

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A – FUCAPE ES

LUCIANA NASCIMENTO CASTELO DA SILVA

**EXAUSTÃO EMOCIONAL EM GESTORES ESCOLARES: Análise de fatores
antecedentes e consequentes**

**VITÓRIA
2025**

LUCIANA NASCIMENTO CASTELO DA SILVA

**EXAUSTÃO EMOCIONAL EM GESTORES ESCOLARES: Análise de fatores
antecedentes e consequentes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração com linha de pesquisa em Gestão Escolar, da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Nível Profissionalizante.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rozelia Laurett.

**VITÓRIA
2025**

LUCIANA NASCIMENTO CASTELO DA SILVA

**EXAUSTÃO EMOCIONAL EM GESTORES ESCOLARES: Análise de fatores
antecedentes e consequentes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Nível Profissionalizante.

Aprovada em 04 de Junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rozelia Laurett
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Prof.^a Dr.^a Claudia Sofia Lourenço Dias
Universidade da Beira Interior e pesquisadora do NECE-UBI - Research Center in
Business Sciences/Portugal

Prof.^a Dr.^a Lara Mendes Christ Bonella Sepulcri
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

**VITÓRIA
2025**

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão de tudo, por Sua infinita graça, sabedoria e fidelidade que sustentaram cada etapa desta caminhada.

Ao meu marido Marcos, pela parceria, apoio generoso e paciência ao longo deste percurso. Seu encorajamento foi fundamental para que eu me dedicasse com serenidade aos desafios do mestrado. Aos meus filhos, Victoria e Davi, por sua doçura, alegria, compreensão e amor, que foram fonte de força e renovo nos momentos de cansaço. Aos meus pais, Jayjairo e Odnilza, pelo incentivo ao longo de minha vida e por acreditarem na educação como instrumento de transformação.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Rozelia Laurett, pelo acolhimento, confiança e, sobretudo, por me ensinar a ser mais forte e a buscar o meu melhor. Sua orientação segura, exigente e inspiradora contribuiu de forma decisiva para minha formação acadêmica e pessoal.

Às amigas Adryana, Livia e Joelma e ao amigo Marcelo, pelo apoio leal ao longo desta trajetória e aos demais colegas da turma do mestrado minha sincera gratidão pela convivência respeitosa.

Este trabalho representa superação e reconstrução. Vivenciar um quadro de *burnout* durante o mestrado desafiou não apenas minha saúde, mas também minha confiança, motivação e resiliência. Persistir e concluir esta pesquisa, especialmente tratando de um tema tão próximo da minha experiência, foi um testemunho de que é possível transformar dor em conhecimento e vulnerabilidade em força.

“Ele fortalece o cansado e dá grande vigor ao
que está sem forças. Mas aqueles que
esperam no Senhor renovam as suas forças.
Voam alto como águias; correm e não ficam
exaustos, andam e não se cansam.”
(Isaías 40:29,31 – NVI)

RESUMO

A exaustão emocional em gestores escolares se configura como uma realidade que exige atenção, pois compromete tanto a saúde do profissional quanto impacta a qualidade da educação. Este estudo teve como objetivo identificar se o clima organizacional, a resiliência e viver um chamado atuam como antecedentes da exaustão emocional e se o cinismo, o silêncio defensivo e a satisfação no trabalho são consequentes da exaustão emocional de gestores escolares de escolas públicas brasileiras. Para isto, foi realizada uma pesquisa quantitativa e descritiva, com coleta de dados primários e corte transversal e os dados foram coletados por intermédio da aplicação de um questionário estruturado elaborado no *Google Forms*. O público da pesquisa foi composto por 322 gestores escolares de escolas públicas brasileiras. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de modelagem de equações estruturais. Os resultados confirmam que um clima organizacional positivo e a resiliência reduzem a exaustão emocional dos gestores escolares, enquanto viver um chamado intensifica a exaustão emocional. Além disso, a exaustão emocional revelou-se um fator determinante para o aumento do cinismo e do silêncio defensivo, bem como para a redução da satisfação no trabalho, evidenciando a necessidade de políticas institucionais que atuem preventivamente sobre os fatores preditores e gerenciem os efeitos negativos da exaustão, por meio da promoção de um clima organizacional saudável, do fortalecimento da resiliência e do suporte contínuo à saúde emocional dos gestores escolares.

Palavras-chave: gestor escolar; exaustão emocional; clima organizacional; viver um chamado; cinismo.

ABSTRACT

Emotional exhaustion in school managers is a reality that demands attention, as it compromises both the health of the professional and impacts the quality of education. This study aimed to identify whether organizational climate, resilience, and living a calling act as antecedents of emotional exhaustion and whether cynicism, defensive silence, and job satisfaction are consequences of emotional exhaustion in school managers of Brazilian public schools. For this purpose, a quantitative and descriptive study was conducted, with primary and cross-sectional data collection, and the data were collected through the application of a structured questionnaire developed in Google Forms. The study audience consisted of 322 school managers of Brazilian public schools. Data analysis was performed using structural equation modeling technique. The results confirm that a positive organizational climate and resilience reduce the emotional exhaustion of school managers, while the perception of work as a calling intensifies emotional exhaustion. Furthermore, emotional exhaustion proved to be a determining factor for increased cynicism and defensive silence, as well as for reduced job satisfaction, highlighting the need for institutional policies that act preventively on predictive factors and manage the negative effects of exhaustion, through the promotion of a healthy organizational climate, strengthening resilience and continuous support for the emotional health of school managers.

Keywords: school manager; emotional exhaustion; organizational climate; living a calling; cynicism.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Validade convergente e confiabilidade.....	32
Tabela 2 - Cargas cruzadas.....	33
Tabela 3 - Validade discriminante – Fornell e Larcker.....	34
Tabela 4 - Validade discriminante – HTMT.....	35
Tabela 5 – Impactos das variáveis nos construtos endógenos.....	36
Tabela 6 – Resultados com e sem variáveis de controle.....	37
Tabela 7 - CVPAT PLS-SEM vs. Indicator Average (IA)	40
Tabela 8 – CVPAT PLS-SEM vs. Linear Model (LM).....	41

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1 EXAUSTÃO EMOCIONAL	14
2.2 CLIMA ORGANIZACIONAL	15
2.3 RESILIÊNCIA.....	17
2.4 VIVER UM CHAMADO.....	19
2.5 CINISMO.....	21
2.6 SILÊNCIO DEFENSIVO	23
2.7 SATISFAÇÃO NO TRABALHO	24
2.8 MODELO ESTRUTURAL.....	26
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	27
4 RESULTADOS.....	31
4.1 VALIDAÇÃO DO MODELO DE MENSURAÇÃO	31
4.2 VALIDAÇÃO DO MODELO ESTRUTURAL	35
5 DISCUSSÃO	42
6 CONCLUSÃO	45
REFERÊNCIAS.....	49
APÊNDICE A – QUADRO DE CONSTRUTOS	66
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	70
APÊNDICE C – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	75
APÊNDICE D – CARGAS FATORIAIS.....	77

1 INTRODUÇÃO

O crescente interesse acadêmico por pesquisas sobre Exaustão Emocional reflete o reconhecimento do impacto desse fenômeno como um problema social que compromete o desempenho, o engajamento e a eficiência dos indivíduos em suas atividades organizacionais (Allam et al., 2021; Demerouti et al., 2021; Maslach & Goldberg, 1998). Definida como um estado de profundo desgaste, a Exaustão Emocional resulta do esgotamento dos recursos emocionais do indivíduo, causado pelas exigências intensas e contínuas de interação interpessoal no trabalho, comprometendo tanto o engajamento quanto a oferta de suporte psicológico (Maslach & Jackson, 1981; Sirén et al., 2018; Skaalvik, 2023).

