 3, p. 292, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/bs15030292>. Acesso em: 05 ago. 2025.

SANTOS, M. de F. A. *et al.* Saúde mental e autocuidado dos professores da Educação Básica: relato de experiência do Projeto PSIEDUC. **ID on line. Revista de Psicologia**, v. 19, n. 76, p. 176-188, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/idonline.v19i76.4188>. Acesso em: 03 ago. 2025.

SERRANO GARCÍA, J. *et al.* Job satisfaction in primary and secondary school teachers in areas under the Andalusian Regional Strategy for Social Cohesion and Inclusion in Disadvantaged Areas (ARSSCIDA). **The International Journal of Diversity in Education**, v. 24, n. 2, p. 59-80, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v24i02/59-80>. Acesso em: 27 ago. 2025.

SHAO, Y. *et al.* The relationship between work stress and well-being among Chinese primary and secondary school teachers: The chain mediation of affective rumination and work engagement.

BMC Psychology, v. 13, n. 1, p. 337, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02628-w>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SOUZA, A. N. de; LEITE, M. de P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400012>. Acesso em: 05 ago. 2025.

SOUZA, J. M. de. *et al.* Association of musculoskeletal pain with poor sleep quality in public school teachers. **Work**, v. 65, n. 3, p. 599-606, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3233/WOR-203114>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SOUZA, M. C. L. de; CARBALLO, F. P.; LUCCA, S. R. de. Fatores psicosociais e Síndrome de burnout em professores da Educação

Básica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-235165>. Acesso em: 03 ago. 2025.

WU, H. *et al.* Servant leadership and teachers' emotional exhaustion—The mediation role of hindrance stress and depersonalization. **Behavioral Sciences**, v. 14, n. 12, p. 1129, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/bs14121129>. Acesso em: 25 jul. 2025.

SÉTIMO CAPÍTULO

SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DADOS DO TALIS 2018

Luana Folchini da Costa
João Ignacio Pires Lucas
Morgana Menegat Cavalheiro
Fernanda Bittencourt Prigol

INTRODUÇÃO

O *Teaching and Learning International Survey* (Talis), tal como descrito no Capítulo 2, é uma pesquisa internacional voltada à produção de dados comparativos sobre o ambiente de trabalho e as práticas profissionais de professores e diretores escolares em distintos sistemas educacionais. No Brasil, sua aplicação é coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e os resultados subsidiam políticas educacionais voltadas à valorização docente e à melhoria da qualidade do ensino. A última aplicação do instrumento publicada até o presente momento (julho de 2025) é a de 2018.

O Talis possui 56 questões divididas em eixos temáticos: informações básicas e qualificações (8), seu trabalho atual (10), desenvolvimento profissional (10), feedback (3), ensino de forma geral (3), ensino para uma turma específica (9), ensino em ambientes com diversidade (4) e clima escolar e satisfação com o trabalho (9). O presente capítulo analisa as respostas às questões 51 (*Em sua experiência como professor nesta escola, em que medida as seguintes situações ocorrem?*) e 52 (*Considerando seu trabalho nesta escola, em que medida as seguintes situações são fontes de estresse nas suas atividades?*) do instrumento, parte do eixo temático clima escolar e satisfação com o trabalho.

As questões mencionadas investigam situações estressoras no contexto laboral dos professores. O estresse em contextos de trabalho, segundo Izquierdo (2012), pode ser provocado por fatores de risco, como ambiente de trabalho, organização do tempo de trabalho, organização das funções e tarefas, e estrutura da organização do trabalho. Conforme Dal Ben e Silva (2021), em revisão integrativa da literatura, os principais fatores de risco para desenvolvimento de estresse apontado por professores do ensino fundamental são: baixo salário, indisciplina dos alunos, excesso de trabalho, superlotação das salas, jornada excessiva, cobranças curriculares, desvalorização da figura do docente, falta de apoio familiar, violência explícita, falta de estrutura física, exaustão emocional, falta de concentração, assédio moral, distúrbios de voz, frustração, perda da capacidade de completar o trabalho, transtorno mental comum, alunos não prestam atenção, sintomas osteomusculares, falta de apoio da instituição escolar, doenças psicossomáticas, cansaço excessivo, falta de tempo, falta de plano de carreira, dificuldade em conciliar vida pessoal e profissional.

Para a realização da análise, foram formuladas duas hipóteses centrais: a primeira (H1) postula que a percepção de saúde mental dos professores brasileiros é igual à dos outros países, enquanto a segunda (H2) propõe que, quanto aos fatores estressores para os professores brasileiros, predominam aspectos relacionados ao dia a dia de sobrecarga de trabalho nas escolas. A seguir, apresenta-se o método utilizado nas análises.

MÉTODO

A amostra do Talis (2018) foi composta de 261.426 participantes, de 46 países diferentes. Para a análise neste capítulo, foram selecionadas as questões 51 (*Em sua experiência como professor nesta escola, em que medida as seguintes situações ocorrem?*) e 52 (*Considerando seu trabalho nesta escola, em que medida as seguintes situações são fontes de estresse nas suas atividades?*). A questão 51 contém quatro variáveis que retratam situações do cotidiano

docente. Em razão dos objetivos do presente estudo, foi incluída na análise somente a alternativa “c - meu trabalho impacta negativamente minha saúde mental”. A questão 52, por sua vez, contém 11 variáveis (ver Quadro 1) que analisam situações estressantes no contexto laboral dos professores. As perguntas estão em forma de escala do tipo Likert, com opções crescentes de respostas: nada (representada pelo número 1), pouco (representada pelo número 2), bastante (representada pelo número 3) e muito (representada pelo número 4).

Quadro 1 – Perguntas sobre os fatores estressores

Ter que preparar muitas aulas
Ter que dar muitas aulas
Ter que corrigir muitas provas/exercícios
Ter muito trabalho administrativo para fazer (por exemplo, preencher formulários da escola)
Ter responsabilidade extra devido à ausência de professores
Ser responsabilizado pelo desempenho dos alunos
Manter a disciplina dentro da escola
Ser intimidado ou ofendido verbalmente pelos alunos
Manter-se atualizado com as mudanças de procedimentos e requisitos das autoridades municipais, estaduais ou federais
Responder às preocupações de pais ou responsáveis
Modificar aulas para alunos com necessidade especiais

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A análise dos dados foi realizada com a utilização de técnicas estatísticas descritivas (médias e desvios padrões) e inferenciais multivariadas. Para a testagem da H1, foi utilizada a Anova de uma via, com a correção de Welch para a falta de homogeneidade das variâncias e *post-hoc* de Games-Howell (para a falta de homogeneidade de variâncias). Para o teste da H2, foi utilizada a regressão linear multivariada (método *enter*), e os testes de

diagnósticos para a validação do VIF, multicolinearidade e *outliers*. Os resultados são apresentados a seguir.

RESULTADOS

A Tabela 1 revela as estatísticas descritivas para a pergunta “meu trabalho impacta negativamente minha saúde mental”. Alguns países foram representados apenas por algumas regiões e/ou cidades.

O teste da Anova de uma via obteve um resultado significativo [$F(47, 60337,356) = 668,878, p < 0,01$] — com a correção de Welch pela falta de homogeneidade das variâncias — revelando que há diferenças importantes nas médias dos países.

No caso do Brasil, há diferenças significativas com a média de 14 países, dos 47 da amostra: Taiwan, Malta, África do Sul, Singapura, Eslováquia, Suécia, Canadá, Japão, Nova Zelândia, Chipre, Estônia, República Tcheca, Hungria e França. Esses países têm diferentes características em termos de continentes, Produto Interno Bruto (PIB), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ex-Repúblicas Soviéticas, BRICS, etc. Dos outros países latino-americanos, Argentina, Chile, Colômbia e México, o Brasil marcou diferenças com todos eles, sendo que a média brasileira é a mais elevada.

Porém, em termos dos tamanhos de efeitos dessas diferenças, eles são mais elevados para os países com menores médias, como no caso da Geórgia (média de 1,29), segundo o teste Hedge's G (0,9591), enquanto a diferença é de tamanho médio para os países de médias mais elevadas, como no caso de Portugal (2,64), com o teste de Hedge's G (0,6687) ficando num nível médio. Isso significa que os professores brasileiros estavam num nível um pouco mais elevado na percepção de impactos na saúde mental do que os professores dos países com as menores médias.

A H1 foi confirmada em parte, na medida em que 14 países não obtiveram resultados diferentes dos revelados pelos professores brasileiros. Mas a maioria dos países ou está com uma percepção mais negativa quanto aos impactos do trabalho docente na saúde mental, ou está com uma percepção mais positiva.

Tabela 1 – Estatísticas descritivas, “meu trabalho impacta negativamente a minha saúde mental”

País	N	Média	DP
Austrália	7.955	2,13	0,880
Áustria	4.123	1,73	0,805
Bélgica	5.054	2,20	0,969
Brasil	5.103	2,03	0,925
Bulgária	2.809	2,20	0,940
Chile	1.935	1,90	0,885
Taiwan	10.042	2,03	0,777
Colômbia	4.546	1,89	0,938
Croácia	5.887	1,63	0,770
Chipre	1.565	2,10	0,912
Rep. Tcheca	5.946	1,96	0,839
Dinamarca	6.845	2,15	0,905
Estônia	2.937	1,95	0,805
Finlândia	2.812	1,74	0,777
França	4.193	2,10	0,972
Geórgia	4.869	1,29	0,568
Hungria	3.185	1,94	0,957
Israel	2.328	1,85	0,868
Itália	3.514	1,55	0,749
Japão	6.806	2,06	0,862
Cazaquistão	6.553	1,68	0,815
Coreia do Sul	6.036	2,28	0,886
Letônia	2.229	2,35	0,909
Lituânia	3.737	2,18	0,845
Malta	2.383	2,02	0,930
México	2.903	1,56	0,720
Holanda	3.164	1,70	0,797
Nova Zelândia	2.070	2,08	0,884
Noruega	3.913	1,71	0,713
Portugal	7.061	2,64	0,903
Rússia	3.986	1,92	0,818
Arábia Saudita	2.422	2,19	0,987
Singapura	3.244	2,00	0,868
Eslóvquia	2.954	1,99	0,860
Vietnam	13.855	1,50	0,660
Eslôvénia	4.181	1,87	0,800
África do Sul	2.016	2,03	1,000
Espanha	14.481	1,66	0,768
Suécia	7.377	1,99	0,887
EAU ¹	23.408	2,25	1,052
Turquia	18.878	1,69	0,787
EUA	2.392	1,91	0,877
Inglaterra	3.995	2,21	0,958
Bélgica ²	2.554	2,12	0,908
Canadá ³	1.966	2,08	0,866
Romênia	3.612	1,53	0,753
Argentina ⁴	5.534	1,59	0,785
China ⁵	3.941	1,76	0,781
Total	253.299	1,92	0,901

Nota: N = Média; DP = Desvio Padrão. 1 = Emirados Árabes Unidos; 2 = Comunidade Flamenga; 3 = Alberta; 4 = Cidade de Buenos Aires; 5 = Shangai.

Fonte: Elaborada pelos autores com base no Talis (OECD, 2018).

Para a testagem da H2, foi realizada uma análise de regressão linear múltipla (método *enter*) com o objetivo de investigar se os 11 “estressores” impactavam o nível de percepção de estresse entre os professores brasileiros. Os resultados demonstram que há uma influência significativa desses estressores ($F(11, 4969) = 192,538, p < 0,01$; R^2 ajustado = 0,297). A Tabela 2 apresenta os coeficientes padronizados para todos os preditores significativos. Conforme pode ser visto, a variável que mais fortemente impactou a percepção de estresse foi “manter a disciplina dentro da escola” ($B = 0,207, t = 12,862, p < 0,01$).

Tabela 2 – Variáveis preditoras da percepção de estresse

Preditores	Coeficientes		<i>t</i>	Sig.
	<u>padronizados</u>	<i>Beta</i>		
(Constant)	-		189,646	0,000
Manter a disciplina dentro da escola	0,207	12,862	0,000	
Ter que dar muitas aulas	0,160	8,525	0,000	
Ser intimidado ou ofendido verbalmente pelos alunos	0,137	9,842	0,000	
Ser responsabilizado pelo desempenho dos alunos	0,075	4,648	0,000	
Ter muito trabalho administrativo para fazer (por exemplo, preencher formulários da escola)	0,071	4,736	0,000	
Ter que preparar muitas aulas	0,058	3,216	0,000	
Responder às preocupações de pais ou responsáveis	0,055	3,466	0,000	
Ter que corrigir muitas provas/exercícios	0,046	2,594	0,010	
Ter responsabilidade extra devido à ausência de professores	-0,034	-2,425	0,015	

Nota: *t* = teste estatístico; Sig. = Significância.

Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

As variáveis “manter atualizado com as mudanças de procedimentos e requisitos das autoridades municipais, estaduais ou federais” e “modificar aulas para alunos com necessidades especiais” foram excluídas da análise apresentada na Tabela 2, pois seus resultados não foram estatisticamente significativos. Ainda, outra variável teve resultado negativo, porque o aumento da percepção de ter responsabilidade extra devido à ausência de professores diminui a percepção de estresse.

A regressão também ajuda na previsão dos efeitos. No resultado padronizado, considera-se o aumento dos desvios padrões das médias das variáveis independentes para o aumento da média da variável dependente. No caso da variável com mais impacto, a cada 1 desvio padrão na média de “manter a disciplina dentro da escola”, aumenta a média da percepção de estresse em 0,207 ponto (numa média que oscila entre 1 e 4). No resultado não padronizado, o aumento de 1 ponto nessa variável independente mais impactante aumentaria 0,187 ponto na variável dependente.

Pelo lado da H2, a variável mais impactante não está diretamente relacionada ao ritmo de trabalho, apenas a segunda. Esse método de regressão permite avaliar o nível de impacto comparativo entre as questões. Todas as perguntas diretamente relacionadas ao aumento do ritmo do trabalho apareceram no modelo com significância: “ter que dar muitas aulas”; “ter muito trabalho administrativo para fazer (por exemplo, preencher formulários da escola)”; “ter que preparar muitas aulas”; e “ter que corrigir muitas provas/exercícios”. Numa regressão apenas com essas quatro perguntas, o R^2 ficou em 0,213, ou seja, um efeito de 21% na variância da percepção de estresse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados conduz à conclusão de que ambas as hipóteses formuladas inicialmente (H1 e H2) foram parcialmente confirmadas. Em relação à H1, os resultados da ANOVA indicaram que o Brasil apresenta diferenças estatisticamente significativas na

percepção de impacto do trabalho docente sobre a saúde mental em comparação com 14 dos 47 países analisados. Ainda que essas diferenças indiquem uma maior percepção negativa por parte dos professores brasileiros, o tamanho do efeito é, na maioria dos casos, de magnitude média ou baixa. Isso sugere que, apesar de as diferenças serem estatisticamente significativas, elas não representam uma disparidade drástica ou um “ponto fora da curva” no cenário internacional.

Quanto à H2, a regressão linear múltipla demonstrou que a principal fonte de estresse para os docentes brasileiros não está diretamente associada à sobrecarga de trabalho, mas sim à dificuldade em manter a disciplina na escola, fator com maior peso na percepção de estresse. No entanto, os demais elementos relacionados ao ritmo de trabalho, como o excesso de aulas, tarefas administrativas e correções, também se mostraram preditores relevantes, ainda que com efeitos menores. Isso indica que a sobrecarga laboral permanece como um componente significativo no estresse docente, mesmo não sendo o fator isolado mais impactante.

Assim, os dados reforçam a complexidade dos fatores que afetam o bem-estar dos professores, apontando que o estresse não se origina exclusivamente da intensidade do trabalho, mas de um conjunto de pressões pedagógicas, institucionais e relacionais. Destaca-se que, embora o Brasil apresente níveis elevados de percepção negativa, há outros países com resultados semelhantes, o que revela que os desafios enfrentados pelos professores no Brasil dialogam com tendências mais amplas observadas em outros contextos educacionais. Porém, uma vez que as análises realizadas a partir dos dados do Talis (2018) permitiram uma compreensão mais aprofundada sobre a percepção dos professores brasileiros em relação ao impacto do trabalho docente sobre sua saúde mental e aos fatores que contribuem para o estresse no ambiente escolar, ressalta-se que os resultados indicam que o Brasil se destaca com uma das médias mais elevadas de percepção negativa da saúde mental entre os países participantes, evidenciando um cenário

preocupante de desgaste emocional entre os docentes. Isso reforça a necessidade de atenção às condições de trabalho que afetam diretamente o bem-estar psicológico dos professores, considerando em primeiro lugar as particularidades do cenário brasileiro.

REFERÊNCIAS

- DAL BEN, M.; SILVA, D. A. O fenômeno do estresse em professores do Ensino Fundamental: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/12589/11230>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- IZQUIERDO, F. M. **Manual de Riesgos Psicosociales en el Trabajo: Teoria y Practica**. Eae Editorial Academia Espanola, 2012.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). TALIS 2018 Results (Volume II): teachers and school leaders as valued professionals. **Paris: OECD Publishing**, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>. Acesso em: 22 jul. 2025.

OITAVO CAPÍTULO

FATORES EXTRÍNSECOS E INTRÍNSECOS RELACIONADOS À SATISFAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Magda Macedo Madalozzo

Giovana Belotto

Jade Vargas Wallaue

Marli Bettoli Stopassola

INTRODUÇÃO

Dentre os conhecimentos relacionados à psicologia em contextos organizacionais, está a possibilidade de reconhecer os vínculos que os profissionais estabelecem com o seu trabalho e com as organizações. Nesse contexto, a ‘satisfação’ profissional, definida como um estado emocional positivo e de contentamento resultante das experiências laborais, diferencia-se do ‘envolvimento’ com o trabalho, que se refere ao grau em que o desempenho do indivíduo na função afeta a sua autoestima (Siqueira; Gomide Júnior, 2014).

A satisfação profissional vai além do contentamento com as atividades laborais. O desempenho profissional é um reflexo dos vínculos psicológicos que os indivíduos estabelecem com o trabalho, influenciado por fatores extrínsecos ao indivíduo (o ambiente organizacional) e intrínsecos (percepções e emoções do próprio indivíduo). A interconexão entre esses fatores é constante, influenciando as emoções diárias que, quando positivas, afetam diretamente a percepção de satisfação geral, sendo um forte preditor de alta satisfação (Otrebski, 2023).

Nesse sentido, o bem-estar e a satisfação do profissional tornam-se elementos fundamentais para a qualidade do trabalho, o

que também é válido para o contexto docente. A esse respeito, Xipell e Méndiz (2025, p. 1) afirmam:

A qualidade do processo educativo está intimamente ligada ao desempenho do professor. Neste contexto, à medida que os professores encontram sentido em seu trabalho e experimentam o florescimento humano em suas próprias vidas, a qualidade de seu ensino melhora.

Entende-se por florescimento humano a junção de domínios como felicidade e satisfação com a vida, saúde mental e física, significado e propósito, caráter e virtude e relacionamentos sociais próximos (Xipell; Noguero, 2025). Essa perspectiva realça que a satisfação e o bem-estar do docente não são apenas benefícios individuais, mas fatores determinantes para a excelência do processo de ensino-aprendizagem. A autoeficácia do professor, amplamente reconhecida como um construto motivacional, afeta a qualidade instrucional, o gerenciamento da sala de aula e o clima de apoio entre professores (Hsieh; Tai; Li, 2024).