Nesse contexto, a literatura também ressalta o papel transformador da educação na vida das pessoas, ao mesmo tempo em que evidencia os desafios crescentes enfrentados pelos gestores escolares (Dadaczynski et al., 2020; Drago-Severson et al., 2018). Com responsabilidades ampliadas, esses profissionais enfrentam riscos de exaustão emocional, devido a fatores como aumento da carga de trabalho, ambiguidade de funções, prazos apertados, insegurança, mediação de conflitos e falta de tempo para supervisionar o ensino e a aprendizagem (Dicke et al., 2022; Lin et al., 2019). Essa vulnerabilidade é acentuada pela pressão decorrente da responsabilidade atribuída a estes profissionais pelos resultados alcançados pela instituição (Alsalamah & Callinan, 2021).

Pesquisas têm explorado os fatores que contribuem para o surgimento da exaustão emocional em profissionais, bem como suas consequências (Sexton et al., 2022; Wang et al., 2023; West et al., 2018; Zhang et al., 2022). O estudo de Prayag et al. (2020) aponta que a resiliência emerge como um recurso essencial para

profissionais enfrentarem situações exaustivas e a se recuperarem dessas experiências. Ainda segundo Lian (2020) a qualidade da relação estabelecida entre os membros da equipe, o nível de confiança entre os pares e o estabelecimento de um ambiente de trabalho positivo promovem um clima organizacional que ajuda a mitigar a exaustão emocional (Abdullah, 2022).

Embora o Clima Organizacional e a Resiliência sejam relacionados de forma positiva à Exaustão Emocional, Viver um Chamado tem sido relacionado de forma negativa à exaustão emocional (Yang & Chen, 2020). Indivíduos com um elevado sentimento de propósito e vocação podem atribuir um significado substancial ao trabalho a ponto de tal relação levá-los à exaustão emocional (Dobrow et al., 2019; Lysova et al., 2018).

Atalay et al. (2022) propõem que, uma vez exaustos, os profissionais podem adotar uma postura cínica no trabalho, seja devido à falta de confiança na integridade da organização ou como defesa para evitar níveis maiores de exaustão (Peng et al., 2021). De igual modo, o estudo de Sherf et al. (2021) apresenta a relação direta da Exaustão Emocional com o Silêncio Defensivo, que é uma ação do indivíduo de suprimir ideias e informações críticas devido ao medo, intensificado devido às implicações emocionais (Whiteside & Barclay, 2013). Complementarmente, a pesquisa de Yustina e Valerina (2018) pressupõe uma relação direta entre exaustão emocional e satisfação no trabalho, uma vez que profissionais exaustos não conseguem gerenciar adequadamente seus papéis e, como resultado, serão menos comprometidos com a organização, e terão seu desempenho reduzido (Marcatto et al., 2022).

Embora haja um conhecimento sobre os preditores e resultados da Exaustão Emocional em diferentes profissões e contextos, as pesquisas sobre o tema ainda não foram esgotadas (Cavalheiro, 2020). Por exemplo, estudos anteriores sobre exaustão emocional concentraram-se em profissionais de saúde (Barello et al., 2021; Choi et al., 2018; Sexton et al., 2022), estudantes universitários (Jiménez-Ortiz et al., 2019; Li et al., 2018), profissionais de indústrias (Chen et al., 2019; Dodanwala, & Shrestha, 2021), vendedores (Edmondson et al., 2019) e gestores de maneira geral (Voitenko, 2020). No setor educacional, a maioria das pesquisas foca em professores e alunos, com pouca ênfase nos gestores escolares (Anastasiou & Belios, 2020; Ansari et al., 2022; Eddy et al., 2019; Jeon et al., 2018).

No entanto, a função do gestor escolar justifica uma investigação específica em razão da gama de responsabilidades, dado que esses profissionais ocupam um cargo que engloba aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão de pessoas (Huang et al., 2020; Riley, 2021). No dia a dia, gestores escolares lidam com pressões por resultados, exigências burocráticas, conflitos interpessoais, falta de recursos e, muitas vezes, com a solidão inerente às decisões que precisam tomar (Marsh et al., 2023).

Considerando esse contexto, há uma lacuna na literatura sobre a ocorrência da exaustão emocional entre gestores escolares (Sandmeier et al., 2023), apesar das exigências dessa função influenciarem diretamente as vivências emocionais destes indivíduos no ambiente de trabalho (Wang et al., 2023). Nesse sentido, Elomaa et al. (2023) destacam a necessidade da realização de pesquisas que investiguem estratégias de enfrentamento específicas para mitigar a exaustão emocional entre esses profissionais.

No contexto brasileiro, ainda há poucas investigações dessa natureza e diante desse cenário, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: Quais são os antecedentes e consequentes da Exaustão Emocional de gestores escolares de escolas públicas brasileiras? Este estudo buscou identificar se o Clima Organizacional, a Resiliência e Viver um Chamado atuam como antecedentes da Exaustão Emocional e se o Cinismo, o Silêncio Defensivo e a Satisfação no Trabalho são consequentes da Exaustão Emocional de gestores de escolas públicas brasileiras.

Esta pesquisa se justifica teoricamente pois contribui com a temática sobre exaustão emocional de gestores escolares (Hauseman, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2020), e oferece uma nova perspectiva sobre a relação entre liderança e emoções de gestores escolares, aspectos fundamentais para o desempenho de uma função que é cada vez mais desafiadora (Wang et al., 2023). Ademais, ao estudar fatores antecedentes e consequentes da exaustão emocional de gestores escolares, este estudo busca não apenas compreender como esses elementos impactam os gestores escolares, mas também desenvolver estratégias eficazes para mitigar seus efeitos negativos (Skaalvik, 2023). A originalidade desta pesquisa reside na análise conjunta desses antecedentes e consequentes no contexto da exaustão emocional de gestores escolares brasileiros, o que representa uma contribuição para a literatura existente.