A satisfação no trabalho docente é um fenômeno multifacetado, resultado da interação entre eventos coletivos, características individuais e a percepção que os professores constroem sobre seu ambiente de trabalho. A percepção de suporte e justiça nas relações de trabalho, um pilar dos estudos sobre vínculos organizacionais (Siqueira; Gomide Júnior, 2014), mostrou-se central durante a pandemia da covid-19. Nesse período, a percepção de apoio e suporte psicossocial da liderança e a autonomia foram mais decisivas para a motivação docente do que os recursos tecnológicos, por exemplo (Tayşı; Alagözlü, 2024). O apoio social foi, inclusive, o preditor exclusivo da satisfação no trabalho em um estudo com professores espanhóis, o que ressalta o papel decisivo das interações humanas como fator de proteção à saúde mental em tempos de crise (Martí-González *et al.*, 2023).

Estudo desenvolvido por Wang *et al.* (2024), conduzido com professores iniciantes de STEM na China, identificou que o impacto

de fatores externos na satisfação profissional é mediado por determinantes pessoais, como o estágio na carreira, a raça e o gênero. O apoio social percebido por professores novatos, por exemplo, atua como um recurso para mitigar o estresse e promover o bem-estar. Similarmente, Latif (2024) indicou que as professoras tinham níveis de satisfação mais elevados em comparação com os professores do sexo masculino. Esses fatores individuais e contextuais reforçam a importância dos fatores organizacionais na construção de um ambiente de trabalho saudável, o que afeta de forma positiva a saúde mental dos educadores. Hsieh, Tai e Li (2024) reforçam que estilos de liderança eficazes e um clima de colaboração constroem um ambiente de confiança e autoeficácia, o que resulta em maior satisfação, em consonância com Siqueira e Gomide Júnior (2014).

Adicionalmente, sob a ótica de uma teoria motivacional clássica, a Teoria Bifatorial de Frederick Herzberg (Herzberg; Mausner; Snyderman, 1959), é possível classificar esses fatores entre higiênicos (extrínsecos ao indivíduo), como salário e políticas administrativas, que a organização deve prover para neutralizar a insatisfação, e motivacionais (intrínsecos ao indivíduo), como o reconhecimento e a realização no trabalho, considerados pelo autor os verdadeiros fatores capazes de motivar. Essas descobertas ressaltam que, enquanto a ausência de fatores higiênicos pode gerar insatisfação, apenas os fatores motivacionais são capazes de impulsionar a verdadeira motivação (motivos para a ação; força interna ao indivíduo demandada para atender alguma necessidade humana) e o desempenho do indivíduo no ambiente de trabalho. Um exemplo contemporâneo é a 'motivação de utilidade social', que se refere ao desejo do professor de gerar um impacto social positivo e contribuir para a sociedade. Estudos recentes demonstram que essa motivação intrínseca não apenas influencia a escolha pela carreira docente, mas também é um preditor direto da satisfação profissional (Ertaş; Pekmezci, 2025).

A compreensão da satisfação docente passa, portanto, por uma análise conjunta de fatores individuais e organizacionais.

Conforme Zanelli, Borges-Andrade e Bastos (2014), em sua publicação “Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil”, a relação entre o indivíduo e a organização é um tema central, pois essas duas esferas estão intrinsecamente ligadas e influenciam diretamente o bem-estar e o desempenho no trabalho. Em estudo recente, Nwoko *et al.* (2025) demonstraram que a qualidade da liderança e o apoio nas escolas são determinantes críticos da satisfação no trabalho dos professores e influenciam diretamente sua decisão de permanecer ou sair da profissão (Nwoko *et al.*, 2025). De forma complementar, os achados de Panagopoulos, Karamanis e Anastasiou (2024) evidenciaram que a liderança passiva, por exemplo, aparenta ter correlações negativas com a satisfação no trabalho, impactando de forma prejudicial os níveis de satisfação dos professores do ensino primário (Panagopoulos; Karamanis; Anastasiou, 2024). Isso demonstra interdependência clara: um professor, por mais motivado que esteja individualmente, terá seu bem-estar e desempenho comprometidos se fatores organizacionais (como liderança, relações socioprofissionais, organização e condições de trabalho) influenciarem de modo negativo o ambiente laboral.

Destarte, o objetivo do presente capítulo é discorrer sobre a satisfação no trabalho docente por meio de uma revisão sistemática da literatura¹, que busca identificar, analisar e compilar as principais tendências atuais de pesquisa sobre o tema. O texto busca integrar a compreensão de fatores intrínsecos e extrínsecos aos indivíduos que influenciam o bem-estar docente, oferecendo uma visão abrangente sobre o que motiva e o que afeta a saúde ocupacional desses profissionais.

MÉTODO

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma revisão sistemática da literatura (Page *et al.*, 2021), concentrada nas publicações dos últimos três anos (2022-2025), com o propósito de mapear o panorama mais recente a respeito da temática. A seguir,

detalham-se os procedimentos metodológicos empregados para a busca, seleção e análise dos artigos que compõem o *corpus* desta investigação.

A busca pelos artigos foi realizada em maio de 2025 nas bases de dados *Web of Science* (WOS), *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e *Scopus*. Para assegurar uma cobertura abrangente, foram utilizados termos em inglês e português aplicados ao título, resumo e palavras-chave das publicações. Os resultados foram filtrados para incluir artigos publicados entre 2023 e 2025, em português, inglês ou espanhol, e de acesso aberto (*Open Access*). Os critérios de busca para cada base de dados são descritos abaixo:

- Web of Science (WOS): A busca foi realizada em todos os campos (*All Fields*) utilizando a seguinte sintaxe: TS=(“*Teacher Work Satisfaction*”) OR TS=(“Satisfação Trabalho Professores”).

- Scielo: A busca foi realizada em todos os campos (*All Fields*) com a sintaxe: TS=(“*Teacher Work Satisfaction*”) OR TS=(“Satisfação Trabalho Professores”).

- Scopus: A busca foi realizada com os operadores de proximidade para refinar os resultados: (*teacher AND work PRE/3 satisfaction*) OR (*professores AND satisfação PRE/3 trabalho*). Nessa base, limitou-se a busca apenas por artigos publicados no ano de 2025.

O processo de seleção do corpus foi executado em duas etapas sistemáticas para garantir o alinhamento dos estudos com o objetivo da pesquisa. A busca inicial retornou um total de 1182 artigos, nos quais foram aplicados os critérios de elegibilidade. Na primeira etapa, foram avaliados os títulos dos 1182 artigos. O critério de elegibilidade foi o foco explícito na satisfação de professores em exercício profissional, abordando variáveis diretamente ligadas ao contexto da docência e ao ambiente de trabalho. Foram excluídos trabalhos que se concentravam em outros públicos (e.g., estudantes, somente gestores e/ou professores em formação), que investigavam variáveis estritamente pessoais sem conexão com a prática docente, ou nos quais a satisfação era um tema secundário. Essa análise inicial resultou na pré-seleção de 504 artigos.

Na segunda etapa, os artigos pré-selecionados passaram por um processo de remoção de duplicatas. Em seguida, foi realizada a leitura dos resumos e palavras-chave dos artigos restantes para refinar a amostra. Esse procedimento assegurou a pertinência de cada estudo aos objetivos da revisão, consolidando o corpus de 172 artigos. Posteriormente, foi efetuada uma segunda análise dos resumos e palavras-chave, sendo selecionados 23 documentos para extração dos principais conteúdos. A seleção dos artigos foi guiada por uma abordagem de categorização dedutiva. As categorias iniciais foram definidas *a posteriori* com base nos títulos da revisão. Foram identificados como temas frequentes:

- 1) influência da pandemia de covid-19 no trabalho docente;
- 2) modalidade de ensino a distância (EaD);
- 3) características demográficas (localização, gênero e raça);
- 4) condições de ensino, rotatividade na carreira;
- 5) liderança, clima organizacional;
- 6) síndrome de *burnout*;
- 7) bem-estar, saúde mental e motivação.

Essa seleção permitiu uma análise focada e aprofundada dos aspectos mais relevantes para a satisfação profissional e a saúde psicossocial no contexto contemporâneo. Os artigos selecionados estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Artigos relacionados à satisfação no trabalho docente publicados entre 2023 e 2025

TÍTULO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	ANO	AUTORES	CAT.
Burnout, self-rated general health and life satisfaction among teachers and other academic	FRONTIERS IN PUBLIC HEALTH	2023	Beutel, T.; Koestner, C.; Wild, P. S.; Münzel, T.; Beutel, M. E.; Lackner, K. J.; Pfeiffer, N.; Nübling, M.;	6,7

occupational groups			Becker, J.; Letzel, S.	
Factors influencing teachers' satisfaction and performance with online teaching in universities during the COVID-19	FRONTIERS IN PSYCHOLOGY	2023	Du, WB; Liang, RY; Zhang, J; Wang, LDu, Wenbin; Liang, Ruoyu; Zhang, Jing; Wang, Lei	1
Career Motivation and Job Satisfaction in Türkiye: Mediating Role of Teacher Innovativeness and Instructional Practice	ASIA-PACIFIC EDUCATION RESEARCHER	2025	Ertaş, B. D.; Pekmezci, F. B.	5,7
Variations in sources of job satisfaction and teacher efficacy between novice and experienced teachers	TEACHERS AND TEACHING	2024	Hatlevik, I. K. R.; Hatlevik, O. E.	4
Impact of school leadership on teacher professional collaboration:	INNOVACION EDUCATIVA	2023	Hsieh, C.-C.; Chen, Y.-R.; Li, H.-C.	5

evidence from multilevel analysis of Taiwan TALIS 2018				
Impact of school leadership on teacher innovativeness: evidence from multilevel analysis of Taiwan TALIS 2018	ASIA PACIFIC JOURNAL OF EDUCATION	2024	Hsieh, C.-C.; Tai, S.-E.; Li, H.-C.	5
From passion to pressure: exploring the realities of the teaching profession	REVISTA EUREKA SOBRE ENSENANZA Y DIVULGACION DE LAS CIENCIAS	2023	J. C., Nwoko, Anderson, E.; Adegbeye, O. A.; Malau-Aduli, A. E. O.; Malau-Aduli, B. S.	7
Differences in job satisfaction of male and female teachers in private and public secondary schools	CLINICAL SOCIAL WORK AND HEALTH INTERVENTION	2023	Latif, M. A.	3
Teaching in China's Heartland: A qualitative exploration of	HELIYON	2024	Li, YY; Tian, Y; Zhao, W; Oubibi, M; Ding, YN	3, 7

rural teacher job satisfaction				
COVID-19 in School Teachers: Job Satisfaction and burnout through the Job Demands Control Model	JOURNAL OF SOCIAL WORK	2024	Martí-González, M.; Alcalá-Ibañez, M. L.; Castán-Esteban, J. L.; Martín-Bielsa, L.; Gallardo, L. O.	1,6, 7
Describing Teachers' Well-Being Prior to and 18 Months After COVID-19 School Closures, with a Focus on Early-Career Teachers and Teachers of Color	BMC PSYCHOLOGY	2025	McLean, L., Bryce, C.; Johnson, B.	1,3
Understanding How Workplace Dynamics Affect the Psychological Well-Being of University Teachers	FRONTIERS IN PSYCHOLOGY	2023	Michulek, J.; Gajanova, L.; Sujanska, L.; Tesarova, E. N.	6,7
Investigating the employment motivation, job satisfaction, and dissatisfaction	HELIYON	2024	Mo, J.; Morris, G.	1,2

of international high school teachers in China: the impact of the COVID-19 pandemic				
Surviving and thriving: voices from teachers in remote and disadvantaged regions of Vietnam	JOURNAL OF PUBLIC AFFAIRS	2025	Nguyen, H. T. M.; Bui, N. A.; Ngo, N. T. H.; Luong, T. Q.	3
Are they ready? Moderators of the correlation between work affect and job satisfaction felt by teachers of inclusive and special schools	EUROPEAN JOURNAL OF INVESTIGATION IN HEALTH PSYCHOLOGY AND EDUCATION	2023	Otrębski, W.	
Exploring the Impact of Different Leadership Styles on Job Satisfaction among Primary School Teachers in the Achaia Region, Greece	JOURNAL ON EFFICIENCY AND RESPONSIBILITY IN EDUCATION AND SCIENCE	2024	Panagopoulos, N.; Karamanis, K.; Anastasiou, S.	5

Understanding Australia's teacher shortage: the importance of psychosocial working conditions to turnover intentions	ARCHNET-IJAR INTERNATIONAL JOURNAL OF ARCHITECTURAL RESEARCH	2024	Rahimi, M.; Arnold, B.	4
Ideal employees and good wives and mothers: Influence mechanism of bi-directional work-family conflict on job satisfaction of female university teachers in China	PROFESORADO-REVISTA DE CURRICULUM Y FORMACION DE PROFESORADO	2024	Su, Q.; Jiang, M.	3
(Dis)connection at Work: Racial Isolation, Teachers' Job Experiences, and Teacher Turnover]	AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL	2024	Xu, S. H.; Santelli, F. A.; Grissom, J. A.; Bartanen, B.; Patrick, S. K.	3, 4, 7
Exploring the Link between English Language	HELIYON	2024	Tayşi, E.; Alagözlü, N.	1,2

Instructors' Technological Pedagogical Content Knowledge and Satisfaction with Teaching Online				
Examining the Antecedents of Novice STEM Teachers' Job Satisfaction: The Roles of Personality Traits, Perceived Social Support, and Work Engagement	MEDYCyna PRACY-WORKERS HEALTH AND SAFETY	2024	Wang, Z.; Jiang, H.; Jin, W.; Jiang, J.; Liu, J.; Guan, J.; Liu, Y.; Bin, E.	4
The glass ceiling perception and female teacher burnout: the mediating role of work-family conflict	FRONTIERS IN PSYCHOLOGY	2025	Wei, Y; Subramaniam, G; Wang, XS	3, 5, 7
Teacher's meaningful work and human flourishing: Key drivers of quality in the	WPOM-WORKING PAPERS ON OPERATIONS MANAGEMENT	2025	Xipell Font, P.; Méndiz Noguero, A.	7

educational process				
---------------------	--	--	--	--

Legenda: (Cat) Categoria; 1) influência da pandemia da covid-19 no trabalho docente, 2) modalidade de ensino a distância (EaD), 3) características demográficas (localização, gênero e raça), 4) condições de ensino, rotatividade na carreira, 5) liderança, clima organizacional, 6) Síndrome de *burnout*, 7) bem-estar, saúde mental e motivação.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Após a identificação inicial, as categorias foram reagrupadas em categorias finais, novamente considerando o critério de semelhança. São elas: 1) “A influência da pandemia da covid-19 e do ensino a distância (EaD)” no trabalho docente, 2) “Determinantes pessoais e demográficos” e, por fim, 3) “Fatores organizacionais e do ambiente de trabalho”. Essa estrutura permitiu uma abordagem compreensiva, partindo de um evento global (a pandemia) para os determinantes individuais e, por fim, para as dinâmicas institucionais que influenciam na satisfação docente, o que será abordado a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das categorias identificadas como recorrentes nos conteúdos dos artigos selecionados sobre satisfação no trabalho docente é apresentada a seguir.

A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA DA COVID-19 E DO ENSINO A DISTÂNCIA (EaD) NO TRABALHO DOCENTE

A crise da covid-19 impôs desafios significativos ao setor educacional. No entanto, o seu impacto na satisfação docente transcendeu a mera adaptação ao ensino remoto. Em muitos casos, a pandemia atuou como um catalisador que expôs e intensificou fragilidades organizacionais pré-existentes, potencializando fatores de insatisfação.

A análise a seguir discorre sobre como a pandemia tornou evidentes os pilares fundamentais da satisfação docente, argumentando que, para além das dificuldades tecnológicas ou do medo do contágio, foram a qualidade da gestão, o apoio entre pares e o grau de controle sobre o próprio trabalho que determinaram a capacidade dos professores de se manterem satisfeitos e engajados. A seguir, serão analisadas as implicações desses achados, conectando as lições aprendidas durante a pandemia aos debates mais amplos sobre satisfação e bem-estar, liderança escolar e a sustentabilidade da profissão docente no século XXI.

Em estudo qualitativo realizado por Mo e Morris (2024), que investigou a trajetória de uma escola internacional britânica na China, desde sua inauguração até seu fechamento durante o período da pandemia, identificou-se que os professores demonstravam alta satisfação no trabalho, motivada por fatores como a reputação da escola, a autonomia profissional, a colegialidade e o potencial de carreira. Contudo, esse sentimento positivo foi rapidamente substituído por profunda insatisfação. A deterioração não foi causada diretamente pela crise global, mas por fatores de gestão interna, como mudanças abruptas na liderança, aumento da carga de trabalho e o não cumprimento de promessas contratuais. Os resultados mostram que a pandemia da covid-19 atuou como um “acelerador” da crise interna. O impacto financeiro causado pelo atraso na abertura da escola, entre outros desafios, levou a uma política de corte de custos pela nova gestão. Foram essas decisões administrativas, tomadas sob a pressão da pandemia, que efetivamente minaram a confiança e o ambiente de trabalho, precipitando o colapso institucional (Mo; Morris, 2024). O estudo evidenciou que a resiliência da satisfação docente durante uma crise externa está intrinsecamente ligada à qualidade da gestão e à estabilidade do ambiente de trabalho.

Enquanto o estudo de Mo e Morris (2024) ilustra o colapso de um ambiente específico, outras pesquisas buscaram analisar os mecanismos psicossociais que influenciaram a satisfação docente de forma mais ampla durante a pandemia. Utilizando o modelo de

“Demandas-Controle-Apoio no Trabalho” (JDC-S), Martí-González *et al.* (2023) analisaram como professores da Espanha foram afetados pela crise. Os resultados revelaram uma dissociação clara entre os fatores que geram *burnout* e aqueles que promovem a satisfação (Martí-González *et al.*, 2023).

Especificamente, o aumento das demandas de trabalho — como a complexidade de adaptar aulas e a pressão de tempo — foi o preditor direto para o aumento do esgotamento emocional e da despersonalização. Contudo, a satisfação com o trabalho não foi impactada por essas demandas; em vez disso, foi prevista exclusivamente pela presença de apoio social. Esse achado ressalta a importância crítica das interações com colegas e de uma gestão que ofereça amparo como um fator protetor em tempos de crise. Adicionalmente, o controle sobre o trabalho, ou seja, a autonomia para tomar decisões, emergiu como um preditor direto da realização pessoal dos professores (Martí-González *et al.*, 2023). Como os autores resumem, “a satisfação no trabalho foi prevista exclusivamente pelo apoio social [...] O esgotamento emocional e a despersonalização foram previstos pelas demandas de trabalho” (Martí-González *et al.*, 2023). Esse modelo teórico ajuda a explicar o colapso observado por Mo e Morris (2024): enquanto as demandas aumentavam drasticamente na escola na China, foram a erosão do apoio social (relações tóxicas com a nova gestão) e do controle percebido que se mostraram realmente decisivas como rebaixamento da satisfação e do bem-estar dos professores. Ficou evidente, portanto, que estratégias que garantam o controle e o apoio no ambiente de trabalho são essenciais para a saúde ocupacional docente.