Na prática, os resultados desta pesquisa podem servir de ferramentas para possibilitar aos gestores escolares identificarem com mais precisão os fatores que contribuem para acarretar a exaustão emocional no ambiente de trabalho. Essa compreensão ajuda a criar intervenções direcionadas que podem melhorar o bem-estar e a eficácia dos gestores (Cuadrado et al., 2022), o que contribui para sua saúde

mental, impacta positivamente o ambiente escolar e promove um clima educacional mais saudável e produtivo (Skaalvik, 2023). Além disso, a Norma Regulamentadora nº 1 (NR-1), que traça procedimentos para o gerenciamento de riscos ocupacionais, alterada pela Portaria do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE nº 1.419, de 27 de agosto de 2024, oferece subsídios legais para que sejam implementadas práticas preventivas e corretivas, reconhecendo a exaustão emocional como um risco psicossocial no ambiente de trabalho (Brasil, 2025).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EXAUSTÃO EMOCIONAL

A exaustão emocional é o estado de sobrecarga e esgotamento emocional causado pelo trabalho, frequentemente associado a interações interpessoais intensas, que leva a sentimentos negativos em relação aos outros e a crises de competência profissional (Janssen et al., 2010; Maslach, 1976, 1993, 1996; Maslach et al., 2001; West et al., 2018). Soames e Willis (2024) a definem como um estado de esgotamento resultante de um prolongado período de estresse no trabalho, caracterizado por uma sensação de sobrecarga emocional, falta de energia e desgaste físico e psicológico (Li et al., 2017). Nesse contexto, Maslach e Leiter (2016) apontam que esse estado tende a se desenvolver a partir da perda de engajamento no trabalho.

Profissionais exaustos se veem incapacitados em manter a qualidade e produtividade em suas atividades profissionais (Bianchi & Schonfeld, 2021). Desse modo, acabam por se perceber sem meios de fornecer contribuições que causem impacto em seus trabalhos, e se sentem incapazes de lidar com as demandas emocionais e profissionais (Chen et al., 2019; Cuadrado et al., 2022). O estudo de Edú-Valsania et al. (2022) indica que a exaustão emocional leva os indivíduos a apresentarem irritabilidade, despersonalização, dificuldade de concentração, aumento de erros, além de comprometer as relações interpessoais e elevar a rotatividade.

A pesquisa de Bakker e de Vries (2021) sinaliza um crescimento nas análises sobre a exaustão emocional especificamente em gestores. Nessa perspectiva, Srivastava et al. (2020) demonstram que gestores, cuja função apresenta uma alta carga de tensão, apresentam maior propensão aos efeitos negativos da exaustão

emocional. Considerando que a exaustão emocional tem sido investigada em diferentes profissões, Zhang et al. (2022) destacam que profissionais de áreas que demandam alto envolvimento interpessoal e intensa interação emocional, como os da educação, são mais suscetíveis à exaustão. E em se tratando de gestores escolares, Kruse (2023) sinaliza que estes profissionais experimentam níveis maiores de exaustão em comparação a outros gestores, pois o cargo exige grande quantidade de energia, força física e saúde mental.

O estudo de Bauer et al. (2007) apresenta dados acerca do adoecimento mental dos profissionais da educação da Alemanha, indicando que são os servidores públicos que mais abandonam a carreira por essa razão. Atentando a tais fatos, Lane et al. (2021) enfatizam que é preciso reconhecer os sinais de risco e sintomas de exaustão nos profissionais objetivando responder com sensibilidade e cuidado. Embora questões físicas, sociais e organizacionais recebam mais atenção no ambiente profissional, Toyama et al. (2022) alertam para a importância de que sejam aprofundadas as pesquisas sobre a exaustão emocional no trabalho. Nessa mesma perspectiva, Madigan e Kim (2021) ressaltam que as consequências da exaustão indicam a necessidade da realização de programas de intervenção não apenas para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos, mas também para prevenir resultados organizacionais desfavoráveis.

2.2 CLIMA ORGANIZACIONAL

O clima organizacional é a percepção coletiva dos trabalhadores em relação ao ambiente interno da organização, influenciando seus comportamentos e refletindo valores e atitudes compartilhadas entre os indivíduos (Gould-Williams, 2007).

Características como apoio, reconhecimento, confiança, justiça, moral, equidade nas recompensas e credibilidade do líder são amplamente reconhecidos como determinantes do clima organizacional, formado por aspectos do ambiente social que os membros da organização percebem de forma consciente (Junça-Silva & Freire, 2022).

Nabella et al. (2022) corroboram ao afirmarem que o clima organizacional consiste na percepção dos indivíduos sobre o ambiente de trabalho e as relações que se estabelecem entre profissionais e gestores, que se refletem em indicadores como relacionamentos, apoio, reconhecimento, parceria, confiança mútua, colaboração e tolerância. Dessa forma, Tang e Lee (2021) defendem que a análise dos profissionais acerca das crenças e fundamentos de uma organização, tais como políticas, práticas e procedimentos, impactam em seu comportamento e desempenho no trabalho.

As ações e comportamentos dos profissionais exigem um papel significativo em seu desempenho organizacional a partir da percepção obtida sobre o cuidado da empresa com seu bem-estar e o valor que lhes é atribuído (Allen et al., 2003; Podsakoff & MacKenzie, 1997; Wayne et al., 1997). Assim, ao se tratar de clima organizacional, importa incluir aspectos dos indivíduos em relação à organização como moralidade, programa de recompensas, resistência à mudança e credibilidade do líder (Saks, 2022). Complementarmente, Abdullah (2022) sinaliza como a capacidade de gestores resolverem problemas e conflitos de forma assertiva a partir da promoção do diálogo construtivo entre os pares por meio de uma escuta eficaz incide no sucesso de uma organização.

No âmbito escolar, o clima organizacional diz respeito à forma com que todos os atores da comunidade escolar se relacionam com a escola, o que envolve

relacionamentos interpessoais, práticas dos profissionais e organizações da instituição em geral (Su et al., 2023). Profissionais que percebem que há uma preocupação com seu bem-estar e que seu comprometimento profissional é valorizado, apresentam maior probabilidade de satisfação e motivação para o trabalho (Žydzūnaite & Rutkienė, 2024) e Elrod et al. (2022) afirmam que se torna fundamental estabelecer ambientes físicos e sociais que promovam experiências positivas, percebidas subjetivamente, e onde os professores avaliem positivamente sua experiência de trabalho.

Nesse sentido, Dinibutun et al. (2020) evidenciam a relação entre clima organizacional e exaustão emocional ao afirmar que um bom clima promove satisfação no trabalho, reduzindo as chances de esgotamento. Igualmente, Sabagh et al. (2018) identificaram em sua pesquisa que o apoio da organização, do supervisor e dos colegas implicam em redução dos casos de exaustão. Ainda estudos como os de Berberoglu (2018), Carr et al. (2003) e Magill et al. (2020) destacam que um clima organizacional favorável, por meio de práticas bem estruturadas e relações interpessoais positivas, contribui significativamente para reduzir a exaustão emocional. Dessa forma, propõe-se que:

H1: O clima organizacional impacta negativamente na exaustão emocional do gestor escolar.

2.3 RESILIÊNCIA

A resiliência é um recurso interno valioso que os indivíduos podem empregar para se recuperar com facilidade de uma crise ou situação adversa, seja a nível pessoal quanto profissional e quando cultivada e administrada de maneira eficaz

implica em gerar resultados positivos (Smith et al., 2008; Tonkin et al., 2018). García-Rivera et al. (2022) definem a resiliência como as características de proteção desenvolvidas ao longo do tempo, aprimoradas por meio de experiências adversas e do controle emocional individual.