A deterioração do ambiente de trabalho, como analisada anteriormente, é um dos caminhos que levam ao mal-estar docente. Outros estudos focaram no impacto psicológico direto e duradouro da crise. A pesquisa de McLean *et al.* (2023) oferece uma visão alarmante sobre as consequências de longo prazo da pandemia, ao comparar o bem-estar de professores nos Estados Unidos antes e 18 meses após os fechamentos generalizados das escolas. Os

resultados indicam que, mesmo após o retorno ao ensino presencial, os professores apresentavam níveis drasticamente mais altos de sintomas de ansiedade e depressão. O estudo revelou ainda que esse impacto foi desproporcionalmente severo para grupos já vulneráveis: professores em início de carreira e, de forma ainda mais acentuada, professores de minorias raciais, que relataram os maiores níveis de adoecimento mental (McLean *et al.*, 2023). Diante desse cenário de bem-estar abalado, torna-se crucial analisar como a principal mudança imposta pela pandemia — a transição para o ensino a distância (EaD) — foi vivenciada pelos professores. A literatura aponta que a tecnologia, por si só, esteve longe de ser uma solução mágica, e que a satisfação e a motivação dos professores dependeram muito mais de fatores humanos, pedagógicos e de gestão.

A pesquisa de Morris *et al.* (2025), por exemplo, realizada com professores nos EUA e Canadá, concluiu que a mera disponibilidade de mais recursos tecnológicos não aumentou a motivação intrínseca dos docentes. Em linha com esse achado, um estudo com professores universitários na China revelou que a “facilidade de uso” da tecnologia era um preditor muito mais forte da satisfação e do desempenho do que sua “utilidade percebida” (Du *et al.*, 2023). Ou seja, a simplicidade e a funcionalidade das ferramentas foram mais importantes do que a quantidade ou a sofisticação dos recursos disponíveis.

Contudo, mesmo a competência tecnológica dos professores mostrou-se insuficiente para garantir a satisfação. Tayşı e Alagözü (2024) descobriram, em um estudo com instrutores de inglês na Turquia, que a relação entre o conhecimento tecnológico-pedagógico *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) dos professores e a sua satisfação era fraca. Fatores externos, como baixa motivação dos alunos e problemas de infraestrutura, minavam a satisfação, mesmo entre os docentes mais preparados tecnologicamente.

Um dos fatores que emerge como central é o suporte da liderança. Morris *et al.* (2025) demonstraram que os recursos que de

fato aumentaram a motivação foram o apoio pedagógico e, principalmente, a liberdade profissional. Surpreendentemente, o estudo identificou que o fator mediador mais forte entre a autonomia concedida pela liderança e a motivação do professor foi o fortalecimento do relacionamento com os alunos. Isso sugere que, ao dar autonomia aos professores para adaptarem suas práticas, a gestão permitiu que eles encontrassem maneiras mais eficazes e significativas de se conectar com seus estudantes, tornando a experiência do ensino remoto mais gratificante em um nível humano fundamental.

Determinantes pessoais e demográficos também foram identificados nos resultados dos estudos como influenciadores dos níveis de (in)satisfação docente. É sobre o que se discorre a seguir.

DETERMINANTES PESSOAIS E DEMOGRÁFICOS

A análise anterior demonstrou como fatores contextuais (a exemplo da pandemia da covid-19) e organizacionais (como gestão e liderança) exercem influência decisiva na satisfação docente. Contudo, essa mesma análise revelou que o impacto de tais fatores não é homogêneo, afetando de maneira desproporcional grupos específicos de educadores, como os que estão em início de carreira ou os pertencentes a minorias raciais. Partindo dessa constatação, esta seção aprofunda-se nos determinantes pessoais e demográficos, como estágio na carreira, raça e gênero, que funcionam como lentes através das quais as experiências profissionais são vivenciadas, moldando de forma distinta a satisfação e as trajetórias docentes.

ESTÁGIO NA CARREIRA E ROTATIVIDADE (NOVATOS E EXPERIENTES)

A satisfação profissional e a rotatividade de professores são tópicos cruciais que afetam a qualidade da educação globalmente (Rahimi; Arnold, 2025; Wang *et al.*, 2024). Pesquisas recentes, como

a de Hatlevik e Hatlevik (2024), aprofundam esses temas, especialmente ao considerar o estágio (iniciantes na carreira dos educadores), oferecendo *insights* valiosos sobre os fatores que influenciam a satisfação e as intenções de permanência na profissão.

Um estudo de Wang *et al.* (2024) investigou os antecedentes da satisfação profissional em iniciantes na docência das disciplinas de STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) na China, um grupo que frequentemente apresenta altos níveis de rotatividade e estresse. A pesquisa propôs um modelo baseado no Demandas-Recursos do Trabalho (JD-R), examinando como traços de personalidade (PTs) e apoio social percebido (PSS) influenciam a satisfação profissional, com o envolvimento no trabalho (WE) atuando como mediador. Os resultados, baseados nas respostas de 2592 professores iniciantes, indicaram que a maioria apresentava baixos níveis de satisfação profissional, com muitos desejando mudar de emprego. O estudo revelou que os traços de personalidade impactaram significativamente o apoio social percebido, o envolvimento no trabalho e a satisfação profissional. O envolvimento no trabalho também foi influenciado pelo apoio social percebido e influenciou diretamente a satisfação profissional. Embora o impacto direto do apoio social percebido na satisfação profissional não tenha sido significativo, seus efeitos indiretos e totais foram. A pesquisa confirmou que o envolvimento no trabalho mediou significativamente o impacto do apoio social percebido na satisfação profissional e o impacto dos traços de personalidade (TPs), como, por exemplo, extroversão, afabilidade, conscienciosidade, neuroticismo e abertura, na satisfação profissional. Além disso, foi confirmada uma mediação serial do apoio social percebido e do envolvimento no trabalho entre os traços de personalidade e a satisfação profissional. Os traços de personalidade foram o determinante mais poderoso, com 55,34% de seus efeitos diretos e 44,66% indiretos, fornecendo contribuições teóricas e implicações práticas para abordar a escassez de professores de STEM (Wang *et al.*, 2024).

Um estudo complementar de Hatlevik e Hatlevik (2024) investigou a satisfação profissional e a eficácia docente entre professores noruegueses do ensino fundamental, separando-os em grupos de iniciantes e experientes. O objetivo foi entender a relação entre satisfação profissional, eficácia docente no ensino de ciências, apoio da liderança escolar e colaboração colegial, reconhecendo a insatisfação e a baixa eficácia como fatores que contribuem para a alta rotatividade na profissão. Os resultados mostraram que a eficácia docente no ensino de ciências está positivamente ligada à satisfação profissional em ambos os grupos, mas com diferenças importantes: para professores iniciantes, o apoio da liderança é um fator crítico para a satisfação. Tanto o apoio da liderança quanto a colaboração com colegas são importantes para suas crenças de eficácia. Em contraste, para professores experientes, a satisfação profissional está fortemente associada à colaboração com os colegas e à eficácia no ensino de ciências. O estudo ressalta a importância de analisar esses dois grupos separadamente para criar estratégias de retenção eficazes, já que as associações entre as variáveis são diferentes (Hatlevik; Hatlevik, 2024).

A necessidade de um ambiente psicossocial de apoio é ainda mais crítica para professores de grupos minoritários. A pesquisa de Xu *et al.* (2024) demonstra que a falta desse apoio, manifestada como isolamento racial, é um preditor direto da rotatividade. O estudo revelou que professores negros que trabalham em escolas com poucos ou nenhum colega da mesma raça não apenas relatam menor colaboração, mas também têm probabilidade significativamente maior de deixar a escola, seja para outro distrito, seja abandonando a profissão por completo (Xu *et al.*, 2024).

Sobre a rotatividade, um estudo recente de Rahimi e Arnold (2025) investigou a escassez de professores na Austrália, focando a relevância das condições psicossociais de trabalho para as intenções de rotatividade. A pesquisa, que envolveu 905 professores de escolas governamentais australianas, explorou como as demandas e os recursos no local de trabalho, as experiências e atitudes dos professores, e os resultados de saúde

mental influenciam suas intenções de permanecer ou deixar seus cargos. Os achados revelaram relações significativas entre as intenções de rotatividade e condições de trabalho desafiadoras, experiências de trabalho adversas e altos níveis de estresse, *burnout* e sintomas depressivos. Fatores como sobrecarga de trabalho, poucas oportunidades de desenvolvimento de habilidades, baixo reconhecimento e remuneração inadequada foram preditores importantes das intenções de rotatividade. Por outro lado, a permanência no cargo se associou a um ambiente de trabalho psicossocial de apoio, caracterizado por reconhecimento profissional, confiança na gestão, justiça organizacional e *feedback* positivo. O estudo ressalta que experiências negativas impactam diretamente a saúde mental dos professores e as suas intenções de permanência, e que um ambiente de trabalho psicossocial positivo atua como um fator protetor contra o *burnout* e a insatisfação, favorecendo a retenção. A pesquisa enfatiza a necessidade de desenvolver políticas que melhorem as condições psicossociais de trabalho para mitigar a escassez de professores na Austrália (Rahimi; Arnold, 2025). Condições psicossociais como reconhecimento, justiça e carga de trabalho foram identificadas como fundamentais para as intenções de permanência de todos os professores (Rahimi; Arnold, 2025).

A essa complexidade, soma-se o desafio de criar políticas e ações para evitar o isolamento racial enfrentado por professores de grupos raciais minoritários, uma vez que esse isolamento atua como um preditor direto da rotatividade, independentemente das outras condições de trabalho (Xu *et al.*, 2024).

Compreender essas nuances é essencial para desenvolver estratégias de retenção eficazes e garantir a sustentabilidade da força de trabalho educacional.

Referente ao impacto da pandemia e do estágio na carreira, diferentes estudos analisados revelaram que o apoio da liderança e a colaboração colegial são cruciais para a satisfação docente (Wang *et al.*, 2024; Hatlevik; Hatlevik, 2024; Rahimi; Arnold, 2025). No entanto, para professores pertencentes a grupos raciais

minoritários, o acesso a esses recursos protetores é mediado por uma camada adicional de complexidade: o racismo estrutural e as dinâmicas de isolamento no ambiente de trabalho. O estudo de Xu *et al.* (2024) sobre professores negros no Tennessee, EUA, apresenta essa realidade sob o título “(Dis)connection at Work” (em tradução livre, “(Des)Conexão no Trabalho”), argumentando que o isolamento racial é um mecanismo central que gera desconexão profissional e impacta de forma negativa a satisfação e a permanência na carreira.

Os autores definem o isolamento racial como “a condição de trabalhar em uma escola com poucos ou nenhum colega da mesma raça” (Xu *et al.*, 2024, p. 1153). Essa condição é muito mais comum para professores negros. No Tennessee, por exemplo, enquanto um professor branco trabalha, em média, em uma escola onde 90% de seus colegas são também brancos, um professor negro atua em um ambiente no qual apenas 48% de seus pares são negros. Essa disparidade cria um ambiente em que esses professores são mais suscetíveis a experiências negativas, como a falta de apoio de colegas e líderes, a menor frequência de colaboração e até mesmo as avaliações de desempenho mais baixas. A desconexão tem consequências tangíveis. Xu *et al.* (2024) descobriram que professores negros em situação de isolamento racial extremo têm probabilidade maior de deixar a escola do que seus pares em ambientes com maior representatividade negra. O racismo, manifestado através do isolamento, não afeta apenas o bem-estar e a permanência, mas também pode ter implicações financeiras diretas, pois o desempenho no trabalho pode influenciar a remuneração em sistemas de pagamento por desempenho. Além disso, o isolamento limita o acesso ao capital social, que inclui “conhecimento sobre oportunidades de pagamento suplementar ou o poder micropolítico para acessar essas oportunidades” (Xu *et al.*, 2024). Essa dinâmica pode explicar por que outros estudos encontraram remuneração suplementar mais alta para professores que trabalham com diretores da mesma raça (Grissom; Keiser, 2011, como citado em Xu *et al.*, 2024). Portanto, o isolamento racial

atua como um fator que não apenas reduz a satisfação e o sentimento de pertencimento, mas também impacta a avaliação de desempenho e a compensação financeira, tornando a rotatividade uma consequência quase inevitável. A pesquisa de McLean *et al.* (2023) foi realizada com professores de escolas públicas de ensino fundamental de um estado no Sudoeste dos Estados Unidos. Os seis distritos escolares envolvidos estavam em um raio de 50 milhas, abrangendo áreas rurais, urbanas e suburbanas, e quantificou o custo dessa vulnerabilidade, revelando que, 18 meses após o início da pandemia, os professores de minorias raciais apresentaram aumentos de 490% nos sintomas de depressão e 342% nos de ansiedade em comparação com seus pares no período pré-pandemia. Esse impacto desproporcional evidencia a questão de como o racismo estrutural e as dinâmicas de isolamento no ambiente de trabalho exacerbaram tais crises.

De forma paralela às barreiras enfrentadas por marcadores raciais, a identidade de gênero também impõe um conjunto de pressões que influenciam a satisfação docente. Para as professoras, os desafios se manifestam com frequência na intersecção entre as expectativas profissionais e os papéis sociais de gênero, como explorado por Su e Jiang (2023) no contexto chinês. As autoras argumentam que as docentes vivem sob a dupla pressão de corresponder ao arquétipo de “funcionárias ideais” e, simultaneamente, de “boas esposas e mães”. Essa tensão gera um conflito bidirecional trabalho-família que, por sua vez, eleva os níveis de *burnout* (esgotamento) e prediz negativamente a satisfação no trabalho. O estudo conclui que “o conflito trabalho-família, o conflito família-trabalho e o esgotamento podem prever negativamente a satisfação no trabalho, enquanto o apoio organizacional percebido pode prevê-la positivamente” (Su; Jiang, 2023), reforçando a ideia de que o suporte institucional é um mediador crucial, assim como no caso do isolamento racial (Xu *et al.*, 2024). A conclusão é reforçada por um estudo comparativo na Alemanha, que identificou o conflito trabalho-vida privada como um dos preditores mais significativos de *burnout* entre profissionais

acadêmicos, incluindo professores (Beutel *et al.*, 2023). Notavelmente, o estudo descobriu que ser mulher e trabalhar em regime de meio período eram fatores de risco para *burnout*, sugerindo que as tensões entre as responsabilidades profissionais e pessoais impactam desproporcionalmente as professoras (Beutel *et al.*, 2023).

Essa tensão entre os papéis profissional e familiar não ocorre de forma isolada. Ela é significativamente agravada quando as docentes também percebem barreiras estruturais que limitam sua progressão na carreira. Aprofundando essa conexão, Wei, Subramaniam e Wang (2025) investigaram a percepção de “teto de vidro”² entre professoras e descobriram que ela não apenas aumenta o risco de *burnout*, mas o faz através da intensificação do conflito trabalho-família. A frustração gerada pela estagnação na carreira e pela falta de oportunidades de progressão transborda para a vida pessoal, exacerbando o estresse e a exaustão. Assim, os paradigmas observados em ambos os estudos são complementares: as professoras enfrentam não apenas as pressões diárias para equilibrar múltiplos papéis, mas também a desmotivação decorrente de um sistema que pode limitar seu crescimento profissional, criando um ciclo vicioso de conflito, esgotamento e insatisfação.

Considerando o observado, no qual professoras enfrentam barreiras estruturais (Wei; Subramaniam; Wang, 2025) e pressões sociais que geram conflito e *burnout* (Su; Jiang, 2023), seria de se esperar que seus níveis de satisfação fossem consistentemente mais baixos que os de seus pares masculinos. Contudo, a relação entre gênero e satisfação não é imutável e pode apresentar resultados contraintuitivos. Em um estudo comparativo entre homens e mulheres no Paquistão, Latif (2024) investigou as diferenças de satisfação e descobriu que, ao contrário do que se poderia prever, as professoras relataram níveis de satisfação significativamente mais altos em domínios como comunicação, natureza do trabalho e relação com colegas. O autor destaca o gênero como um fator central de sua pesquisa, observando que, embora haja uma

insatisfação geral com a remuneração, as professoras parecem valorizar mais um ambiente de trabalho positivo e colaborativo, o que eleva sua satisfação em aspectos relacionais (Latif, 2024). Esse achado sublinha a importância de não generalizar as experiências de gênero na docência, reconhecendo que a dinâmica da satisfação é complexa e mediada por valores culturais e prioridades distintas entre homens e mulheres, ressaltando também a necessidade de mais pesquisas comparativas acerca do tema.

CONTEXTO GEOGRÁFICO E CONDIÇÕES DE ENSINO

As pesquisas *Surviving and thriving: voices from teachers in remote and disadvantaged regions of Vietnam* (Nguyen et al., 2024) e *Teaching in China's Heartland: A qualitative exploration of rural teacher job satisfaction* (Li et al., 2024) oferecem uma visão complementar sobre como o contexto geográfico e as condições de ensino moldam a vivência de professores em áreas rurais e remotas. Juntos, esses estudos revelam que a sustentabilidade do trabalho docente e a qualidade da educação nessas regiões dependem de uma complexa interconexão entre os desafios impostos pelo ambiente e os recursos internos dos educadores. Em diversas regiões, as condições físicas e de infraestrutura representam um obstáculo substancial. Educadores enfrentam a precariedade de “estradas difíceis, salas de aula temporárias, falta de eletricidade, água e acesso à internet” (Nguyen et al., 2024, p.6), bem como a carência de saneamento básico (Li et al., 2024). Essas deficiências estruturais limitam as práticas pedagógicas e impactam o bem-estar dos profissionais. Além disso, a interação com a comunidade local também adiciona outra camada de complexidade, seja por meio de “barreiras linguísticas” e problemas sociais como “altas taxas de evasão escolar (inclusive devido a casamentos infantis)” (Nguyen et al., 2024, p.7), ou pela percepção de um certo “materialismo” na população local, descrito como uma mudança cultural nas comunidades rurais, onde uma crescente preocupação com o ganho financeiro imediato substitui os laços comunitários

tradicionais, facilitadores do processo educacional (Li *et al.*, 2024). A falta de apoio institucional e financeiro, somada a poucas oportunidades de desenvolvimento profissional, é uma constante (Nguyen *et al.*, 2024, p.7). Por fim, as “políticas nacionais” com frequência falham em atender às especificidades do ambiente rural (Li *et al.*, 2024). Essas condições podem resultar em cargas de trabalho excessivas e, em última instância, em um sentimento de estresse e exaustão (Nguyen *et al.*, 2024, p.8).

Apesar dos desafios, fatores internos e interpessoais emergem como pilares de resiliência e satisfação desses professores. A paixão inabalável pelo ensino e o entusiasmo são constantemente citados como a “principal fonte de motivação e resiliência” (Nguyen *et al.*, 2024, p.9). Muitos educadores afirmam que, “sem essa paixão, eles não teriam escolhido a profissão ou não conseguiram sobreviver” (Nguyen *et al.*, 2024, p.9) sob condições tão desafiadoras. O apoio dos colegas mostra-se como uma fonte valiosa de resiliência (Nguyen *et al.*, 2024), fomentando um forte “espírito de equipe e laços” (Nguyen *et al.*, 2024, p.10) que criam uma rede de suporte essencial. A experiência de vida dos próprios professores, especialmente aqueles com raízes rurais e familiaridade com o ambiente (Li *et al.*, 2024), contribui significativamente para uma maior satisfação e apego ao trabalho.

Uma autoconsciência aguçada, a percepção do próprio valor profissional para as crianças dessas comunidades e uma “atitude otimista e proativa” (Li *et al.*, 2024, p.8) são elementos que permitem aos educadores superar adversidades e encontrar propósito. O “senso de propósito moral e valor ético em contribuir para a melhoria dos níveis de alfabetização na comunidade étnica” (Nguyen *et al.*, 2024, p.10) também reforça a capacidade de superação, que é definida como a “capacidade de se recuperar ou se reerguer diante da adversidade” (Nguyen *et al.*, 2024, p.2).

Em síntese, os dois estudos se complementam ao demonstrar que, embora o contexto geográfico e as condições de ensino apresentem desafios significativos para os professores em áreas remotas e rurais, a resiliência e a satisfação desses profissionais são

sustentadas por uma complexa rede de fatores pessoais e interpessoais. A paixão pela docência, o compromisso com os alunos, o suporte de pares e uma mentalidade proativa revelam-se essenciais. Tais elementos permitem que esses profissionais não apenas sobrevivam — ou estejam “apenas ‘sobrevivendo, mas ainda não prosperando’” (Nguyen *et al.*, 2024, p.2) — mas que continuem a florescer e a desempenhar seu papel vital na promoção da educação.

FATORES ORGANIZACIONAIS E DO AMBIENTE DE TRABALHO

Para além dos determinantes pessoais e demográficos, a satisfação docente é profundamente moldada pelo contexto em que o trabalho é realizado. Esta seção aprofunda-se em três dimensões centrais desse ecossistema: 1) o papel da liderança, da colaboração e do clima organizacional, 2) bem-estar, saúde mental e *burnout* e 3) autoeficácia, propósito e motivação.

LIDERANÇA, COLABORAÇÃO E CLIMA ORGANIZACIONAL

A literatura recente reforça a centralidade da liderança escolar como um dos principais fatores que moldam a satisfação e o ambiente de trabalho dos professores (Hatlevik; Hatlevik, 2024; Martí-González *et al.*, 2023). A atuação dos líderes vai além de simplesmente definir regras. Ela molda a motivação, a colaboração e até a capacidade de inovar dos educadores. Uma pesquisa de Panagopoulos, Karamanis e Anastasiou (2024), com educadores do ensino primário na Grécia, trouxe conclusões claras sobre a relação entre estilos de liderança e satisfação no trabalho. A pesquisa destaca que a liderança transformacional, focada em inspirar e motivar, é o fator mais decisivo e positivo para a satisfação dos professores. Em contraste, a falta de direção, característica do estilo *laissez-faire*, tem correlação negativa, indicando que a ausência de

um líder presente é prejudicial. Essa centralidade da liderança foi evidenciada também durante a pandemia da covid-19 por Martí-González *et al.* (2023), em estudo no qual o apoio social de colegas e da gestão foi o único fator capaz de prever a satisfação dos professores, superando o impacto negativo do aumento das demandas de trabalho (Martí-González *et al.*, 2023).

A liderança também influencia a cultura de colaboração e inovação em uma escola. Pesquisas baseadas nos dados do *Teaching and Learning International Survey* (Talis) 2018, em Taiwan, como a de Hsieh, Chen e Li (2024), demonstram que tanto a liderança instrucional (focada na melhoria do ensino) como a liderança distribuída (que compartilha responsabilidades) promovem diretamente a colaboração profissional entre os professores. Além disso, Hsieh, Tai e Li (2024) mostraram que a liderança instrucional impacta a capacidade de inovação ao, primeiro, fortalecer a autoeficácia docente, ou seja, a confiança dos professores em suas próprias habilidades. É essa confiança individual que os torna mais abertos a inovar e a contribuir para a coletividade. A inovação também é catalisada por fatores internos, como a motivação de utilidade social, que se relaciona positivamente com a inovação e, por sua vez, com uma maior satisfação no trabalho (Ertaş; Pekmezci, 2025). Juntos, esses achados sugerem que a inovação floresce a partir de uma combinação de fatores externos (liderança de apoio) e internos (motivação pessoal).

Contudo, mesmo em ambientes nos quais a liderança incentiva a colaboração, fatores estruturais podem impedir que todos os professores se beneficiem igualmente. Xu *et al.* (2024) identificaram que o isolamento racial funciona como uma barreira direta à integração profissional. Em seu estudo, professores negros que se sentiam mais isolados racialmente relataram uma frequência significativamente menor de colaboração com seus colegas, limitando seu acesso ao capital social (redes de apoio) e a um clima organizacional positivo. Para que a colaboração seja verdadeiramente inclusiva, é essencial que as escolas considerem e eliminem ativamente essas barreiras.

BEM-ESTAR, SAÚDE MENTAL E BURNOUT

A saúde e o bem-estar são fundamentais para possibilitar que professores utilizem suas capacidades e melhorem seu desempenho. No entanto, a prevalência de *burnout*, insatisfação com a vida e uma saúde geral autoavaliada baixa são problemas recorrentes em todos os níveis de ensino, desde o ensino fundamental até o superior.

Para entender melhor essa realidade, três estudos recentes investigaram fatores sociodemográficos e as condições de trabalho e o impacto desses eventos externos e das dinâmicas interpessoais no ambiente profissional.

Um estudo de Beutel *et al.* (2023) comparou professores a outros grupos profissionais acadêmicos, utilizando dados de um grande estudo populacional na Alemanha (Gutenberg Health Study). Os achados indicaram que, apesar de professores apresentarem a média não ajustada mais alta para *burnout*, a afiliação a um grupo ocupacional específico não foi um preditor significativo após o ajuste. Curiosamente, a satisfação com o trabalho foi um preditor significativo de menor probabilidade de esgotamento. No entanto, o estudo revelou que ser do sexo feminino, ter emprego em regime de meio período, enfrentar conflitos trabalho-vida privada, além de sofrer *bullying*, foram preditores significativos de maior probabilidade de *burnout*. Professores, em particular, relataram níveis significativamente mais elevados de estresse relacionados a conflitos trabalho-vida privada em comparação com outros grupos, o que sugere que as intervenções podem ser direcionadas para tensões específicas.

Complementarmente, McLean, Bryce e Johnson (2023) investigaram o bem-estar dos professores do quarto ano do ensino fundamental nos Estados Unidos, antes e 18 meses após os fechamentos das escolas devido à pandemia da covid-19. Esse estudo revelou um aumento significativo nos sintomas depressivos, de ansiedade e de *burnout* entre os professores que retornaram ao ensino presencial pós-pandemia, em comparação com o período pré-

pandêmico. Os sintomas depressivos foram 163% mais altos e os de ansiedade 140% mais elevados no grupo pós-fechamento. Notavelmente, o estudo destacou que professores em início de carreira e professores negros foram particularmente vulneráveis a esses declínios na saúde mental. As descobertas sugerem que a pandemia exacerbou desafios já existentes, impactando esses grupos de forma desproporcional, em parte devido à redução de oportunidades para estabelecer redes de apoio.

Ainda sobre as dinâmicas internas do ambiente de trabalho, Michulek *et al.* (2024), na Eslováquia, investigaram como as condições de trabalho afetam o bem-estar dos professores universitários. O estudo enfatiza que “o comportamento de *mobbing* (assédio psicológico), como criticar, ignorar e ridicularizar, agrava o estresse no trabalho e contribui para a exaustão psicológica” (Michulek *et al.*, 2024, p. 16). Assim, o estudo enfatiza que a promoção de um ambiente de trabalho favorável é crucial para o bem-estar dos docentes. Essas dinâmicas interpessoais negativas podem assumir formas específicas e sistêmicas para educadores negros. O *framework* teórico de Xu *et al.* (2024) argumenta que o isolamento racial expõe os professores a uma série de estressores psicosociais, como o tokenismo (pressão por ser um dos poucos representantes de seu grupo), a discriminação e as dificuldades de integração no ambiente de trabalho. Essas experiências adversas podem minar o bem-estar e a saúde mental, contribuindo para o esgotamento e a decisão de deixar o cargo. De forma semelhante, a sobrecarga de trabalho imposta pela pandemia da covid-19 também se revelou um gatilho direto para o esgotamento. O estudo de Martí-González *et al.* (2023) demonstrou que o aumento das “demandas de trabalho” — como a pressão de tempo e a complexidade das tarefas — foi um preditor direto do aumento da exaustão emocional e da despersonalização entre os professores, duas dimensões centrais do *burnout*.

Em conjunto, esses estudos sublinham a complexidade do bem-estar docente. Eles apontam que, embora o *burnout* possa não ser exclusivo da profissão, fatores como gênero, tempo de trabalho,

conflitos trabalho-vida privada, *bullying* e eventos de grande escala (como pandemias) afetam desproporcionalmente a saúde mental dos educadores. A pesquisa também sugere que professores em início de carreira e professores negros merecem atenção especial, e que o ambiente de trabalho, incluindo a ausência de dinâmicas de *mobbing*, é fundamental para o bem-estar psicológico dos docentes. Compreender essa conjunção de fatores é essencial para desenvolver intervenções eficazes que apoiem a saúde ocupacional dos professores em todos os níveis de ensino.

AUTOEFICÁCIA, PROPÓSITO E MOTIVAÇÃO

A qualidade da educação depende diretamente do desempenho dos professores, e fatores como a autoeficácia, o propósito e a motivação são cruciais para isso. A autoeficácia, que se refere à crença do professor em sua própria capacidade de ser um profissional eficaz, é um pilar central. Quando os professores encontram significado em seu trabalho, a qualidade de seu ensino melhora significativamente. Segundo Xipell e Noguero (2025), o significado no trabalho promove o “florescimento humano”, um conceito que abrange a felicidade, a satisfação com a vida, a saúde, o propósito e as relações sociais.

As emoções vivenciadas no trabalho são um forte indicador de satisfação profissional. Emoções positivas resultam em alta satisfação, enquanto emoções negativas levam à insatisfação. Otrębski (2023) aponta que essa dinâmica se aplica tanto a professores em escolas inclusivas quanto em escolas especiais, e o tipo de instituição não altera essa relação.

Outro fator importante é a motivação de utilidade social, que impulsiona os educadores a gerar um impacto social positivo e a moldar as futuras gerações, buscando melhorar a vida das crianças e contribuir para a sociedade (Ertaş; Pekmezci, 2024). Utilizando dados do Talis 2018 da Turquia, por meio de uma análise de modelagem de equações estruturais com 2539 professores, Ertaş e Pekmezci (2024) revelam que a motivação de utilidade social afeta

a satisfação profissional e que a prática instrucional e a inovação do professor atuam como mediadores nessa relação.

Apesar da importância dos aspectos positivos, a profissão docente enfrenta uma pressão crescente. A retenção de professores, a carga de trabalho e a intenção de deixar a profissão são crescentes preocupações globais (Nwoko *et al.*, 2025). A pandemia da covid-19 intensificou essa situação, levando a profundas mudanças na compreensão do trabalho, um aumento na intenção de deixar a profissão, à redução da satisfação no trabalho e um maior índice de *burnout* (Xipell; Noguero, 2025; Mo; Morris, 2024).

Os estressores muitas vezes se originam do ambiente e das condições de trabalho, sendo a carga de trabalho uma fonte frequentemente mencionada. Na Austrália, professores trabalham em média 43 horas por semana, mais do que a média internacional, e as tarefas administrativas são uma fonte significativa de pressão (Nwoko *et al.*, 2025).

Fatores como a falta de apoio administrativo e a percepção de um *status social* mais baixo podem prejudicar o bem-estar dos professores e a sua permanência na profissão. O estresse no local de trabalho, a intimidação dos alunos e o abuso verbal estão diretamente ligados a sintomas psicossomáticos. Esses desafios reforçam a necessidade de promover um trabalho significativo e de implementar políticas focadas no bem-estar dos docentes (Xipell; Noguero, 2025).

A retenção de professores, especialmente os que estão no início da carreira, pode ser melhorada ao reconhecer e valorizar os educadores experientes e ao fornecer apoio contínuo à liderança escolar (Nwoko *et al.*, 2025). Essas ações são essenciais para sustentar o bem-estar ocupacional, fortalecer a autoeficácia, o propósito e a motivação, e, em última análise, garantir uma educação de qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a produção científica recente sobre a satisfação no trabalho docente, a presente revisão de literatura revela uma complexidade, cuja resiliência foi testada pela pandemia da covid-19. A crise sanitária funcionou como um catalisador que, para além de introduzir desafios tecnológicos, expôs a centralidade dos fatores organizacionais. A análise da literatura demonstrou que a percepção de apoio da liderança e a autonomia foram mais decisivos para a manutenção da satisfação do que os próprios recursos materiais, reforçando que o bem-estar docente está ligado à qualidade da gestão.

No entanto, a satisfação não é vivenciada de forma homogênea. O impacto de fatores externos é mediado por determinantes pessoais e demográficos, que funcionam como lentes através das quais o ambiente de trabalho é percebido. Fatores como o estágio na carreira, a raça e o gênero exercem influência na satisfação. O isolamento racial e as barreiras de gênero, por exemplo, não só podem causar insatisfação, mas também podem reduzir a percepção de justiça e o sentimento de pertencimento, com consequências diretas na permanência e no desempenho. De fato, a pesquisa de Xu *et al.* (2024) fornece evidências quantitativas robustas para essa afirmação, demonstrando que o isolamento racial entre professores negros é um preditor estatisticamente significativo de taxas de rotatividade mais altas, validando a ideia de que a desconexão profissional leva à saída da profissão.

A presença de professores insatisfeitos reverbera para além dos muros da escola, o que afeta a saúde, a permanência do professor na carreira e o aprendizado discente. Um profissional desmotivado e sobrecarregado enfrenta dificuldades em criar um ambiente de ensino eficaz. Essa perspectiva é corroborada pela literatura, que aponta para a necessidade de manejo, em que a satisfação deixa de ser vista como uma questão individual e passa a ser compreendida como um ativo que requer gestão intencional por parte das instituições (Wagner; Hollenbeck, 2012).

A insatisfação gera custos, manifestados na rotatividade de professores e nos desafios de retenção. Como explorado nesta revisão, condições psicossociais de trabalho inadequadas, como a sobrecarga e a falta de reconhecimento, são preditores diretos da intenção de deixar a profissão, enquanto um ambiente de apoio promove a permanência (Rahimi; Arnold, 2025).

O manejo da satisfação não pode se restringir a ações isoladas dentro das instituições. A complexidade do tema, que envolve questões individuais, sociais, coletivas e políticas, exige uma visão mais ampla, alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (Madalozzo *et al.*, 2023). A promoção do bem-estar docente, de uma educação de qualidade e de um trabalho decente requer “investimentos e esforços em conjunto, que passam pelo fortalecimento e implantação, efetivação e fiscalização de políticas públicas” (Madalozzo *et al.*, 2023, p.76). Tais políticas devem garantir os direitos do trabalhador da educação, como a “prevenção à violência, rever a carga de trabalho e burocratização, garantir remuneração justa” e, fundamentalmente, assegurar um “maior suporte da gestão” (Madalozzo *et al.*, 2023, p.76).

Para isso, a literatura sugere a necessidade de as instituições adotarem um monitoramento contínuo das atitudes dos seus colaboradores como uma ferramenta de diagnóstico que deve levar à ação. Como alertam Wagner e Hollenbeck (2012, p. 170), “a organização que faz a pesquisa deve estar preparada para agir sobre os resultados, se deseja ver algum benefício em pesquisas futuras”. Essa ação deliberada, focada em eliminar as condições que geram insatisfação, incentiva um ciclo de reciprocidade, em que professores valorizados retribuem com “comportamentos de cidadania organizacional” (Wagner; Hollenbeck, 2012, p. 170), essenciais para um ambiente escolar harmonioso.

Em suma, a satisfação docente desta revisão emerge como um pilar para a construção de instituições de ensino mais saudáveis, resilientes e eficazes, e não como um fim em si mesma. Como a literatura recente demonstra, a solução para o *burnout* docente pode não estar em tratar a profissão como um caso isolado, mas em

abordar os fatores de risco que a atravessam, como o conflito entre trabalho e vida privada, que afeta desproporcionalmente as mulheres (Beutel *et al.*, 2023). Portanto, políticas de gestão e apoio que visem à equidade de gênero e à flexibilidade são essenciais para a sustentabilidade da profissão docente.

REFERÊNCIAS

- BEUTEL, T. *et al.* Burnout, self-rated general health and life satisfaction among teachers and other academic occupational groups. **Frontiers in Public Health**, v. 11, 2023. Disponível em: 10.3389/fpubh.2023.1209995. Acesso em: 25 ago. 2025.
- DU, W.; LIANG, R.; ZHANG, J.; WANG, L. Factors influencing teachers' satisfaction and performance with online teaching in universities during the COVID-19. **Frontiers in Psychology**, v. 14, e1120662, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1120662>. Acesso em: 17 ago. 2025.
- ERTAŞ, B. D.; PEKMEZCI, F. B. Career Motivation and Job Satisfaction in Türkiye: Mediating Role of Teacher Innovativeness and Instructional Practice. **The Asia-Pacific Education Researcher**, v. 34, p. 193–207, 2024. Disponível em: 10.1007/s40299-024-00846-1. Acesso em: 15 ago. 2025.
- HATLEVIK, I. K. R.; HATLEVIK, O. E. Variations in sources of job satisfaction and teacher efficacy between novice and experienced teachers. **Teachers and Teaching**, p. 1-16, 2024. Disponível em: 10.1080/13540602.2024.2400170. Acesso em: 20 ago. 2025.
- HERZBERG, F.; MAUSNER, B.; SNYDERMAN, B. B. **The motivation to work**. New York: John Wiley & Sons, 1959.
- HSIEH, C.; CHEN, Y.; LI, H. Impact of school leadership on teacher professional collaboration: evidence from multilevel analysis of Taiwan TALIS 2018. **Journal of Professional Capital**

and Community, v. 9, n. 1, p. 1–18, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/JPCC-01-2023-0002>. Acesso em: 27 ago. 2025.

HSIEH, C. C.; TAI, S. E.; LI, H. C. Impact of school leadership on teacher innovativeness: evidence from multilevel analysis of Taiwan TALIS 2018. **Asia Pacific Journal of Education**, p. 1–18, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2397040>. Acesso em: 22 ago. 2025.

LATIF, M. A. Differences in job satisfaction of male and female teachers in private and public secondary schools. **Discover Psychology**, v. 4, n. 1, p. 101, 2024. Disponível em: [10.1007/s44202-024-00221-7](https://doi.org/10.1007/s44202-024-00221-7). Acesso em: 15 ago. 2025.

LI, Y. *et al.* Teaching in China's Heartland: A qualitative exploration of rural teacher job satisfaction. **Heliyon**, v. 10, p. e38092, 2024. Disponível em: [10.1016/j.heliyon.2024.e38092](https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38092). Acesso em: 27 ago. 2025.

MADALOZZO, M.M. *et al.* Trabalho docente à luz dos objetivos de desenvolvimento sustentável. In: MADALOZZO, M. M.; CEMIN, T. M.; BOHM, V. (Org.). **Psicologia em diferentes contextos: Saúde mental e objetivos de desenvolvimento sustentável**. Caxias do Sul: Educs, 2023. p. 58-80.