Para Bakker e Demerouti (2007; 2017) a resiliência pode ser entendida como os aspectos pessoais que um indivíduo dispõe a fim de lidar com as demandas do trabalho, reduzindo as chances de tensão no trabalho, como a exaustão emocional. Já Näswall et al. (2019) preconizam que a adaptabilidade dos trabalhadores às mudanças, com o suporte da organização, pressupõe o uso inteligente de recursos e a capacidade de responder à adversidade com proatividade. De forma complementar Wee e Taylor (2018) indicam que a resiliência é uma habilidade significativa para as organizações e demonstra que indivíduos resilientes se adaptam melhor às mudanças, apresentam maior comprometimento e alcançam melhor desempenho geral.

Essa capacidade de adaptação pode ser desenvolvida e deve ser encorajada por gestores (Smith et al., 2018). O estudo de Ledesma (2014) com gestores escolares apresentou resultados sobre a resiliência, destacando seu papel no fortalecimento das habilidades de liderança, na ampliação da percepção de eficácia e na capacidade de enfrentar desafios, prosperar em situações adversas e lidar com fatores estressantes. Nesse sentido, gestores resilientes promovem um ambiente favorável à criatividade e à aprendizagem, ajudando suas equipes a enfrentar desafios e identificar oportunidades de melhoria mesmo em situações adversas (Hartmann et al., 2020).

Ao promover o bem-estar e reforçar a capacidade de adaptação diante das adversidades, a resiliência desempenha um papel relevante na mitigação da exaustão

emocional, permitindo que os indivíduos mantenham uma conexão significativa com seu trabalho e com os objetivos da organização (Panagioti et al., 2017). O estudo de Castro et al. (2023) entre docentes associou a resiliência à exaustão emocional ao demonstrar que indivíduos com resiliência elevada apresentaram reduzidas possibilidades de se exaurirem emocionalmente.

Dyrbye et al. (2020) identificaram que o aumento da resiliência em profissionais diminui significativamente a exaustão emocional, enquanto Foster et al. (2021) destacaram a eficácia do autocuidado e da resiliência. Complementando, Marcatto et al. (2022) mostraram que intervenções voltadas ao fortalecimento da resiliência promovem melhorias na saúde mental e reduzem a exaustão emocional em profissionais. Assim, sugere-se que:

H2: A resiliência impacta negativamente na exaustão emocional do gestor escolar.

2.4 VIVER UM CHAMADO

A partir do século XVI surgiram estudos de cunho religioso baseados na compreensão de que havia uma relação entre trabalho e chamado ocupacional, dado que o indivíduo era vocacionado para servir ao divino, à sociedade ou a um propósito mais elevado (Baumeister, 1991). Com o passar dos anos as principais definições para chamado envolvem buscar propósito e significado no trabalho, um senso de dever ou destino voltado para o bem coletivo (Duffy et al., 2012).

Viver um chamado é visto na maioria vezes como algo a favor da sociedade, altruísta e significativo, pois direciona o indivíduo para objetivos, valores e o impulsiona a explorar seus interesses e habilidades (Duffy et al., 2018). Para Kraimer

(2022) viver um chamado pode favorecer o desenvolvimento de relações interpessoais mais significativas, além de estimular maior proatividade e colaboração. Dalla Rosa e Vianello (2020) ampliam o conceito ao inferir chamado como uma paixão profunda que leva o indivíduo a se dedicar a um campo de atividades que define sua identidade e contribui para seu propósito de vida, mesmo que isso implique em sacrificar tempo e energia.

Embora a maioria das análises seja conduzida destacando os aspectos positivos de viver um chamado (Kraimer, 2022; Sawhney et al., 2020; Xu et al., 2020), por outro lado este construto pode afetar negativamente o indivíduo (Felix & Papaleo, 2021). Hirschi et al. (2019) destacam que os resultados de viver um chamado no trabalho podem nem sempre ser positivos para o profissional (Cardador & Caza, 2012). Nesse contexto, Hall (2008) aponta que viver um chamado considerado essencial para a realização pessoal pode levar o indivíduo a renunciar interesses como melhores salários, promoções, tempo livre com a família e, frequentemente, assumir uma sobrecarga de trabalho. Ainda Lysova et al. (2019) revelam que viver um chamado pode implicar em consequências negativas como vício no trabalho, sono de má qualidade, menor disposição matinal e comprometimento da empregabilidade.

O estudo de Ferreira et al. (2024) na área educacional estabelece uma relação entre viver um chamado e o aumento da exaustão emocional devido a educadores trabalharem compulsivamente. Nesse sentido, o estudo de Choi et al. (2020) aponta que a exigência imposta pelo próprio indivíduo e a sensação de incapacidade de exercer plenamente sua vocação, somadas à frustração gerada pela percepção de que a organização não corresponde às suas expectativas, podem afetar seu bem-estar emocional (Kim & Lee, 2024).

Para Felix et al. (2022), a maneira como os indivíduos lidam com situações desafiadoras em suas carreiras influencia suas emoções, pois essas situações podem ser vistas como obstáculos para o alcance de seus objetivos pessoais e profissionais. Há também evidências de que perceber o trabalho como um chamado pleno de significado pode levar ao aumento dos níveis de exaustão emocional (Gong et al., 2013; Park & Lee, 2020). Desta forma, chega-se a seguinte hipótese:

H3: Viver um chamado impacta positivamente na exaustão emocional do gestor escolar.

2.5 CINISMO

O cinismo é uma postura crítica e depreciativa do profissional para com a organização em que trabalha e em relação a seus procedimentos (Wilkerson et al., 2008). Andersson (1966) afirma que o cinismo do profissional se expressa por meio de desconfiança, redução de comprometimento e desempenho e intenção de sair. Nessa perspectiva, para Acaray e Yildirim (2017) o cinismo é uma dimensão do comportamento organizacional ligada às condições de trabalho, instabilidade e insegurança no emprego. Funcionários cínicos acreditam que as políticas e práticas organizacionais são injustas e que operam contra os melhores interesses do indivíduo e ainda que não serão recompensados ou reconhecidos adequadamente pelo seu trabalho (Simha et al., 2014).

O cinismo dos funcionários apresenta outras consequências negativas que incluem intenções de cumprir solicitações antiéticas, engajamento reduzido, falta de satisfação no trabalho e intenção de deixar o emprego (Armmer, 2017; Kuo et al., 2015; Mantler et al., 2015). O cinismo também tem sido estudado a partir de falta de

confiabilidade das pessoas, pois os indivíduos atribuem seus comportamentos negativos em relação à organização devido à responsabilização dos gestores (Anand et al., 2023). Nesse sentido, a pesquisa de Yildirim (2022) em escolas indica que o cinismo pode impactar negativamente a eficácia escolar, devido à atitude negativa do profissional, influenciada por suas crenças e expectativas sobre os processos e a gestão.