MARTÍ-GONZÁLEZ, M. *et al.* COVID-19 in School Teachers: Job Satisfaction and burnout through the Job Demands Control Model. **Behav. Sci.** 2023, v. 13, n. 76. Disponível em: [10.3390/bs13010076](https://doi.org/10.3390/bs13010076). Acesso em: 25 ago. 2025.

MCLEAN, L.; BRYCE, C.; JOHNSON, B. Describing teachers' well-being prior to and 18 months after COVID-19 school closures, with a focus on early-career teachers and teachers of color. **Sage Open**, v. 13, n. 4, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/21582440231217872>. Acesso em: 22 ago. 2025.

MICHULEK, J. *et al.* Compreendendo como a dinâmica do ambiente de trabalho afeta o bem-estar psicológico de professores

- universitários. **Adm. Sci.**, v. 14, n. 336, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/admsci14120336>. Acesso em: 27 ago. 2025.
- MO, J.; MORRIS, G. Investigating the employment motivation, job satisfaction, and dissatisfaction of international high school teachers in China: The impact of the COVID-19 pandemic. **Frontiers in Psychology**, v. 15, p. 1271604, 2024. Disponível: 10.3389/fpsyg.2024.1271604. Acesso em: 25 ago. 2025.
- MORRIS, D. B.; TUTWILER, M. S.; ARNETT, K. Leadership in the transition to online instruction: Implications for teachers' need satisfaction and motivation. **Cogent Education**, v. 12, n. 1, p. 2445963, 2025. Disponível em: 10.1080/2331186X.2024.2445963. Acesso em: 25 ago. 2025.
- NGUYEN, H. T. M. *et al.* Sobrevivendo e prosperando: vozes de professores em regiões remotas e desfavorecidas do Vietnã. **Asia Pacific Journal of Education**, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2336246>. Acesso em: 27 ago. 2025.
- NWOKO, J. C. *et al.* From passion to pressure: exploring the realities of the teaching profession. **Front Public Health**. v. 13, p. 1505330. 2025 mar 7. Disponível em: 10.3389/fpubh.2025.1505330. Acesso em: 22 ago. 2025.
- OTREBSKI, W. Are they ready? Moderators of the correlation between work affect and job satisfaction felt by teachers of inclusive and special schools. **Health Psychology Report**, v. 11, n. 1, 2023. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38084345/>. Acesso em: 27 ago. 2025.
- PAGE, M. J. *et al.* The PRISMA, 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, n. 71, 2021. Disponível em: <https://www.bmjjournals.org/content/372/bmj.n71>. Acesso em: 25 ago. 2025.
- PANAGOPOULOS, N.; KARAMANIS, K.; ANASTASIOU, S. Exploring the impact of different leadership styles on job satisfaction among primary school teachers in the Achaia region,

Greece. ***Education Sciences***, v. 14, n. 1, p. 45, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci14010045>. Acesso em: 15 ago. 2025.

RAHIMI, M.; ARNOLD, B. Understanding Australia's teacher shortage: the importance of psychosocial working conditions to turnover intentions. ***The Australian Educational Researcher***, v. 52, p. 383-409, 2025. Disponível em: [10.1007/s13384-024-00720-5](https://doi.org/10.1007/s13384-024-00720-5). Acesso em: 15 ago. 2025.

SIQUEIRA, M.; GOMIDE JÚNIOR, S. Vínculos do indivíduo com o trabalho e com a organização. In: ZANELLI, J. C. et al. (Org.). ***Psicologia, organizações e trabalho no Brasil***. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 316-345.

SU, Q.; JIANG, M. "Ideal employees" and "good wives and mothers": Influence mechanism of bi-directional work-family conflict on job satisfaction of female university teachers in China. ***Frontiers in Psychology***, v. 14, p. 1166509, 2023. Disponível em: [10.3389/fpsyg.2023.1166509](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1166509). Acesso em: 27 ago. 2025.

TAYŞI, E.; ALAGÖZLÜ, N. Exploring the link between English language instructors' technological pedagogical content knowledge and satisfaction with teaching online. ***Arab World English Journal***, v. 15, n. 4, p. 282-294, 2024. Disponível em: [10.24093/awej/vol15no4.18](https://doi.org/10.24093/awej/vol15no4.18). Acesso em: 28 ago. 2025.

WAGNER, J. A.; HOLLENBECK, J. R. ***Comportamento organizacional***: criando vantagem competitiva. São Paulo: Saraiva, 2012.

WANG, Z. et al. ***Examinando os Antecedentes da Satisfação Profissional de Professores Iniciantes em STEM: Os Papéis dos Traços de Personalidade, do Apoio Social Percebido e do Engajamento no Trabalho***. v. 14, n. 214, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/bs14030214>. Acesso em: 22 ago. 2025.

WEI, Y.; SUBRAMANIAM, G.; WANG, X. The glass ceiling perception and female teacher burnout: The mediating role of work-family conflict. ***Frontiers in Psychology***, v. 16, p. 1551903,

2025. Disponível em: 10.3389/fpsyg.2025.1551903. Acesso em: 22 ago. 2025.

XIPELL F., P.; NOGUERO, A. M. Teacher's meaningful work and human flourishing: Key drivers of quality in the educational process. **WPOM-Working Papers on Operations Management**, v. 16, 2025. Disponível em: 10.4995/wpom.22811. Acesso em: 25 ago. 2025.

XU, S. H. *et al.* (Dis)connection at work: Racial isolation, teachers' job experiences, and teacher turnover. **American Educational Research Journal**, v. 61, n. 6, p. 1152-1191, 2024. Disponível em: 10.3102/00028312241278597. Acesso em: 15 ago. 2025.

ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

NONO CAPÍTULO

SATISFAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE: DADOS DO SAEB 2023 E TALIS 2018

João Ignacio Pires Lucas
Giovana Belotto
Marli Bettoli Stopassola

INTRODUÇÃO

A satisfação dos professores é fundamental para a qualidade do sistema educacional, pois influencia desde a permanência na carreira até o engajamento em sala de aula. Apesar disso, a percepção de desvalorização profissional e o desejo de abandonar a docência são desafios persistentes em escala global.

Esta análise estatística se aprofunda nessa temática sob uma dupla perspectiva: em primeiro lugar, investigando a percepção de satisfação dos professores do Rio Grande do Sul (RS) em comparação com os demais estados brasileiros e, em segundo, posicionando a realidade dos docentes brasileiros no cenário internacional.

Para examinar essas questões, a pesquisa se baseia em dados de larga escala provenientes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2023 (Brasil, 2023) e da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis) de 2018 (OECD, 2018). Enquanto o Talis oferece uma valiosa perspectiva comparativa internacional, os questionários contextuais aplicados a professores no âmbito do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) fornecem uma fonte de dados de abrangência nacional com um potencial imenso para análises mais aprofundadas sobre a satisfação docente no Brasil. Itens específicos sobre a satisfação geral com o trabalho e a vontade de desistir da profissão são

incluídos, fornecendo medidas diretas para complementar os achados internacionais.

Para guiar a investigação, foram formuladas duas hipóteses centrais: a primeira (H1) postula que não existem diferenças significativas na satisfação dos professores do RS em relação aos de outros estados, enquanto a segunda (H2) propõe o mesmo para os professores brasileiros em comparação com seus pares internacionais. As hipóteses foram analisadas por meio de testes de MANOVA.

MÉTODO

As perguntas de satisfação (ver Quadro 1) foram formuladas em uma escala de quatro pontos, com as seguintes opções de resposta: discordo totalmente (representada pelo número 0), discordo (representada pelo número 1), concordo (representada pelo número 2), concordo totalmente (representada pelo número 3).

Quadro 1 – Perguntas sobre satisfação

Código	Talis 2018	Saeb 2023
(1)	As vantagens de ser professor superam claramente as desvantagens.	As vantagens de ser professor superam claramente as desvantagens.
(2)	De modo geral, estou satisfeito com meu trabalho.	No geral, estou satisfeito com meu trabalho.
(3)	Eu acho que a profissão de professor é valorizada pela sociedade.	A profissão de professor é valorizada pela sociedade.
(4)	Eu me arrependo de ter decidido me tornar um professor.	Tenho vontade de desistir da profissão.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A análise dos dados foi realizada com o emprego da estatística descritiva (médias e desvios padrões). Os testes das duas hipóteses foram conduzidos por meio de análises de MANOVA simples em que a variável independente era o país ou o estado, e as quatro perguntas sobre a satisfação (citadas no Quadro 1) eram as variáveis dependentes. A validação dos resultados foi amparada pelo resultado da significância e dos tamanhos de efeitos, Partial η^2 e Hedge's G (Field, 2020; Lakens, 2013).

RESULTADOS

Os dados do Saeb (2023) revelam um panorama desafiador para a satisfação dos professores no Brasil, no Rio Grande do Sul. A média geral dos 168.421 professores brasileiros indica uma baixa percepção da valorização da profissão pela sociedade (média = 0,87) e um sentimento considerável de vontade de desistir da carreira (média = 0,87). Vale lembrar que as respostas foram codificadas de 0 (discordo totalmente) a 3 (concordo totalmente) e que médias abaixo de 2 indicam uma tendência de discordância.

A percepção de valorização no Rio Grande do Sul (0,77) é uma das mais baixas do país, significativamente inferior à de estados como Ceará (1,00) e Pará (1,04). A média gaúcha é superior apenas à de locais como Rio de Janeiro (0,59) e Distrito Federal (0,62), enquanto a concordância (1,36) de que as vantagens superam as desvantagens é menor que a média nacional. Fica abaixo de estados com maior índice, como Paraíba (1,65) e Ceará (1,63). Já a satisfação geral no RS (1,89) é muito próxima da média do Brasil (1,98). É ligeiramente inferior à de estados como Paraíba (2,15), mas superior à do Rio de Janeiro (1,77), enquanto a vontade de desistir da profissão no Rio Grande do Sul (0,98) é uma das mais altas do Brasil, superando a média nacional (0,87) e a de estados como Pernambuco (0,68) e Paraíba (0,67).

Tabela 1 — Estatísticas descritivas

Estado	A profissão de professor(a) é valorizada pela sociedade.			As vantagens de ser professor(a) superam claramente as desvantagens.			No geral, estou satisfeito(a) com o meu trabalho de professor(a).			Tenho vontade de desistir da profissão		
	Desvio		N	Desvio		N	Desvio		N	Desvio		N
	Média	Padrão		Média	Padrão		Média	Padrão		Média	Padrão	
AC	0,94	0,733	1.026	1,50	0,719	1.026	2,02	0,619	1.026	0,93	0,731	1.026
AL	0,95	0,704	3.094	1,53	0,763	3.094	2,04	0,664	3.094	0,81	0,733	3.094
AM	0,92	0,734	3.729	1,53	0,747	3.729	2,04	0,672	3.729	0,85	0,757	3.729
AP	0,93	0,765	841	1,48	0,785	841	1,99	0,706	841	0,90	0,752	841
BA	0,93	0,705	10.137	1,54	0,739	10.137	1,99	0,648	10.137	0,80	0,717	10.137
CE	1,00	0,701	7.899	1,63	0,721	7.899	2,11	0,617	7.899	0,73	0,709	7.899
DF	0,62	0,679	1.861	1,21	0,770	1.861	1,79	0,706	1.861	1,17	0,816	1.861
ES	0,81	0,693	3.374	1,37	0,776	3.374	1,92	0,692	3.374	0,98	0,806	3.374
GO	0,89	0,712	5.520	1,56	0,762	5.520	2,02	0,664	5.520	0,85	0,774	5.520
MA	0,99	0,711	7.983	1,63	0,720	7.983	2,07	0,621	7.983	0,79	0,687	7.983
MG	0,79	0,690	18.409	1,43	0,754	18.409	1,94	0,656	18.409	0,93	0,763	18.409
MS	0,94	0,692	2.572	1,57	0,715	2.572	2,01	0,631	2.572	0,88	0,750	2.572
MT	0,96	0,710	3.434	1,49	0,746	3.434	1,95	0,663	3.434	0,98	0,789	3.434
PA	1,04	0,712	8.705	1,65	0,725	8.705	2,08	0,649	8.705	0,76	0,708	8.705
PB	1,01	0,709	4.088	1,65	0,720	4.088	2,15	0,601	4.088	0,67	0,702	4.088
PE	0,96	0,710	8.197	1,58	0,729	8.197	2,11	0,628	8.197	0,68	0,684	8.197
PI	1,00	0,723	3.831	1,63	0,739	3.831	2,02	0,638	3.831	0,76	0,707	3.831
PR	0,82	0,682	10.615	1,44	0,735	10.615	1,88	0,673	10.615	0,98	0,792	10.615
RJ	0,59	0,653	10.044	1,23	0,776	10.044	1,77	0,726	10.044	1,00	0,800	10.044
RN	0,94	0,698	2.838	1,62	0,724	2.838	2,09	0,613	2.838	0,66	0,685	2.838
RO	0,94	0,702	1.785	1,53	0,753	1.785	2,00	0,626	1.785	0,90	0,767	1.785
RR	0,89	0,760	571	1,45	0,781	571	1,99	0,671	571	0,90	0,761	571
RS	0,77	0,670	10.685	1,36	0,745	10.685	1,89	0,665	10.685	0,98	0,799	10.685
SC	0,92	0,676	5.859	1,50	0,699	5.859	1,95	0,621	5.859	0,92	0,771	5.859
SE	0,95	0,710	2.369	1,56	0,730	2.369	2,03	0,646	2.369	0,75	0,695	2.369
SP	0,84	0,699	26.963	1,45	0,755	26.963	1,97	0,667	26.963	0,89	0,769	26.963
TO	0,94	0,708	1.992	1,54	0,719	1.992	2,02	0,618	1.992	0,93	0,744	1.992
Total	0,87	0,706	168.421	1,49	0,751	168.421	1,98	0,662	168.421	0,87	0,759	168.421

Nota: N = total de participantes do Estado.

Fonte: Saeb-Inep (Brasil, 2023).

As análises estatísticas confirmaram as diferenças observadas. A MANOVA apresentou resultado estatisticamente significativo, mas com baixo tamanho de efeito ($F(104, 673576) = 73,423, p < 0,001$; Partial $\eta^2 = 0,011$). As ANOVAs subsequentes para cada questão também demonstraram diferenças significativas. Para a questão (1), o resultado foi ($F(26, 78,920) = 162,481, p < 0,001$; Partial $\eta^2 = 0,024$); para a questão (2), o resultado foi ($F(26, 81,202) = 147,088, p < 0,001$; Partial $\eta^2 = 0,022$); para a questão (3), o resultado foi ($F(26,$

$52,825) = 122,870$, $p < 0,001$; Partial $\eta^2 = 0,019$); para a questão (4), o resultado foi ($F(26, 69,552) = 123,070$, $p < 0,001$; Partial $\eta^2 = 0,019$).

Apesar dessas diferenças estatísticas, os testes *a posteriori (post-hoc de Games-Howell)* revelaram que a maioria dos estados possui diferenças com o RS, embora os tamanhos de efeitos (*Hedge's G*) sejam irrigários ou baixos. Isso indica que as diferenças, embora existam, não são de grande magnitude.

Quadro 2 – Resultados dos testes *post-hoc* entre o RS e estados com resultados não diferentes

Perguntas	Sem diferença com o RS	sig.
As vantagens de ser professor superam claramente as desvantagens.	MG ES	0,657 0,398
No geral, estou satisfeito com meu trabalho.	RR ES	0,514 1,000
A profissão de professor é valorizada pela sociedade.	RR ES PR	0,061 0,529 1,000
Tenho vontade de desistir da profissão.	AC RR AP TO ES RJ PR MT	0,860 0,818 0,371 0,398 1,000 0,997 1,000 1,000

Sig = significância estatística.

Fonte: Saeb-Inep (Brasil, 2023).

A análise dos testes *post-hoc* (Games-Howell) revela que, para cada pergunta sobre satisfação, a percepção dos professores do Rio Grande do Sul é estatisticamente próxima à de professores de vários outros estados brasileiros. Isso suaviza a ideia de que o RS é um “ponto fora da curva”. Por exemplo: a percepção de que as

vantagens da carreira superam as desvantagens no RS não é diferente da registrada em Minas Gerais e no Espírito Santo. Já na satisfação geral, a visão dos professores gaúchos é estatisticamente semelhante à dos professores de Roraima e do Espírito Santo. A percepção sobre a valorização da profissão no RS não difere da encontrada em Roraima, Espírito Santo e Paraná. A vontade de abandonar a profissão, embora alta no RS, é estatisticamente igual à de um grupo grande de estados, incluindo Acre, Roraima, Amapá, Tocantins, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Paraná e Mato Grosso.

Nesse contexto, estatisticamente igual refere-se ao fato de que a diferença observada entre as médias não é grande o suficiente para ser considerada significativa, levando em conta seu tamanho de efeito, ou seja, a relevância prática da diferença.

A primeira hipótese (H1) — de que não há diferenças entre o RS e outros estados — está parcialmente incorreta. Embora existam diferenças gerais significativas, o RS compartilha percepções estatisticamente iguais com vários outros estados em cada um dos quesitos de satisfação.

Quando comparados a professores de 47 países e regiões na pesquisa Talis (2018), os docentes brasileiros apresentam um quadro de satisfação mediano, mas com pontos críticos (ver Tabela 2). A percepção de valorização no Brasil (1,64) é muito baixa, ficando bem abaixo da média internacional (2,20). É drasticamente inferior à de países como Vietnã (3,25) e China (2,61), e mais próxima da França (1,48).

A satisfação dos professores brasileiros (3,11) está alinhada com a média internacional (3,18), sendo quase idêntica à da China (3,11) e Finlândia (3,08), mas inferior à de outros países latinos, como Colômbia (3,58) e México (3,57). Por fim, a média de arrependimento no Brasil (1,68) é praticamente idêntica à média internacional de 1,63. Isso posiciona o Brasil em total alinhamento com a norma global neste quesito, indicando que o sentimento de arrependimento pela escolha da carreira não é nem maior nem menor que a média dos países pesquisados. A percepção dos

professores brasileiros é estatisticamente similar à de países como Geórgia (1,65), Israel (1,66) e Suécia (1,63).

Tabela 2 – Estatísticas descritivas

País	As vantagens de ser professor superaram claramente as desvantagens			Eu me arrependo de ter decidido me tornar um professor			Eu acho que a profissão de professor é valorizada pela sociedade			De modo geral, estou satisfeito com meu trabalho		
	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP	N
Africa do Sul	2,79	0,865	1.980	1,80	0,841	1.980	2,64	0,977	1.980	3,01	0,768	1.980
Arábia Saudita	2,69	0,930	2.336	1,94	0,966	2.336	2,50	1,009	2.336	3,19	0,777	2.336
Argentina ¹	3,01	0,792	5.377	1,32	0,585	5.377	1,53	0,685	5.377	3,38	0,579	5.377
Austrália	3,12	0,691	7.885	1,53	0,663	7.885	2,29	0,819	7.885	3,14	0,622	7.885
Austria	3,24	0,774	4.068	1,23	0,536	4.068	1,84	0,736	4.068	3,45	0,576	4.068
Bélgica	2,68	0,754	4.994	1,53	0,689	4.994	1,80	0,762	4.994	3,14	0,617	4.994
Bélgica ²	2,79	0,706	2.541	1,46	0,627	2.541	2,19	0,731	2.541	3,26	0,582	2.541
Brasil	2,70	0,824	5.080	1,68	0,766	5.080	1,64	0,732	5.080	3,11	0,684	5.080
Bulgária	2,58	0,792	2.716	1,77	0,830	2.716	1,89	0,774	2.716	3,15	0,557	2.716
Canadá ³	3,24	0,654	1.942	1,47	0,621	1.942	2,60	0,812	1.942	3,27	0,600	1.942
Cazaquistão	2,73	0,751	6.537	1,89	0,734	6.537	2,61	0,873	6.537	3,10	0,563	6.537
Chile	2,85	0,816	1.918	1,47	0,724	1.918	1,71	0,804	1.918	3,39	0,630	1.918
China ⁴	2,88	0,690	3.923	1,88	0,668	3.923	2,61	0,833	3.923	3,11	0,574	3.923
Chipre	3,03	0,695	1.541	1,65	0,752	1.541	2,32	0,849	1.541	3,20	0,610	1.541
Colômbia	3,21	0,750	4.511	1,32	0,632	4.511	2,24	0,951	4.511	3,58	0,572	4.511
Coreia do Sul	3,12	0,684	5.973	1,88	0,781	5.973	2,72	0,903	5.973	3,16	0,646	5.973
Croácia	2,80	0,728	5.825	1,56	0,672	5.825	1,63	0,691	5.825	3,13	0,598	5.825
Dinamarca	2,98	0,706	6.738	1,58	0,696	6.738	1,95	0,768	6.738	3,16	0,651	6.738
EAU ⁵	2,97	0,801	23.038	1,75	0,861	23.038	2,94	0,891	23.038	3,22	0,711	23.038
Eskváquia	2,74	0,721	2.894	1,71	0,677	2.894	1,50	0,634	2.894	3,02	0,549	2.894
Esvênia	2,97	0,666	4.129	1,51	0,669	4.129	1,61	0,658	4.129	3,11	0,573	4.129
Espanha	3,22	0,706	14.374	1,30	0,593	14.374	1,77	0,709	14.374	3,40	0,560	14.374
Estónia	2,92	0,628	2.894	1,63	0,633	2.894	2,10	0,729	2.894	3,11	0,481	2.894
EUA	3,13	0,756	2.374	1,59	0,706	2.374	2,12	0,890	2.374	3,17	0,671	2.374
Finlândia	3,28	0,625	2.782	1,52	0,652	2.782	2,58	0,712	2.782	3,08	0,595	2.782
Francia	2,53	0,798	4.102	1,52	0,698	4.102	1,48	0,649	4.102	3,01	0,613	4.102
Geórgia	3,03	0,701	4.749	1,65	0,707	4.749	2,31	0,844	4.749	3,21	0,587	4.749
Holanda	2,93	0,666	3.138	1,55	0,651	3.138	2,15	0,738	3.138	3,15	0,555	3.138
Hungria	2,65	0,760	3.154	1,62	0,726	3.154	1,68	0,698	3.154	3,04	0,578	3.154
Inglaterra	2,88	0,746	3.928	1,72	0,732	3.928	2,12	0,825	3.928	2,95	0,678	3.928
Israel	2,88	0,768	2.273	1,66	0,766	2.273	2,11	0,869	2.273	3,21	0,623	2.273
Itália	2,82	0,737	3.480	1,50	0,655	3.480	1,70	0,778	3.480	3,26	0,548	3.480
Japão	2,89	0,688	6.745	1,60	0,657	6.745	2,22	0,754	6.745	2,95	0,607	6.745
Letônia	2,61	0,715	2.182	1,78	0,736	2.182	2,04	0,731	2.182	3,06	0,504	2.182
Lituânia	2,87	0,705	3.701	1,85	0,787	3.701	1,76	0,710	3.701	2,97	0,621	3.701
Malta	2,60	0,793	2.335	1,87	0,786	2.335	1,70	0,788	2.335	3,06	0,670	2.335
México	2,91	0,827	2.874	1,24	0,579	2.874	2,28	0,969	2.874	3,57	0,560	2.874
Noruega	3,16	0,660	3.858	1,61	0,687	3.858	2,23	0,722	3.858	3,18	0,561	3.858
Nova Zelândia	2,97	0,702	2.044	1,61	0,665	2.044	2,16	0,813	2.044	3,03	0,632	2.044
Portugal	2,73	0,775	7.000	1,87	0,845	7.000	1,69	0,722	7.000	3,19	0,573	7.000
Rep. Tcheca	2,61	0,718	5.866	1,62	0,658	5.866	1,89	0,697	5.866	3,03	0,533	5.866
Romênia	2,77	0,755	3.585	1,53	0,698	3.585	2,33	0,848	3.585	3,23	0,588	3.585
Rússia	2,71	0,776	3.930	1,72	0,705	3.930	2,39	0,798	3.930	3,08	0,539	3.930
Singapura	3,00	0,614	3.238	1,72	0,663	3.238	2,81	0,760	3.238	3,01	0,554	3.238
Suecia	3,01	0,698	7.295	1,63	0,729	7.295	1,77	0,677	7.295	3,24	0,616	7.295
Taiwan	2,84	0,649	10.005	1,78	0,681	10.005	2,53	0,810	10.005	3,00	0,559	10.005
Turquia	2,85	0,800	18.681	1,74	0,822	18.681	1,96	0,893	18.681	3,18	0,671	18.681
Vietnam	3,09	0,567	13.834	1,61	0,623	13.834	3,25	0,618	13.834	3,26	0,534	13.834
Total	2,92	0,754	250.367	1,63	0,738	250.367	2,20	0,927	250.367	3,18	0,625	250.367

Nota: DP = Desvio padrão. 1 = Cidade de Buenos Aires; 2 = Comunidade Flamenga; 3 = Alberta; 4 = Shangai; 5 = Emirados Árabes Unidos.
Fonte: Talis (OCDE, 2018).

Na percepção de vantagens e desvantagens, a média do Brasil (1,68) está longe da média geral (2,92). Professores em países como Cazaquistão (2,73) e África do Sul (2,79) percebem muito mais vantagens na profissão.

A MANOVA com os dados do Talis (2018), conforme apresentado na Tabela 2, também apresentou resultado estatisticamente significativo, mas, como nos dados do Saeb (2023), com baixo tamanho de efeito ($F(188, 1001276) = 639,196, p < 0,001$; Partial $\eta^2 = 0,107$). As ANOVAs subsequentes para cada questão demonstraram diferenças significativas. Para a questão (1), o resultado foi ($F(47, 174,768) = 325,934, p < 0,001$; Partial $\eta^2 = 0,058$); para a questão (2), o resultado foi ($F(47, 97,962) = 263,196, p < 0,001$; Partial $\eta^2 = 0,047$); para a questão (3), o resultado foi ($F(47, 1259,008) = 2020,526, p < 0,001$; Partial $\eta^2 = 0,275$); para a questão (4), o resultado foi ($F(47, 153,378) = 296,921, p < 0,001$; Partial $\eta^2 = 0,053$). Os tamanhos de efeitos são baixos, apenas o resultado é médio para a questão 3, a da valorização da sociedade.

Os testes *a posteriori* (*post-hoc* de Games-Howell), para a verificação se os resultados do Brasil são diferentes dos outros países, mostraram que a maioria dos países possui diferenças, apesar de que os tamanhos de efeitos serem irrisórios ou baixos, segundo o Hedge's *G*, um teste para amostras com tamanhos diferentes (Lakens, 2013). Os países com resultados não significativamente diferentes são citados no Quadro 3.

Quadro 3 – Resultados dos testes *post-hoc* entre o Brasil e outros países

Perguntas	Sem diferença com o Brasil	sig.
As vantagens de ser professor superam claramente as desvantagens.	Bélgica Hungria Cazaquistão Portugal	1,000 0,822 0,986 0,998

	Rússia Arábia Saudita Eslováquia	1,000 1,000 0,983
De modo geral, estou satisfeito com meu trabalho.	Austrália Bélgica Bulgária Croácia Estônia Finlândia Cazaquistão Coreia do Sul Letônia Malta Holanda Rússia Eslovênia China	0,456 0,730 0,547 1,000 1,000 1,000 1,000 0,072 0,274 0,950 0,664 0,998 1,000 1,000
Eu acho que a profissão de professor é valorizada pela sociedade.	Croácia Hungria Itália Malta Eslovênia	1,000 0,634 0,157 0,220 0,996
Eu me arrependo de ter decidido me tornar um professor.	Chipre Estônia Geórgia Hungria Israel Nova Zelândia Rússia Singapura Eslováquia Suécia Inglaterra	1,000 0,305 0,998 0,107 1,000 0,092 0,745 0,968 1,000 0,161 0,967

Sig = significância estatística.

Fonte: Talis (OCDE, 2018).

A análise dos dados do Talis demonstra que, em relação a perguntas específicas sobre satisfação, a percepção dos professores brasileiros se alinha estatisticamente à de docentes de diversas outras nações. Esse achado modera a concepção de que o Brasil representa uma anomalia isolada no contexto internacional.

A percepção de que os benefícios da carreira superam as desvantagens no Brasil é comparável àquela observada em países como Bélgica, Hungria, Portugal e Rússia.

No que tange à satisfação geral, a perspectiva dos professores brasileiros é estatisticamente similar à de um vasto grupo de países, que inclui Austrália, Finlândia, China e Coreia do Sul.

A percepção sobre a valorização da profissão no Brasil não difere da encontrada em um conjunto de países europeus, como Croácia, Hungria e Itália.

A questão sobre o arrependimento de ter se tornado professor, por sua vez, é estatisticamente igual à de um grupo variado de nações, que inclui Chipre, Israel, Nova Zelândia e Suécia. Nesse contexto, “estatisticamente igual” refere-se ao fato de que a diferença observada entre as médias não é grande o suficiente para ser considerada significativa, e os testes *post-hoc* mostraram que os tamanhos de efeito dessas diferenças são majoritariamente irrisórios ou baixos.

A segunda hipótese (H2) — de que não há diferenças entre o Brasil e outros países — está parcialmente incorreta. Embora existam diferenças gerais significativas, o Brasil compartilha percepções estatisticamente iguais com vários outros países em cada um dos quesitos de satisfação de forma direta.

Ambas as hipóteses iniciais estão parcialmente incorretas. Embora o Rio Grande do Sul (RS) e o Brasil apresentem resultados de satisfação docente semelhantes aos de outros estados e países, eles também diferem estatisticamente da maioria dos demais grupos comparados em relação à satisfação no trabalho docente. Pelos testes das MANOVAs, existem diferenças significativas entre os grupos em comparação, sendo que tanto o RS quanto o Brasil têm resultados estatisticamente diferentes da maioria dos outros

grupos comparados. No entanto, vale ressaltar que os tamanhos de efeitos dessas diferenças não são relevantes, em sua esmagadora maioria. A única exceção é o resultado geral da ANOVA para a questão 3 do Talis, na qual os professores respondem sobre a sua visão acerca da valorização da profissão pela sociedade. A diferença entre os resultados do Vietnã e da Eslováquia, os países com as médias opostas na magnitude, teve um de Hedge's *G* elevado (2,8190), sendo considerado alto a partir de 0,80 (Lakens, 2013). Todavia, as diferenças observadas entre o Brasil e os outros países não alcançam essa mesma magnitude.

A análise dos dados da Talis (2018) sugere que a satisfação docente não é um construto monolítico. Ela deve ser desagregada em componentes intrínsecos — relacionados ao ato de ensinar, à interação com os alunos e ao ambiente da escola — e extrínsecos — ligados a salário, condições de carreira, carga de trabalho e valorização social. Os professores brasileiros exibem uma alta satisfação intrínseca, mas uma satisfação extrínseca criticamente baixa.

Estudos que utilizam os dados do Saeb para investigar as condições de trabalho na rede estadual do Rio Grande do Sul oferecem uma janela para os principais fatores que impulsionam a insatisfação. Uma pesquisa de Hass e Klein (2020), baseada nos questionários do Saeb de 2015 e 2017, evidencia que os professores da rede estadual gaúcha enfrentam condições precárias de carreira, baixa remuneração e elevada carga de trabalho. Um dado alarmante desse estudo é que 47,2% dos professores atuavam em duas ou mais escolas, uma estratégia comum para complementar a renda, mas que fragmenta a jornada de trabalho e dificulta o vínculo com a comunidade escolar.

É importante salientar que um sistema educacional que depende quase que exclusivamente da motivação intrínseca de seus professores para se sustentar adota uma estratégia de longo prazo extremamente arriscada. Essa dependência torna a profissão altamente vulnerável ao esgotamento (*burnout*) e à evasão, pois os fatores extrínsecos de insatisfação, quando crônicos e severos, acabam por corroer a paixão e a resiliência individuais. Portanto,

qualquer política pública que vise fortalecer a profissão docente e, por conseguinte, a qualidade da educação, deve obrigatoriamente abordar ambas as dimensões da satisfação, com especial urgência nos fatores extrínsecos que se mostram mais frágeis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados leva à conclusão de que ambas as hipóteses iniciais são parcialmente incorretas. Por um lado, os testes de MANOVA confirmam a existência de diferenças estatisticamente significativas, mostrando que tanto o Rio Grande do Sul quanto o Brasil possuem visões distintas sobre a satisfação docente em comparação com a maioria dos outros estados e países.

Por outro lado, o ponto crucial da análise é que a relevância prática dessas diferenças, medida pelo tamanho do efeito, é majoritariamente baixa ou irrisória. Isso significa que, embora as diferenças sejam estatisticamente reais, elas não representam impacto substancial. A principal exceção a essa regra foi a questão sobre a valorização da profissão no cenário internacional (Talis), que demonstrou ter um efeito prático mais relevante. Um exemplo extremo dessa relevância foi a comparação entre o Vietnã e a Eslováquia, cujo tamanho de efeito foi elevado ($Hedge's G = 2,8190$), sendo considerado alto a partir de 0,80 (Lakens, 2013). É importante ressaltar, contudo, que as diferenças envolvendo o Brasil não alcançaram essa magnitude.

Portanto, apesar de seus desafios e características particulares, nem o Rio Grande do Sul nem o Brasil são “pontos fora da curva”, compartilhando percepções de satisfação com muitos outros locais e desmistificando noções de excepcionalismo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de Avaliação da Educação Básica**

(Saeb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-ativacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 02 ago. 2025

FIELD, A. **Descobrindo a estatística usando o SPSS.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2020.

HASS,J.; KLEIN, R. Condições de trabalho de professores e diretores de escolas públicas: um estudo sobre a rede estadual de educação do Rio Grande do Sul. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. e94101, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343792246_Condicoes_de_trabalho_de_professores_e_diretores_de_escolas_publicas_um_estudo_sobre_a_rede_estadual_de_educacao_no_Rio_Grande_no_Sul. Acesso em: 21 jul. 2025.

LAKENS, D. Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 4, art. 863, 2013. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00863/full>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. TALIS 2018 Results (Volume II): **Teachers and School Leaders as Valued Professionals**. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>. Acesso em: 21 jul. 2025.

DÉCIMO CAPÍTULO

CONTEXTUALIZANDO AS LICENCIATURAS

Silvana Regina Ampessan Marcon
João Ignacio Pires Lucas
Magda Macedo Madalozzo
Alexandra Carol Cioato
Luciane Backes Welter
Maria Eduarda Portal Casagranda

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal brasileira de 1988 (Brasil, 1988), por meio do art. 205, define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo sua efetivação regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e operacionalizada por meio do Plano Nacional de Educação (PNE). A Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o PNE para o decênio 2014-2024, estabeleceu como uma de suas principais metas a universalização da educação básica (Brasil, 2014). Já o PNE anterior (2001-2010) havia promovido a universalização do Ensino Fundamental, o que transformou profundamente o perfil das escolas brasileiras, ampliando o número de alunos e possibilitando o acesso de diferentes perfis estudantis ao contexto educacional (Brasil, 2001).

Entretanto, garantir uma “escola para todos” no discurso é muito diferente de implementá-la na prática. Como afirmam Aranha e Souza (2013, p. 77), “uma coisa é ter uma escola para públicos já predispostos à escolarização [...] e outra é ter uma prática cotidiana que assegure aos desiguais as mesmas condições de percurso”. Para os autores, o chamado “jogo das diferenças” não envolve apenas origens diversas, mas também desigualdades

estruturais. Nesse cenário, cresce a necessidade não apenas de aumentar o número de profissionais da educação, mas de formar docentes capacitados para lidar com a diversidade e a complexidade presentes no ambiente escolar, sem prejuízos à sua saúde integral.

Contudo, ao mesmo tempo em que se amplia o acesso, atribuem-se ao professor responsabilidades que vão muito além do ato de ensinar. Segundo Nóvoa (2009), espera-se que o docente atue também na resolução de problemas sociais e familiares, na interação com a comunidade e no desenvolvimento de um perfil gestor. Como sintetiza o próprio autor, “ao professor pede-se tudo” (Nóvoa, 2004, p. 9). Paradoxalmente, apesar do aumento das exigências, a profissão tem sido marcada por crescente desvalorização social (Aranha; Souza, 2013), dificultando a formação e a permanência de professores qualificados.

Essa desvalorização, somada à baixa remuneração, ao excesso de atribuições e às cobranças constantes, tem afastado profissionais da docência e inibido novos candidatos aos cursos de licenciatura (Aranha; Souza, 2013). Nesse sentido, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o próprio PNE incluem, entre suas metas prioritárias, a valorização dos profissionais do magistério. A Meta 17 do PNE propõe a equiparação do rendimento médio dos docentes ao de outros profissionais com a mesma escolaridade até o sexto ano de vigência do plano (Brasil, 2014).

Em consonância com esse objetivo, Sahlberg (2011) defende que os professores devem ser reconhecidos como profissionais de alto nível, equiparando seus salários aos de carreiras como medicina ou economia, além de receberem formação teórica sólida, prática consistente e planos de carreira que garantam crescimento e perspectivas de desenvolvimento. Essa valorização é muito importante, pois a qualidade da educação básica está diretamente relacionada à formação e às condições de trabalho dos professores, estabelecendo um ciclo contínuo de interdependência com a educação superior.

Dessa forma, torna-se evidente que a profissão docente exige atenção em todas as etapas de seu desenvolvimento — desde a formação inicial até a inserção e permanência no exercício da carreira. Como destaca Seco (2005), os estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura trazem consigo suas histórias de vida, seus valores e suas características pessoais, elementos que influenciam suas escolhas e sua adaptação à profissão. Assim, garantir condições adequadas de formação, valorização e suporte é essencial para promover a satisfação, a realização profissional e, consequentemente, a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Todos os cursos de educação, conforme previsto pela Constituição Federal de 1988, visam ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. A educação é uma das bases fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade e a construção de um futuro promissor. No centro desse processo de disseminação do conhecimento, estão os educadores, indivíduos que desempenham papel essencial na formação das próximas gerações.

Uma das principais vias de preparação desses profissionais é por meio das licenciaturas. Os cursos de licenciatura são destinados à formação de professores para a educação básica e têm duração média de quatro anos. Já os cursos superiores de tecnologia ou tecnológicos são cursos de menor duração (em torno de dois anos), estruturados para atender aos diversos setores do mercado, abrangendo áreas especializadas. Os cursos de licenciatura abrangem uma ampla variedade de áreas do conhecimento, desde as disciplinas tradicionais, como matemática, história e biologia, até áreas mais específicas, como educação física, artes e línguas estrangeiras. Durante a formação em licenciatura, os estudantes, além de aprofundarem conhecimentos na matéria que desejam lecionar, também aprendem sobre didática, metodologias de ensino, psicologia educacional e outras ferramentas necessárias para se tornarem educadores eficazes. Os cursos de licenciatura são uma opção para quem deseja ser professor de ensino fundamental e

médio. O objetivo dessa modalidade é formar profissionais para o ensino, ou seja, que queiram atuar como docentes.