Para Madigan e Kim (2021) o cinismo é considerado uma forma de lidar com a exaustão de energia e recursos gerada por exigências excessivas de trabalho, e o distanciamento é uma estratégia de enfrentamento da pessoa diante de estressores com os quais não consegue lidar. No entanto, essa é uma estratégia disfuncional, pois apenas reduz a energia aplicada no trabalho o que pode levar o indivíduo à ansiedade ao pensar na organização (Arslan & Roudaki, 2019).

Maslach e Leiter (2008) afirmam que o cinismo é uma reação imediata e defensiva do profissional diante da exaustão, na tentativa de se distanciar de vários aspectos do seu trabalho. Corroborando, Kranabetter e Niessen (2016) declaram que a exaustão emocional prolongada leva o indivíduo a desenvolver uma postura cínica em relação à organização através de um esforço consciente para criar um distanciamento mental em relação a diferentes aspectos do trabalho. Ainda Chiaburu et al. (2013) indica que o cinismo é consequência de um profissional exausto, o que é confirmado por Peng et al. (2021) ao relacionarem a exaustão emocional e o cinismo. Esta relação acarreta um ambiente de trabalho desafiador e prejudicial tanto para os funcionários quanto para a organização (Mäkikangas et al., 2021). Dito isso, tem-se a seguinte hipótese:

H4: A exaustão emocional impacta positivamente no cinismo do gestor escolar.

2.6 SILÊNCIO DEFENSIVO

O silêncio defensivo conforme descrito por Dyne et al. (2003) é a ocultação de ideias, dados ou opiniões críticas relacionadas ao trabalho ou à organização devido ao medo. Funcionários podem optar por ocultar informações quando percebem que compartilhá-las pode ser inseguro, incerto ou ameaçador, comportamento que reflete uma escolha consciente de reter ideias, informações ou opiniões como estratégia pessoal adaptada às circunstâncias (Brinsfield et. al, 2009; Dutton & Ashford, 1993; Sabino et al., 2024).

Para Kiewitz (2016), esse comportamento é intencional e proativo, indicando que os funcionários, embora conscientes de alternativas, voluntariamente decidam reter ideias, informações e posicionamentos como forma de preservar sua segurança psicológica. Wynen et al. (2020) consideram o silêncio defensivo como uma escolha estratégica adotada por funcionários que optam por não expressar opiniões ou reter informações no trabalho, motivados por medo de conflito, represálias, percepção de inutilidade ao falar ou pelo desejo de proteger colegas e a organização.

De acordo com Nechanska et al. (2020) o silêncio de funcionários está relacionado ao baixo desempenho, desmotivação, baixo comprometimento e revela que as necessidades de segurança e pertencimento desses não estão sendo atendidas, gerando sobrecarga nos recursos emocionais por exigir um esforço contínuo de contenção e autocontrole (Dehkharghani, 2023; Morrison, 2023; Pennebaker & Beall, 1986). Como o silêncio defensivo é um esforço intencional de autoproteção para esconder erros pessoais ou fatos sobre problemas, o silêncio defensivo desencadeia a exaustão de recursos (Rhee et al., 2014; Song et al., 2017).

Conforme Xu et al. (2015), indivíduos que vivenciam exaustão emocional frequentemente adotam o silêncio defensivo como uma estratégia para enfrentar situações percebidas como intimidadoras, buscando restaurar sua sensação de bem-estar. Nessa perspectiva, o estudo de Knoll e van Dick (2013) ressalta que o silêncio no ambiente de trabalho, muitas vezes utilizado como resposta à exaustão emocional, pode intensificar o desgaste emocional e psicológico, criando um ciclo de sofrimento difícil de romper.

De forma semelhante, Morrison e Milliken (2000) sugerem que o silêncio pode colaborar para perpetuar ciclos de estresse e esgotamento emocional entre trabalhadores. Complementando, Jahanzeb e Fatima (2018) destacam que o silêncio defensivo exige um esforço psicológico considerável, o que pode agravar ainda mais a exaustão emocional. Nesse contexto, tem-se a seguinte hipótese:

H5: A exaustão emocional impacta positivamente no silêncio defensivo do gestor escolar.

2.7 SATISFAÇÃO NO TRABALHO

A satisfação no trabalho é definida como as reações e atitudes emocionais positivas dos funcionários em relação ao trabalho (Huie et al., 2020). Considerada um dos assuntos mais estudados na pesquisa organizacional (Locke, 1969), para Liu e Wong (2023) a satisfação no trabalho resulta da percepção positiva dos indivíduos sobre seu emprego, influenciada por suas necessidades, valores e expectativas. Lu et al. (2019) indicam que é evidenciada pela estabilidade, possibilidade de crescimento, bons relacionamentos interpessoais e a correspondência do trabalho às suas expectativas.

Macdonald e MacIntyre (1997) descrevem a satisfação no trabalho como a percepção do indivíduo de que suas necessidades relacionadas ao ambiente de trabalho, como remuneração adequada e boas relações interpessoais, estão sendo atendidas. Katebi et al. (2022) associam a satisfação no trabalho a sentimentos de prazer, felicidade e entusiasmo derivados das experiências vivenciadas no ambiente laboral. Conforme Arslan et al. (2019) destacam, a satisfação no trabalho varia de acordo com a natureza e os atributos das atividades desempenhadas, bem como com as expectativas do empregador.

A pesquisa realizada por Skaalvik e Skaalvik (2020) com docentes pressupõe que esses profissionais são frequentemente expostos a condições de trabalho exigentes e estressantes. Nesse mesmo contexto, Ortan et al. (2021) afirmam que a forma com que os trabalhadores da educação administram os fatores estressantes de seus trabalhos é fundamental para a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos.

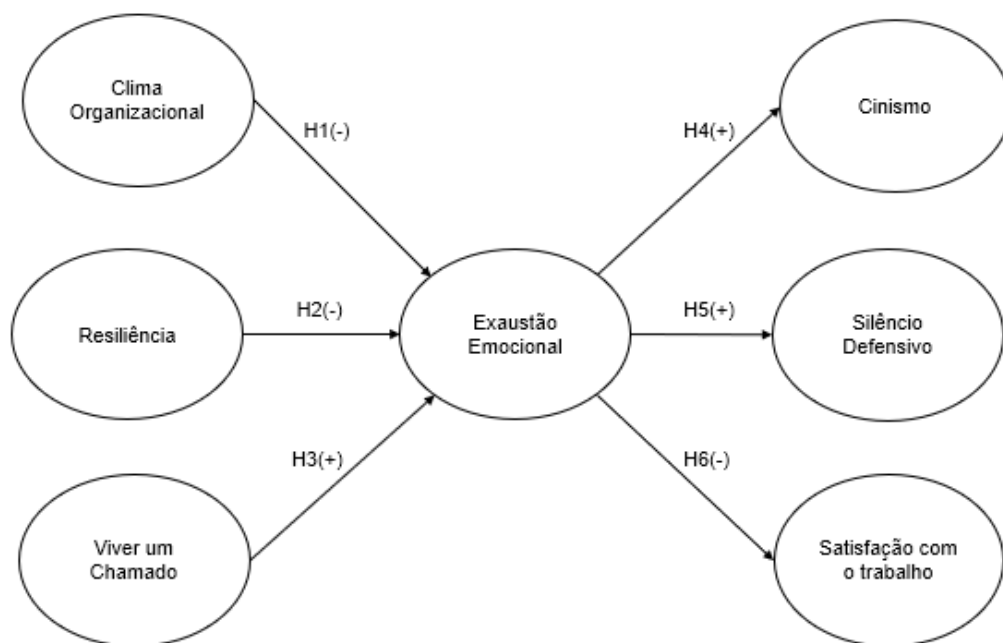
Corbin et al. (2019) enfatizam que profissionais acometidos por exaustão emocional apresentam baixa satisfação no trabalho, conforme também apontado na pesquisa realizada na Turquia por Bakker et al. (2004). Uma investigação conduzida por Darmody e Smyth (2016) com diretores escolares na Irlanda revelou baixos níveis de satisfação no trabalho e altos índices de estresse relacionados às demandas profissionais. Além disso, Skaalvik (2023) demonstra uma associação entre exaustão emocional e a baixa satisfação profissional entre diretores escolares. Logo, tem-se a seguinte hipótese:

H6: A exaustão emocional impacta negativamente na satisfação no trabalho do gestor escolar.

2.8 MODELO ESTRUTURAL

Tomando como referência as hipóteses apresentadas, o modelo da Figura 1 apresenta a exaustão emocional como construto principal, e objetiva verificar os impactos decorrentes dos antecedentes clima organizacional, resiliência e viver um chamado; e o das consequências da exaustão emocional no cinismo, no silêncio defensivo e na satisfação no trabalho.

Figura 1 - Modelo estrutural



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para atender ao objetivo da pesquisa foi realizada uma pesquisa quantitativa, descritiva, com coleta primária de dados e corte transversal. O campo de pesquisa foram escolas públicas brasileiras, que ofertam a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio).

A população-alvo deste estudo foi composta por gestores escolares (diretores escolares). Com o objetivo de alcançar o maior número de respondentes habilitados e em função do quantitativo de indivíduos que integram a população-alvo ser desconhecido, foi escolhida uma amostragem não probabilística por acessibilidade (Hair et al., 2009).

Para coletar os dados foi elaborado um questionário estruturado no *Google Forms*, composto por quatro seções. A primeira seção apresentou um pequeno texto elencando os objetivos e detalhamentos da pesquisa e um termo de consentimento livre e esclarecido. A segunda seção se destinou à verificação do critério de elegibilidade para a pesquisa, para tal foi adotada uma pergunta objetiva, com opções de resposta pré-definidas, para verificar se o participante comporia a população alvo da pesquisa.

Na terceira seção foram explicitados os construtos que compuseram o modelo proposto da pesquisa, a saber: a) Exaustão emocional: foi adotada a escala elaborada por Jansen et al. (2010) adaptada e validada a partir de Maslach e Jackson (1981), composta por 9 itens; b) Clima Organizacional: foi adotada a escala elaborada por Gould-Williams (2007), composta por 7 itens; c) Resiliência: foi adotada a escala elaborada por Smith et al. (2008), composta por 6 itens; d) Viver

um chamado: foi adotada a escala elaborada por Duffy et al. (2012), composta por 6 itens; e) Cinismo: foi adotada a escala elaborada por Wilkerson et al. (2008), composta por 7 itens; f) Silêncio Defensivo: foi adotada a escala elaborada por Dyne et al. (2003), composta por 5 itens; g) Satisfação no trabalho: foi adotada a escala elaborada por Macdonald e MacIntyre (1997), composta por 10 itens. As escalas utilizadas para cada construto foram apresentadas, com cinco opções de resposta em uma escala Likert para cada uma, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

Na quarta seção, os respondentes foram convidados a responder perguntas relacionadas ao seu perfil, sendo: idade, gênero, nível de escolarização, vínculo empregatício, esfera pública, remuneração, tempo de serviço na rede pública, tempo na função, carga horária e região do país onde residem. O quadro de construtos e o questionário se encontram nos Apêndices A e B, respectivamente.

O questionário foi submetido a um pré-teste com 10 participantes do público-alvo em 21 de outubro de 2024, objetivando avaliar sua compreensão, esclarecer possíveis dúvidas e corrigir eventuais problemas. Os respondentes não apontaram dificuldades na interpretação das questões e não sugeriram alterações no instrumento. Desse modo, considerou-se que atendia aos critérios de clareza e aplicabilidade para a coleta de dados que foi iniciada, utilizando o envio do questionário de forma eletrônica utilizando e-mails individuais e de escolas e WhatsApp.

No total foram coletadas 359 respostas, no período de outubro a dezembro de 2024. Das respostas coletadas, 356 participantes avançaram pela pergunta de controle, que tinha como objetivo verificar se o respondente exercia a função de diretor em uma escola da rede pública de Educação Básica brasileira. Essa pergunta

funcionou como um filtro para garantir que apenas os que tivessem o perfil adequado participassem do estudo. Dentre essas 356 respostas, 322 atenderam a todos os critérios de inclusão estabelecidos e foram consideradas válidas para compor o conjunto de dados analisado. Esse processo assegurou a qualidade das informações utilizadas e contribuiu para a representatividade da amostra em relação ao público-alvo da pesquisa.

A caracterização da amostra revelou os seguintes dados sociodemográficos: quanto ao gênero, 71,12% são mulheres e a maior parte dos respondentes possui entre 41 e 55 anos; no que diz respeito ao nível de escolaridade, 72,36% possuem pós-graduação e 94,10% são profissionais efetivos. A caracterização completa da amostra se encontra no Apêndice C. Os dados dialogam com o panorama nacional conforme o Censo Escolar da Educação Básica de 2024, que apresenta 190.623 gestores escolares no Brasil, dos quais 80,6% são do sexo feminino, 91,5% possuem ensino superior completo e 78,2% dos diretores da rede pública são concursados, efetivos ou estáveis (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2025). A semelhança entre os dados aponta para a representatividade da amostra em relação ao contexto nacional.

Para a análise de dados foi utilizada a Modelagem de Equações Estruturais – MEE através do software *SmartPLS 4.1* (Bido & Silva, 2019). O modelo de mensuração foi avaliado e validado, com a utilização da Análise de Componentes Confirmatória (ACC), realizada em duas etapas: validação do modelo de mensuração (validade convergente e discriminante) e do modelo estrutural (Hair et al., 2019). Assim, para validar o modelo de mensuração foi utilizada a análise de componentes confirmatória (ACC), para a verificação do grau em que os construtos se convergem foi utilizada a validade convergente (Hair et al., 2019). A validação convergente foi

efetuada por meio das cargas fatoriais, variância média extraída (AVE), Alfa de Cronbach, correlação de Spearman (ρ_A) e da confiabilidade composta (ρ_C) (Hair et al., 2019).

Ademais, foi analisada a validade discriminante para determinar o grau de distinção entre os construtos (Hair et al., 2019). Essa avaliação foi realizada por meio de três técnicas: (a) avaliação da matriz de cargas fatoriais, (b) critério de Fornell-Larcker (1981) e (c) razão HTMT (*Heterotrait-Monotrait Ratio*). Adicionalmente, foi aplicado o CVPAT para complementar a análise da qualidade do modelo (Sharma et al., 2023). Por fim, para testar as hipóteses do modelo estrutural, foram utilizados: (R^2) coeficiente de determinação, (Q^2) relevância preditiva, (f^2) indicador de Cohen, (VIF) *Variance Inflation Factor* e p-valores (Bido & Silva, 2019; Hair et al., 2019).

4 RESULTADOS

4.1 VALIDAÇÃO DO MODELO DE MENSURAÇÃO

Inicialmente, procedeu-se à Análise de Componentes Confirmatória (ACC) com o objetivo de avaliar e validar o modelo de mensuração. Primeiro foram analisadas as cargas fatoriais dos construtos (conforme mostrado na Tabela 1) alinhados com o valor da variância média extraída (*Average Variance Extracted* – AVE) dos respectivos construtos. De acordo com Hair et al. (2020), as cargas fatoriais das variáveis devem apresentar valores superiores a 0,708 para serem mantidas no modelo de mensuração, enquanto o valor da variância média extraída (*Average Variance Extracted* – AVE) deve ser superior a 0,50.

Ao processar os dados, onze variáveis foram excluídas (EE9, CO6, R5, C2R, C5, C7, SD2, ST1, ST2, ST8, ST10), uma a uma, por não atenderem ao critério estabelecido de cargas fatoriais superiores a 0,708. Após a exclusão inicial, verificou-se que as demais variáveis do modelo apresentaram cargas fatoriais entre 0,702 e 0,931. Além disso, os construtos atenderam aos critérios de validade e confiabilidade, com AVE acima de 0,50 e índices como Alfa de Cronbach (AC) e Confiabilidade Composta (rho_C) superiores a 0,70, enquanto a Correlação de Spearman (rho_A) se manteve próxima de 1. Esses resultados permitiram aceitar cargas fatoriais ligeiramente abaixo de 0,708 sem comprometer a qualidade do modelo (Hair et al., 2020), conforme demonstrado no Apêndice D e Tabela 1.

Ainda, conforme a Tabela 1 foram validados os valores da variância média extraída (AVE-*Average Variance Extracted*) que variaram entre 0,616 e 0,840, atendendo ao critério mínimo de 0,50 (Hair et al., 2020). Além disso, os índices de Alfa de Cronbach (AC) e Confiabilidade composta (rho_C) apresentaram valores

entre 0,846 e 0,954, considerados aceitáveis por estarem acima de 0,70. Por fim, a Correlação de Spearman (ρ_A) também foi analisada, apresentando valores adequados para a consistência dos construtos.

Tabela 1 – Validade convergente e confiabilidade

	Alfa de Cronbach	Confiabilidade composta (ρ_A)	Confiabilidade composta (ρ_C)	Variância média extraída (AVE)
Cinismo (C)	0,864	0,864	0,908	0,711
Clima Organizacional (CO)	0,915	0,920	0,935	0,705
Exaustão Emocional (EE)	0,911	0,916	0,928	0,616
Resiliência (R)	0,846	0,856	0,891	0,621
Satisfação no Trabalho (ST)	0,897	0,902	0,922	0,663
Silêncio Defensivo (SD)	0,936	0,938	0,954	0,840
Viver um Chamado (VC)	0,921	0,939	0,938	0,715

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em seguida foi analisada a validade discriminante do modelo de mensuração para verificar se os construtos adotados eram distintos entre si (Bido & Silva, 2019; Hair et al., 2020). Para isso, avaliou-se a matriz de cargas cruzadas e constatou-se que as maiores cargas fatoriais dos indicadores estavam no próprio construto, enquanto as cargas fatoriais do mesmo indicador eram menores nos demais construtos. Esse resultado indicou a ausência de cargas cruzadas, confirmando que o indicador representava corretamente o construto ao qual estava associado, confirmando a validade discriminante (Bido & Silva, 2019) (ver Tabela 2).

Tabela 2 – Cargas cruzadas

	C	CO	EE	R	SD	ST	VC
C1	0,840	-0,633	0,395	-0,567	0,382	-0,628	-0,271
C3	0,851	-0,607	0,409	-0,587	0,460	-0,660	-0,242
C4	0,861	-0,718	0,411	-0,541	0,454	-0,651	-0,161
C6	0,819	-0,646	0,506	-0,452	0,341	-0,685	-0,382
CO1	-0,679	0,879	-0,466	0,548	-0,538	0,651	0,190
CO2	-0,683	0,902	-0,476	0,493	-0,456	0,672	0,238
CO3	-0,680	0,883	-0,454	0,527	-0,493	0,631	0,182
CO4	-0,716	0,847	-0,491	0,511	-0,393	0,688	0,255
CO5	-0,613	0,771	-0,513	0,576	-0,526	0,604	0,139
CO7	-0,496	0,744	-0,431	0,405	-0,448	0,476	0,070
EE1	0,312	-0,343	0,793	-0,284	0,266	-0,416	-0,201
EE2	0,314	-0,357	0,796	-0,301	0,309	-0,401	-0,212
EE3	0,401	-0,426	0,813	-0,389	0,409	-0,504	-0,268
EE4	0,458	-0,562	0,826	-0,434	0,454	-0,523	-0,238
EE5	0,408	-0,409	0,744	-0,452	0,327	-0,546	-0,379
EE6	0,455	-0,511	0,814	-0,433	0,487	-0,569	-0,342
EE7	0,348	-0,408	0,751	-0,302	0,365	-0,430	-0,174
EE8	0,443	-0,443	0,738	-0,508	0,409	-0,493	-0,271
R1	-0,580	0,516	-0,397	0,816	-0,454	0,555	0,240
R2	-0,416	0,440	-0,443	0,747	-0,439	0,454	0,163
R3	-0,441	0,406	-0,277	0,702	-0,367	0,463	0,191
R4	-0,550	0,549	-0,478	0,864	-0,543	0,562	0,194
R6	-0,505	0,482	-0,385	0,802	-0,498	0,473	0,122
SD1	0,403	-0,477	0,444	-0,509	0,905	-0,513	-0,176
SD3	0,430	-0,530	0,436	-0,519	0,906	-0,492	-0,040
SD4	0,446	-0,518	0,449	-0,558	0,923	-0,519	-0,125
SD5	0,497	-0,548	0,477	-0,566	0,931	-0,551	-0,140
ST3	-0,662	0,578	-0,539	0,607	-0,458	0,851	0,479
ST4	-0,609	0,658	-0,540	0,467	-0,549	0,791	0,264
ST5	-0,664	0,656	-0,537	0,554	-0,493	0,867	0,408
ST6	-0,699	0,693	-0,447	0,531	-0,444	0,816	0,302
ST7	-0,637	0,596	-0,485	0,532	-0,471	0,839	0,387
ST9	-0,518	0,429	-0,532	0,412	-0,338	0,710	0,343
VC1	-0,291	0,218	-0,330	0,213	-0,148	0,436	0,836
VC2	-0,212	0,118	-0,299	0,134	0,001	0,339	0,851
VC3	-0,368	0,269	-0,289	0,239	-0,226	0,429	0,862
VC4	-0,172	0,139	-0,270	0,163	-0,081	0,315	0,861

VC5	-0,276	0,199	-0,296	0,224	-0,137	0,413	0,904
VC6	-0,203	0,101	-0,226	0,169	0,009	0,283	0,754

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Legenda: C (Cinismo); CO (Clima Organizacional); EE (Exaustão Emocional); R (Resiliência); ST (Satisfação com o Trabalho); SD (Silêncio Defensivo); VC (Viver um Chamado).