No Brasil, uma das políticas educacionais mais recentes para a formação de professores é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), a qual define o que os futuros docentes devem aprender, bem como o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) têm o direito de aprender, independentemente de onde moram ou estudam. É um documento de caráter normativo que serve como um guia para as escolas e os sistemas de ensino, com vistas à garantia de equidade e à qualidade da educação no país. A BNCC impacta a estrutura dos cursos de licenciatura, exigindo maior integração entre teoria e prática (Brasil, 2018).

Mesmo com delineamentos claros estabelecidos pela BNCC, são inúmeras as dificuldades enfrentadas pelas licenciaturas, como o distanciamento entre a formação e a realidade escolar. Muitos cursos ainda se caracterizam como excessivamente teóricos, sem preparar os estudantes para os desafios práticos do cotidiano das escolas de ensino fundamental, como a diversidade de alunos, a indisciplina e a falta de recursos. A baixa atratividade da carreira docente é outra dificuldade. A desvalorização da profissão, os baixos salários e as precárias condições de trabalho afastam talentos e geram um problema crônico de falta de professores qualificados em certas áreas. Ainda, como lacuna, observa-se que a formação não prepara o futuro professor para atuar de forma interdisciplinar, evidenciada na falta de integração entre as disciplinas pedagógicas e as de conteúdo específico. O objetivo deste capítulo é apresentar informações sobre a legislação referente à licenciatura, bem como dados e estudos realizados sobre o tema.

MÉTODO

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e exploratória. A busca foi realizada na base de dados SCOPUS,

através dos periódicos da CAPES. Os descritores utilizados foram “*pre-service teachers*” ou “*student teachers*”, em associação ao termo “*degree*”. Definiram-se como critérios de seleção artigos publicados no ano de 2025, em língua inglesa, espanhola ou portuguesa, e vinculados às áreas de estudo: Sociologia, Psicologia e Artes. A busca resultou em 87 artigos que atenderam aos critérios de seleção, dos quais, após a leitura dos resumos, 10 foram considerados pertinentes ao tema proposto. Os principais resultados encontrados serão descritos a seguir.

RESULTADOS

Múltiplos estudos têm buscado compreender os fatores que influenciam a trajetória de futuros professores e moldam sua identidade profissional. Nesse contexto, a pesquisa conduzida por Simon e Shrestha (2025) analisa como a construção da identidade profissional docente, em diferentes contextos culturais, pode fortalecer a educação básica e futura. A pesquisa, de caráter comparativo entre Israel e Nepal, mostra que a identidade do professor não é estática, mas um processo contínuo moldado por fatores pessoais, sociais e institucionais, que influenciam diretamente a motivação, o compromisso e a permanência na carreira. Os resultados destacam que políticas educacionais eficazes, programas de formação inicial e continuada, bem como o apoio social e profissional, são fundamentais para consolidar identidades positivas e resilientes, capazes de lidar com os desafios da profissão. Ao evidenciar semelhanças e diferenças entre os dois países, os autores reforçam que investir no fortalecimento da identidade docente é um caminho estratégico para promover sistemas educacionais mais sólidos e sustentáveis no futuro.

Complementarmente, os autores Mitiche (2025) abordam pesquisas sobre a conceptualização e investigação da identidade profissional de futuros professores de matemática, em que 20 estudos foram selecionados através de um processo sistemático (PRISMA). A maioria deles é de pequena escala e qualitativo, e

apresenta definições variadas de “identidade profissional”, ressaltando dimensões centrais como crenças sobre o ensino da matemática, autoimagem como professor, relações com conhecimentos matemáticos e prática em campo. As evidências indicam que a formação inicial raramente promove transformações robustas na identidade profissional sem experiências práticas intensas (estágio/aprendizagem por prática) e que há uma necessidade clara de estudos maiores, longitudinais e com métodos mistos para compreender melhor como crenças, prática e contexto institucional interagem no desenvolvimento identitário. Em suma, a revisão aponta convergência quanto à importância de integrar experiências de ensino autênticas na formação e de articular conceitualmente “identidade” para orientar intervenções formativas mais eficazes.

Do mesmo modo, Ye, Cheng e Yang (2025) investigam como o engajamento na aprendizagem se relaciona com a construção da identidade profissional de futuros professores, considerando a mediação sequencial da adaptabilidade e do autoconceito. O estudo aponta que o envolvimento ativo dos licenciandos em suas atividades acadêmicas favorece o desenvolvimento de uma identidade docente mais sólida, mas esse efeito ocorre de forma indireta: primeiro, pela capacidade de adaptação frente a desafios e mudanças, e, depois, pela consolidação de um autoconceito positivo em relação ao papel de professor. Dessa forma, a pesquisa evidencia que o engajamento não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também fortalece a percepção de competência e pertencimento à profissão, destacando a importância de práticas formativas que estimulem a flexibilidade, a resiliência e a valorização do papel docente na formação inicial.

Além disso, os autores Mateu-Pérez *et al.* (2025) realizaram uma busca para promover o desenvolvimento pessoal de futuros professores por meio da aprendizagem experencial, com foco em três dimensões essenciais: resiliência, desenvolvimento emocional e bem-estar. O estudo realizado com estudantes de licenciatura em Educação Infantil e Primária utilizou um desenho quase-

experimental (pré-teste e pós-teste) para avaliar os efeitos da intervenção. Após os testes, pôde-se observar resultados que indicaram um aumento significativo nas três competências analisadas, além de uma relação positiva entre resiliência e bem-estar pessoal. Os autores concluem que trabalhar o desenvolvimento pessoal na formação inicial docente, por meio de experiências vividas e reflexivas, contribui não apenas para a saúde emocional dos futuros professores, mas também para a promoção de uma educação mais inclusiva e empática.

Outro aspecto relevante diz respeito às diferenças individuais. Trapero-González *et al.* (2025) analisam como fatores sociodemográficos impactam a compreensão e a preparação de futuros professores para o ensino de STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática). A pesquisa mostra que variáveis como idade, gênero, trajetória acadêmica, experiências prévias de ensino e contexto socioeconômico influenciam significativamente tanto o nível de conhecimento quanto a confiança dos licenciandos para lecionar conteúdos interdisciplinares de STEM. Os resultados indicam que professores em formação com maior exposição prévia a práticas científicas ou tecnológicas apresentam maior autoconfiança e disposição para inovar, enquanto grupos com menos acesso a esses recursos demonstram insegurança e lacunas conceituais. Conclui-se que programas de formação inicial precisam considerar essas diferenças sociodemográficas, oferecendo apoio direcionado e experiências práticas que promovam equidade na preparação docente, a fim de fortalecer o ensino de STEM e torná-lo mais acessível e inclusivo.

Também no campo motivacional, Expósito-Casas *et al.* (2025) investigaram as motivações de estudantes espanhóis para escolherem a licenciatura em Educação Infantil ou Primária, usando a escala FIT-Choice adaptada para o contexto espanhol. A amostra da pesquisa foi realizada com estudantes com idades entre 18 e 27 anos, em diferentes anos do curso. Entre as motivações dos estudantes participantes do estudo, destacam-se: influenciar o futuro das crianças, o valor intrínseco da carreira, contribuir

socialmente e trabalhar com crianças. Em contraste, fatores externos como salário, reconhecimento social, estabilidade, mobilidade ou servir de “plano B” tiveram menor importância. Nesse sentido, observou-se que houve diferenças entre os gêneros, em que as mulheres atribuíram mais importância a motivos como trabalhar com crianças, valor intrínseco e contribuir socialmente, enquanto os homens valorizaram mais a estabilidade no emprego, a mobilidade laboral ou o equilíbrio trabalho-vida pessoal. Os autores evidenciam que, no âmbito da licenciatura espanhola, as razões que levam os estudantes a escolherem esse percurso são predominantemente intrínsecas e altruístas, mais do que as questões práticas ou econômicas, o que tem implicações para o recrutamento, a orientação vocacional e a formação inicial de professores.

No que se refere às concepções pedagógicas, Perdomo-López, Pérez-Jorge e González-Afonso (2025) abordam as crenças de estudantes de cursos de licenciatura em relação às suas futuras práticas docentes. O estudo revelou que os licenciados, durante sua formação inicial, constroem concepções sobre o ensino influenciadas por experiências anteriores como alunos, pelos conteúdos trabalhados nos cursos de licenciatura e pelos estágios supervisionados. Tais crenças moldam sua identidade profissional e afetam a forma como planejam ensinar, lidar com a sala de aula e enfrentar desafios do cotidiano escolar. Os autores destacam a importância de os cursos de licenciatura promoverem reflexões críticas sobre essas crenças, de modo a preparar melhor os futuros professores para uma prática pedagógica consciente, flexível e alinhada às demandas da educação contemporânea. Os autores concluem que as crenças dos licenciandos sobre conhecimento especializado, estratégias de ensino e competências docentes permaneceram estáveis durante o mestrado, indicando que mudanças exigem formações mais práticas e reflexivas.

Nesse mesmo sentido, Pereira *et al.* (2025) investigaram as experiências de professores pré-serviço em relação à avaliação. O estudo destacou como vivências avaliativas, tanto positivas quanto negativas, impactam a formação docente. Por meio de relatos sobre

incidentes críticos (eventos imprevistos que ocorrem durante a aula), os licenciandos refletiram sobre práticas de avaliação que vivenciaram como alunos, revelando sentimentos de apoio, reconhecimento e aprendizagem, mas também de ansiedade, injustiça e falta de empatia. A pesquisa evidenciou que a utilização de incidentes críticos na formação inicial de professores revela a complexidade das experiências avaliativas, mostrando que o apoio e a empatia dos docentes contribuem para percepções mais positivas por parte dos futuros professores.

Outro ponto central é o estágio supervisionado, analisado por Ma *et al.* (2025). Os autores investigaram como a autoeficácia de estudantes de licenciatura se desenvolve durante o estágio supervisionado, componente essencial da formação docente. Os pesquisadores acompanharam os licenciandos em três momentos ao longo do estágio, identificando diferentes trajetórias de autoeficácia nos domínios de ensino em sala de aula e atividades ao nível escolar. Os resultados revelaram que nem todos os futuros professores evoluem da mesma forma: enquanto alguns apresentam aumento consistente de autoeficácia, outros mantêm níveis estáveis ou até decrescentes, especialmente no início da experiência prática. Ao final, os autores destacam a importância de repensar o papel do estágio na licenciatura, não apenas como prática obrigatória, mas como espaço formativo que exige suporte pedagógico contínuo para promover o crescimento profissional de todos os estudantes.

Por fim, Stellmacher, Franz e Paetsch (2025) ressaltaram a evasão em cursos de licenciatura voltados à formação de professores para a educação profissional e tecnologia (VET) na Alemanha, destacando a relação entre motivação, integração e intenção de abandono. A partir de dados do *National Educational Panel Study*, revelou-se uma associação entre motivação intrínseca, interesse pela área e vocação docente, e uma baixa intenção de desistência, enquanto a motivação extrínseca, como fatores financeiros ou influência social, está ligada a uma alta probabilidade de abandono. A motivação utilitária não

demonstrou efeito relevante e, além disso, a integração acadêmica e social não apresentou impacto significativo em relação à intenção de evasão. Os autores concluíram que a permanência em cursos de licenciatura está fortemente ligada à motivação interna dos estudantes, destacando a importância de fortalecer o sentido vocacional e o engajamento pedagógico na formação docente.

Em síntese, as pesquisas analisadas revelam que a identidade profissional docente é construída de forma contínua e relacional, sendo atravessada por fatores pessoais, contextuais e institucionais. Os resultados convergem para a importância de uma formação inicial que integre experiências práticas autênticas, reflexões críticas e apoio emocional, reconhecendo as diferenças individuais e a relevância da motivação intrínseca para a permanência na carreira. Nesse sentido, investir no fortalecimento da identidade docente desde os primeiros anos de formação constitui uma estratégia fundamental para consolidar sistemas educacionais mais sólidos, inclusivos e sustentáveis.

Com relação aos dados disponíveis sobre o cenário das licenciaturas no Rio Grande do Sul (RS), conforme Painel Estatístico do Censo da Educação Superior do Inep, referente aos alunos ingressantes na modalidade “licenciatura” no RS, no ano de 2010, 16.222 alunos ingressaram em uma das Instituições de Ensino Superior federal, estadual, privada com fins lucrativos e/ou sem fins lucrativos do estado. No ano de 2014, 14.934 alunos ingressaram nesta modalidade e, em 2023, o número de ingressantes diminuiu para 7.140, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de ingressantes na modalidade “licenciatura” nas IES no RS

Ano	Federal	Estadual	Priv. com fins lucrat.	Priv. Sem fins lucrat.	Total
2010	5565	243	569	9845	16222
2011	6516	87	751	11503	18857
2012	6554	336	821	9104	16815
2013	6529	291	1104	7324	15248
2014	6280	257	839	7558	14934
2015	7089	338	492	7542	15461
2016	6983	450	993	6457	14863
2017	6457	392	878	5493	13220
2018	6488	389	734	4888	12499
2019	6494	367	498	2500	9859
2020	5609	269	368	2057	8303
2021	5017	174	226	1294	6711
2022	4690	221	194	1572	6677
2023	5261	229	243	1407	7140

Fonte: Inep (Brasil, 2023).

Na Tabela 2, são apresentados os números de matriculados nos cursos de licenciaturas no RS. É possível verificar que, em 2010, 52.057 alunos estavam matriculados em licenciatura no RS, nas diferentes IES. No ano de 2014, 43.061 matriculados e, em 2023, 20.787 matriculados.

Tabela 2 – Número de matriculados na modalidade “licenciatura” nas IES no RS

Ano	Federal	Estadual	Priv. com fins lucrat.	Priv. Sem fins lucrat.	Total
2010	14837	412	2926	35023	52057
2011	16686	447	2999	31249	50383
2012	16098	681	2706	27492	46125
2013	16348	758	2706	24803	43903
2014	16641	785	2558	23651	43061
2015	17521	884	2193	22825	42921
2016	18656	1138	1989	20583	42113
2017	18790	1214	1953	18579	40385
2018	18988	1125	1388	16687	38159
2019	19030	1065	1165	13195	34449
2020	19792	1126	933	9866	31717
2021	19817	1130	699	7380	29026
2022	15296	784	630	5968	22678
2023	14762	743	533	4749	20787

Fonte: Inep (Brasil, 2023).

É possível verificar que em 2010, 9.039 alunos concluíram o curso de licenciatura no RS, no total de todas as IES, conforme demonstrado na Tabela 3. Em 2014, foram 6.284 concluintes e, em 2023, 3.365 os que finalizaram o curso de licenciatura no RS.

Tabela 3 – Número de concluintes na modalidade “licenciatura” nas IES no RS

Ano	Federal	Estadual	Priv. com fins lucrat.	Priv. Sem fins lucrat.	Total
2010	1782	0	531	6896	9039
2011	1812	0	508	6082	8216
2012	1746	97	539	4813	7014
2013	1848	115	414	3772	6008
2014	1949	112	491	3837	6284
2015	1950	55	530	3939	6368
2016	1976	118	426	3188	5614
2017	2118	210	456	3177	5858
2018	2239	183	264	3157	5814
2019	2351	115	216	2776	5452
2020	1467	63	235	2374	4139
2021	19817	178	119	1812	3973
2022	2039	79	176	1719	4013
2023	1940	160	115	1150	3365

Fonte: Inep (Brasil, 2023).

Com base nos dados apresentados, observa-se uma queda expressiva e contínua no número de ingressantes, matrículas e concluintes nos cursos de licenciatura no Rio Grande do Sul entre 2010 e 2023. Esse cenário revela não apenas uma diminuição do interesse dos estudantes pela carreira docente, mas também o enfraquecimento da capacidade formativa das Instituições de Ensino Superior frente à demanda por profissionais da educação. A redução pela metade no número de matrículas e concluintes em pouco mais de uma década sinaliza um desafio estrutural que impacta diretamente a reposição e a valorização da profissão docente, exigindo políticas públicas consistentes de incentivo,

permanência e reconhecimento para reverter esse quadro e garantir a sustentabilidade da educação básica no estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos analisados (Simon; Shrestha, 2025; Mitiche, 2025; Ye; Cheng; Yang, 2025; Mateu-Pérez *et al.*, 2025; Trapero-González *et al.*, 2025; Expósito-Casas *et al.*, 2025; Perdomo-López; Pérez-Jorge; González-Afonso, 2025; Pereira *et al.*, 2025; Ma *et al.*, 2025; Stellmacher; Franz; Paetsch, 2025) evidenciam que a identidade profissional docente é um processo complexo, construído na interseção entre aspectos pessoais, sociais, institucionais e formativos, cujo fortalecimento exige vivências formativas significativas, apoio institucional e políticas educacionais coerentes. De modo transversal, destacam-se três dimensões centrais: a formação inicial deve integrar experiências práticas e reflexivas que favoreçam a autoeficácia, a resiliência e a adaptabilidade; a preparação docente precisa considerar diferenças individuais e contextuais para promover maior equidade, especialmente em áreas como STEM; e a motivação intrínseca associada ao engajamento pedagógico constitui fator decisivo para a permanência e o compromisso com a profissão, em contraste com a insuficiência de aspectos meramente extrínsecos para sustentar a carreira.

Contudo, ao confrontar essas evidências com os dados do Censo da Educação Superior, constata-se uma queda expressiva e contínua no número de ingressantes, matrículas e concluintes nos cursos de licenciatura no Rio Grande do Sul entre 2010 e 2023, revelando um enfraquecimento da capacidade formativa das Instituições de Ensino Superior frente à crescente demanda por professores. A redução pela metade no número de matrículas e concluintes em pouco mais de uma década expõe um desafio estrutural que ameaça a reposição e a valorização da profissão docente. Diante disso, torna-se urgente a implementação de programas de formação mais integrados, personalizados e centrados na identidade profissional, aliados a políticas públicas

consistentes de incentivo, permanência e reconhecimento. Somente dessa forma será possível reduzir a evasão, fortalecer o compromisso dos futuros professores e consolidar sistemas educacionais mais sólidos, inclusivos e sustentáveis.

REFERÊNCIAS

ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34745/21530>. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Áreas de Atuação, pesquisas estatísticas e indicadores. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de->

atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 17 ago. 2025.

EXPÓSITO-CASAS, E. *et al.* Motivos para elegir la profesión de maestro. Aplicación de la escala Fit-Choice en una muestra de estudiantes españoles. **Revista complutense de educación**, v. 36, n. 2, p. 225-238, 2025. Disponible em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/93776>. Acesso em: 23 ago. 2025.

MA, K. *et al.* How pre-service teacher self-efficacy changes during the professional experience placement: a growth mixture model. **The Australian Educational Researcher**, v. 52, n. 2, p. 1367-1387, 2025. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-024-00766-5>. Acesso em: 22 ago. 2025.

MATEU-PÉREZ, R. *et al.* Personal development of future teachers through resilience, emotional development and well-being using experiential learning. **Journal of Education for Teaching**, v. 51, n.1, p. 109-124, 2025. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2024.2433648>. Acesso em: 25 ago. 2025.

MITICHE, A. Pre-service mathematics teachers' professional identities: A systematic literature review. **Review of Education**, v. 13, n. 2, p. e70078, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rev3.70078>. Acesso em: 25 ago. 2025.

NÓVOA, A. A solução pode estar no trabalho de pensar o trabalho. **Número Zero – Jornal da Educação**, Portugal, ano 1, n. 1, p. 8–9, abr. 2004.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PERDOMO-LÓPEZ, C. D. L. Á.; PÉREZ-JORGE, D.; GONZÁLEZ-AFONSO, M. C. Beliefs of pre-service teachers and their impact on teaching practice Beliefs of pre-service teachers regarding future teaching practice. **In Frontiers in Education**, v. 10, p. 1630045, 2025. Disponível em: <https://www.frontiersin.org>

/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1630045/full.
Acesso em: 22 ago. 2025.

PEREIRA, D. *et al.* Looking at assessment through critical incidents written by preservice teachers: a study conducted in Portugal. **Reflective Practice**, v. 26, n. 3, p. 476-495, 2025.
Disponível em: [2https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14623943.2025.2459433](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14623943.2025.2459433). Acesso em: 23 ago. 2025.

SAHLBERG, P. **Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?** New York: Teachers College Press, 2011.

SECO, G. M. S. B. Satisfação dos professores: algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente. **Educação & Cultura**, n. 8, p.73-92, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.8/84>. Acesso em: 23 ago. 2025.

SIMON, E.; SHRESTHA, B. Development of Professional Identity Among Teachers of Israel and Nepal as a Lever to Empower the Future Education System. **Educational Practice and Theory**, v. 47, n. 1, p. 55-75, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.7459/ept/470105>. Acesso em: 23 ago. 2025.

STELLMACHER, A.; FRANZ, S.; PAETSCH, J. Career choice motivation, academic and social integration, and their relationship with intention to drop out of vocational teacher training. **Empirical Research in Vocational Education and Training**, v. 17, n. 1, p. 6, 2025. Disponível em: <https://ervet-journal.springeropen.com/articles/10.1186/s40461-025-00182-8>. Acesso em: 25 ago. 2025.

TRAPERO-GONZÁLEZ, I. *et al.* Examinando las influencias sociodemográficas en la comprensión y preparación de los maestros en formación para enseñar STEM. **Universidade de Múrcia, Serviço de Publicações**, 2025. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10157139>. Acesso em: 25 ago. 2025.

YE, X.; CHENG, T.; YANG, W. Learning engagement and professional identity among pre-service teachers: the sequential mediating role of adaptability and self-concept. **Behavioral Sciences**, v. 15, n. 7, p. 881, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/bs15070881>. Acesso em: 22 ago. 2025.

AUTORAS E AUTORES

Alexandra Carol Cioato

Acadêmica do oitavo semestre do curso de Psicologia na Universidade de Caxias do Sul. Bolsista de Iniciação Científica CNPq, pesquisando na área de Psicologia Organizacional e do Trabalho. Participa do grupo de pesquisa FPTProfe: Fatores Psicossociais e Características do Trabalho dos Professores de Educação Básica do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Silvana Regina Ampessan Marcon. Aluna na 11^a edição do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde: PET-Saúde Equidade, dos Ministérios da Saúde e Educação. Participou do Projeto Rondon como rondonista em janeiro de 2024 na Operação Mangabeiras na cidade de Frei Paulo – SE.

Fernanda Bitencourt Prigol

Acadêmica do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade de Caxias do Sul, bolsista de iniciação científica PIBIC-CNPq no projeto Fatores Psicossociais Presentes no Trabalho Relacionado às Situações de Desastre e Saúde Mental.

Giovana Belotto

Acadêmica do curso de Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), Campus das Hortênsias, Canela, RS. Bolsista voluntária nos projetos de pesquisa Cultura de Segurança do Paciente na Perspectiva dos Fatores Psicossociais no Trabalho CULTSEG- e Fatores Psicossociais e Características do Trabalho dos Professores de Educação Básica do Rio Grande Do Sul. A atuação como estudante se estende à comunicação e psicoeducação em saúde mental através do projeto PsycheHue no Instagram. Atual secretária do Diretório Acadêmico de Psicologia do Campus Universitário das Hortênsias, da Universidade de Caxias do Sul.

Isadora Camana Ditadi

Acadêmica do curso de Psicologia na Universidade de Caxias do Sul. Bolsista de iniciação científica voluntária junto ao projeto Fatores Psicossociais e Características de Trabalho dos Professores de Educação Básica do Rio Grande do Sul, sob supervisão da Prof.^a Dr.^a Silvana Regina Ampessan Marcon.

Jade Vargas Wallauer

Acadêmica do segundo semestre do curso de Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), Campus das Hortênsias, Canela, RS. Bolsista voluntária nos projetos de pesquisa Fatores Psicossociais e Características do Trabalho dos Professores de Educação Básica do Rio Grande do Sul.

João Ignacio Pires Lucas

Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro do corpo permanente dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia, Mestrado Profissional e em História, Mestrado e Doutorado pela Universidade de Caxias do Sul. Membro do Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais da Universidade de Caxias do Sul. Coordenador do grupo de pesquisa do CNPq: Cultura, Política, Políticas Públicas e Sociais. Pesquisador de temas relacionados aos fatores sociais e psicossociais relacionados ao mundo do trabalho e da cultura política no contexto do ensino da história. Integrante do projeto de pesquisa: Fatores Psicossociais e Características do Trabalho dos Professores de Educação Básica do Rio Grande do Sul.

Kim Corso Andreazza

Acadêmica do curso de Psicologia na Universidade de Caxias do Sul. Bolsista de iniciação científica pelo programa BIC-UCS junto ao projeto de Cultura de Segurança do Paciente sob a Perspectiva dos Fatores Psicossociais no Trabalho, sob supervisão do Prof. Dr. João Ignacio Pires Lucas. Membro da coordenação da Liga Acadêmica de Terapias Cognitivas e Comportamentais da

Universidade de Caxias do Sul (LATCC UCS). Estagiária de Psicologia Clínica do Hospital Geral de Caxias do Sul.

Luana Folchini da Costa

Pós-doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade de Caxias do Sul. Doutora em Administração pela Universidade de Caxias do Sul e em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, especialidade em Recursos Humanos do Trabalho e das Organizações. Mestre em Administração pela Universidade de Caxias do Sul. MBA em Gestão estratégica de pessoas, competências e coaching pela Faculdade da Serra Gaúcha. Graduada em Psicologia pela UCS, com estudos adicionais na Faculdade de Psicologia da Università degli Studi di Padova (2009-2010). Docente em disciplinas de Responsabilidade Social, Sustentabilidade, Gestão de Pessoas, Psicologia Organizacional e Psicologia Positiva em cursos de pós-graduação *Latu Sensu*. Professional Coach e Analista Comportamental (IBC). Integrante do projeto de pesquisa Fatores Psicossociais e Características do Trabalho dos Professores de Educação Básica do Rio Grande do Sul.

Luciane Backes Welter

Estudante do terceiro ano do Ensino Médio no Centro Tecnológico da Universidade de Caxias do Sul (CETEC). Desde agosto de 2025, atua como voluntária em pesquisas. Sob orientação da Prof.^a Dr.^a Silvana Regina Ampessan Marcon, contribui na pesquisa Fatores Psicossociais e Características do Trabalho dos Professores de Educação Básica do Rio Grande do Sul.

Magda Macedo Madalozzo

Doutora em Psicologia (UFSC). Mestre em Administração de Empresas (UFRGS). Pós-graduação *Lato Sensu* em Psicologia Organizacional (PUCRS). Graduada em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul (CRP-07/02626) e graduada em Administração de Empresas pela Universidade de Caxias do Sul.

Atualmente é docente na Universidade de Caxias do Sul em cursos de Graduação e Pós-Graduação *Lato e Strictu Sensu*. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado Profissional na Universidade de Caxias do Sul. Consultora organizacional. Temáticas de pesquisa: fatores psicossociais do trabalho e estratégias de enfrentamento para promoção da saúde e prevenção ao suicídio em profissionais de segurança pública do RS; cultura de segurança do paciente sob a perspectiva dos fatores psicossociais no trabalho; educação interprofissional: predisposição para a atuação interprofissional no contexto da atenção básica em saúde. Integrante do projeto de pesquisa Fatores Psicossociais e Características do Trabalho dos Professores de Educação Básica do Rio Grande do Sul.

Maria Eduarda Portal Casagrande

Estudante do terceiro ano do Ensino Médio no Centro Tecnológico da Universidade de Caxias do Sul (CETEC). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico para o Ensino Médio (PIBIC-CNPq-EM) desde setembro de 2024. Sob orientação da Prof.^a Dr.^a Silvana Regina Ampessan Marcon. Participa de pesquisas sobre fatores psicossociais presentes no trabalho relacionado às situações de desastres e saúde mental, incluindo resgate, acolhimento, tratamento, segurança, limpeza e outros. Além disso, auxilia nos projetos: FPTProfe: Fatores Psicossociais e Características do Trabalho dos Professores de Educação Básica do Rio Grande do Sul. CULTSEG-2: Cultura de Segurança do Paciente sob a Perspectiva dos Fatores Psicossociais no Trabalho.

Marli Bettoli Stopassola

Acadêmica do curso de Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), Campus das Hortênsias, Canela, RS. Bolsista voluntária nos projetos de pesquisa Fatores Psicossociais e Características do Trabalho dos Professores de Educação Básica do Rio Grande do Sul.

Morgana Menegat Cavalheiro

Acadêmica do curso de Graduação em Psicologia da Universidade de Caxias do Sul, bolsista de iniciação científica PFP 4 – FAPERGS no Projeto Fatores Psicossociais e Características do Trabalho dos Professores de Educação Básica do Rio Grande do Sul e bolsista BIC/UCS no Projeto Cultura de Segurança do Paciente na Perspectiva dos Fatores Psicossociais no Trabalho CULTSEG-2.

Silvana Regina Ampessan Marcon

Doutora em Psicologia pela UFSC, mestre em Administração pela UFRGS, especialista em Gestão e Liderança Universitária pelo Instituto de Gestão e Liderança Universitária, especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho pelo Conselho Federal de Psicologia, graduada em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Mestrado Profissional, Integrante do grupo de Avaliadores do Inep (Mec), membro da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia e da Red Iberoamericana de Psicología de las Organizaciones y del Trabajo (RIPOT). Temáticas de pesquisa: Fatores psicossociais no contexto de trabalho; cultura de segurança do paciente sob a perspectiva dos fatores psicossociais no trabalho; segurança psicológica. Coordenadora do projeto de pesquisa: Fatores Psicossociais e Características do Trabalho dos Professores de Educação Básica do Rio Grande do Sul.

Valentina Del Pino Borghetti

Acadêmica do curso de Psicologia na Universidade de Caxias do Sul. Bolsista de iniciação científica pelo programa BIC-UCS junto ao projeto Fatores Psicossociais e Características de Trabalho dos Professores de Educação Básica do Rio Grande do Sul, sob supervisão da Prof.^a Dr.^a Silvana Regina Ampessan Marcon.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adoecimento mental – 45, 176, 237,

Análise comparativa 69, 237

Apoio 2, 15, 18, 24, 26, 30, 33, 35, 36, 37, 38, 64, 79, 80, 85, 90, 91, 92, 93, 94, 111, 112, 114, 115, 125, 127, 129, 131, 132, 133, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 152, 162, 163, 164, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 185, 187, 189, 191, 192, 193, 194, 197, 217, 219, 221, 222, 226, 237

Autoeficácia 19, 30, 31, 33, 40, 44, 46, 93, 123, 132, 162, 163, 186, 187, 190, 191, 221, 226, 237

Autonomia 33, 34, 37, 73, 86, 89, 90, 91, 93, 94, 118, 126, 132, 162, 174, 175, 177, 192, 237

Avaliações educacionais 1, 3, 4, 237

B

Bem-estar 9, 10, 11, 17, 18, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 73, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 115, 117, 118, 119, 122, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 139, 141, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 166, 173, 174, 175, 176, 181, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 195, 218, 237

C

Colaboração 15, 29, 64, 73, 91, 94, 95, 111, 112, 115, 141, 163, 179, 180, 181, 186, 187, 237

Condições de ensino 164, 173, 184, 185, 237

Condições de trabalho 9, 11, 15, 18, 21, 31, 38, 40, 51, 52, 55, 63, 64, 65, 73, 77, 78, 79, 80, 85, 86, 87, 94, 95, 96, 101, 103, 104, 105, 112, 114, 115, 117, 123, 125, 140, 149, 159, 164, 180, 188, 189, 191, 209, 211, 214, 216, 237

Condições físicas 103, 104, 105, 106, 107, 114, 115, 184, 237
Contexto de trabalho 5, 6, 9, 10, 11, 14, 22, 23, 77, 78, 80, 81, 85, 97, 103, 104, 106, 110, 116, 235, 237
Cuidado 6, 11, 12, 86, 90, 92, 117, 118, 119, 125, 129, 130, 131, 136, 137, 139, 140, 142, 143, 149, 237

D

Demandas psicossociais 121, 126, 130, 237
Desafios emergentes 121, 124, 126, 237
Direção da escola 108, 109, 237
Docência 10, 44, 72, 98, 117, 130, 135, 141, 165, 178, 184, 186, 199, 214, 237

E

Educação básica 5, 6, 9, 11, 13, 14, 19, 20, 22, 23, 33, 52, 55, 56, 57, 59, 61, 101, 103, 104, 113, 114, 117, 118, 120, 149, 199, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 226, 231, 232, 233, 234, 235, 237
Estresse 14, 17, 18, 21, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 64, 77, 86, 91, 96, 122, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 137, 140, 142, 151, 152, 156, 157, 158, 159, 163, 178, 180, 183, 185, 188, 189, 191, 237
Estresse ocupacional 134, 136, 237
Evasão escolar 184, 237
Exigência emocional 127, 141, 142, 237

F

Fatores extrínsecos 6, 11, 161, 209, 210, 237
Fatores individuais 14, 33, 38, 40, 130, 163, 237
Fatores intrínsecos 164, 237
Fatores psicossociais 1, 3, 4, 5, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 19, 21, 23, 30, 40, 77, 80, 118, 121, 126, 130, 133, 138, 141, 142, 143, 149, 231, 232, 233, 234, 235, 238

Fatores psicossociais de proteção 121, 130, 133, 142, 143, 238

Fatores psicossociais de risco 138, 141, 142, 238

Formação de professores 215, 216, 221, 238

G

Gestão 9, 14, 15, 17, 21, 26, 29, 34, 44, 56, 64, 77, 78, 86, 92, 95, 97, 103, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 121, 127, 137, 138, 143, 174, 175, 176, 177, 180, 187, 192, 193, 194, 233, 235, 238

I

Infraestrutura. 30, 56, 77, 79, 87, 94, 107, 114, 115, 118, 124, 128, 138, 176, 184, 238

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anisio Teixeira (INEP) 42, 43, 55, 59, 61, 63, 103, 105, 107, 109, 111, 113, 116, 117, 144, 151, 202, 203, 211, 222, 223, 224, 225, 227, 235, 238

Instrumento de pesquisa

L

Licenciaturas 7, 11, 213, 215, 216, 222, 223, 227, 238

Liderança 25, 63, 64, 73, 89, 91, 92, 93, 94, 114, 131, 139, 142, 143, 162, 163, 164, 166, 173, 174, 176, 177, 179, 180, 186, 187, 191, 192, 235, 238

M

Mal-estar docente 175, 238

Motivação profissional 11, 94, 138, 238

Motivação 11, 27, 32, 73, 94, 114, 115, 131, 134, 138, 162, 163, 166, 173, 176, 177, 183, 185, 186, 187, 190, 191, 209, 217, 221, 222, 226, 238

O

Organização do trabalho 18, 78, 79, 85, 88, 90, 94, 143, 152, 238

Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) 63, 64, 66, 71, 73, 206, 207, 238

P

Perfil docente 63, 238

Perfil dos participantes 68, 238

Políticas educacionais 28, 39, 51, 55, 72, 95, 139, 151, 216, 217, 226, 238

Políticas públicas de educação

Professor(es) 5, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 50, 52, 55, 56, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 69, 73, 77, 81, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 101, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 137, 139, 140, 143, 145, 146, 149, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 165, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 226, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 238

Promoção de saúde mental

R

Rede pública 27, 31, 58, 77, 81, 95, 238

Relações socioprofissionais 78, 79, 85, 90, 92, 93, 94, 110, 164, 238

Riscos psicossociais 6, 11, 33, 34, 117, 119, 120, 238

S

Satisfação no trabalho 1, 3, 4, 6, 11, 21, 31, 33, 35, 37, 40, 42, 63, 64, 73, 80, 85, 91, 94, 122, 123, 126, 127, 132, 139, 161, 162, 164, 166, 173, 174, 175, 182, 186, 187, 191, 192, 199, 208, 238

Saúde mental 1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 22, 37, 38, 39, 40, 41, 46, 50, 51, 77, 95, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 130, 131, 132, 133, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 149, 151, 152, 153, 154, 158, 162, 163, 166, 173, 180, 186, 188, 189, 190, 195, 231, 234, 238, 239

Saúde mental docente 11, 137, 139, 239

Segurança 10, 16, 17, 28, 29, 31, 32, 34, 80, 94, 118, 137, 141, 219, 231, 232, 234, 235, 239

Sentido do trabalho

Síndrome de burnout 17, 18, 43, 49, 77, 100, 118, 122, 145, 149, 166, 173, 239

Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 5, 6, 11, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 103, 105, 107, 109, 111, 113, 116, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 209, 211, 239

Supporte institucional 39, 40, 85, 123, 124, 127, 129, 131, 132, 136, 137, 182, 239

T

Teaching and Learning International Survey (Talis) 5, 6, 11, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 84, 95, 124, 125, 151, 152, 155, 158, 159, 168, 173, 187, 190, 192, 194, 199, 200, 204, 206, 207, 209, 210, 211, 239

Trabalho docente 1, 3, 4, 6, 10, 11, 20, 21, 51, 59, 68, 73, 86, 93, 94, 95, 115, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 131, 133, 141, 154, 158, 161, 162, 164, 166, 173, 184, 192, 195, 199, 208, 239

V

Valorização docente 39, 65, 138, 151, 239

Valorização profissional 40, 125, 128, 135, 136, 141, 199, 239

Vínculo 85, 87, 115, 123, 125, 126, 132, 143, 161, 162, 197, 209, 239



Esta obra é resultado de uma pesquisa bibliográfica em bases de dados e dados secundários do Sistema de Avaliação do Ensino Básico e Teaching and learning international survey (TALIS) realizada pela equipe formada por professores doutores e bolsistas de iniciação científica (BIC-UCS e PIBIC-CNPq, EM CNPq) do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Caxias do Sul, que estuda fatores psicossociais no trabalho. Esta obra contribui para o entendimento dos dados obtidos na pesquisa sobre Fatores Psicossociais do contexto de trabalho dos professores da educação básica do RS. O grupo integra o diretório do CNPq “Saúde e Processos Psicossociais”, na linha “riscos e recursos psicossociais em contextos de trabalho: diagnóstico e intervenção”.