Em seguida foi realizada a validação do critério de Fornell e Larcker, que estabelece que a raiz quadrada da AVE de cada construto deve ser superior às correlações entre os demais construtos (Fornell & Larcker, 1981). Os valores apresentados na diagonal da Tabela 3 confirmam o atendimento a esse critério, evidenciando a validade discriminante do modelo.

Tabela 3 – Validade discriminante – Fornell e Larcker

	C	CO	EE	R	ST	SD	VC
C	0,843						
CO	-0,773	0,840					
EE	0,510	-0,562	0,785				
R	-0,636	0,611	-0,507	0,788			
ST	-0,779	0,744	-0,629	0,639	0,814		
SD	0,486	-0,566	0,493	-0,588	-0,567	0,916	
VC	-0,313	0,218	-0,341	0,232	0,448	-0,132	0,846

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Legenda: C (Cinismo); CO (Clima Organizacional); EE (Exaustão Emocional); R (Resiliência); ST (Satisfação com o Trabalho); SD (Silêncio Defensivo); VC (Viver um Chamado).

O último procedimento para analisar a validade discriminante foi o HTMT (*Heterotrait-Monotrait Ratio*) que, de acordo com Hair et al. (2020) e Henseler et al. (2015), deve apresentar valores abaixo de 0,85 para uma distinção mais rigorosa ou abaixo de 0,90 nos casos em que os construtos possuem alguma similaridade conceitual. Conforme indicado na Tabela 4, os valores obtidos permaneceram dentro desses limites, com exceção de dois construtos que apresentaram 0,864 e 0,882. Esses índices, embora superiores a 0,85, ainda são considerados aceitáveis, pois

refletem a proximidade teórica entre os construtos, sem comprometer a validade discriminante do modelo.

Tabela 4 – Validade discriminante – HTMT

	C	CO	EE	R	ST	SD	VC
C							
CO	0,864						
EE	0,563	0,603					
R	0,741	0,688	0,558				
ST	0,882	0,812	0,687	0,728			
SD	0,538	0,612	0,521	0,657	0,615		
VC	0,337	0,221	0,358	0,255	0,480	0,141	

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Legenda: C (Cinismo); CO (Clima Organizacional); EE (Exaustão Emocional); R (Resiliência); ST (Satisfação com o Trabalho); SD (Silêncio Defensivo); VC (Viver um Chamado).

4.2 VALIDAÇÃO DO MODELO ESTRUTURAL

Uma vez validado o modelo de mensuração, procedeu-se à análise do modelo estrutural e teste de hipóteses, por meio do *SmartPLS 4.0* comando *Bootstrapping* (5.000 subamostras). Inicialmente foi examinado o impacto das variáveis de controle (idade, gênero, escolaridade, vínculo, esfera, remuneração, tempo de serviço, tempo como diretor, tempo como diretor na escola atual, carga horária e região) nos construtos endógenos. Os achados indicaram relações significativas entre escolaridade e exaustão emocional; idade e exaustão emocional, satisfação no trabalho e silêncio defensivo; região e silêncio defensivo; remuneração e cinismo, satisfação no trabalho e silêncio defensivo; tempo como diretor e exaustão emocional e silêncio defensivo; tempo como diretor na escola atual e cinismo, exaustão emocional e satisfação no trabalho; tempo de serviço e exaustão emocional e satisfação no trabalho.

Por não serem observadas significâncias estatísticas na relação entre as demais variáveis e os construtos endógenos do modelo (idade e cinismo; gênero e exaustão emocional, cinismo, silêncio defensivo e satisfação no trabalho; escolaridade e cinismo, silêncio defensivo e satisfação no trabalho; vínculo e exaustão emocional, cinismo, silêncio defensivo e satisfação no trabalho; esfera e exaustão emocional, cinismo, silêncio defensivo e satisfação no trabalho; remuneração e exaustão emocional; tempo de serviço e cinismo e silêncio defensivo; tempo como diretor e cinismo e satisfação no trabalho; tempo como diretor na escola atual e silêncio defensivo; carga horária e exaustão emocional, cinismo, silêncio defensivo e satisfação no trabalho; região e exaustão emocional, cinismo e satisfação no trabalho) essas variáveis foram excluídas das análises subsequentes (ver Tabela 5).

Tabela 5 – Impactos das variáveis nos construtos endógenos

Relações	Coeficiente de caminho	P-valor
E -> EE	0,122	0,025**
I -> EE	-0,206	0,001*
I -> ST	0,178	0,003*
I -> SD	-0,129	0,035**
RE -> SD	0,582	0,000*
REM -> C	0,221	0,000*
REM -> ST	-0,186	0,000*
REM -> SD	0,218	0,001*
TD -> EE	0,161	0,033**
TD -> SD	0,167	0,038**
TDA -> C	-0,247	0,003*
TDA -> EE	-0,277	0,000*
TDA -> ST	0,255	0,001*
TS -> EE	0,168	0,015**
TS -> ST	-0,185	0,004*

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Legenda: C (Cinismo); CO (Clima Organizacional); EE (Exaustão Emocional); R (Resiliência); ST (Satisfação com o Trabalho); SD (Silêncio Defensivo); VC (Viver um Chamado); E (Escolaridade); I (Idade); RE (Região); REM (Remuneração); TD (tempo como diretor); TDA (Tempo como diretor na escola atual); TS (Tempo de serviço); * (p-valor a 1% significância); ** (p-valor a 5% significância).

Passou-se à análise das hipóteses do modelo proposto sem considerar as variáveis de controle significativas, sendo todas as hipóteses suportadas ao nível de significância de 1%: H1 ($\beta=-0,435$; p-valor=0,000); H2 ($\beta=-0,202$; p-valor=0,000); H3 ($\beta=-0,185$; p-valor=0,000); H4 ($\beta=0,515$; p-valor=0,000); H5 ($\beta=0,493$; p-valor=0,000); H6 ($\beta=-0,634$; p-valor=0,000), conforme Tabela 6.

Em seguida, foram analisadas as hipóteses do modelo proposto com as variáveis de controle significativas, com resultados detalhados na Tabela 6, sendo todas as hipóteses suportadas ao nível de significância de 1%: H1 ($\beta=-0,362$; p-valor=0,000); H2 ($\beta=-0,223$; p-valor=0,000); H3 ($\beta=-0,196$; p-valor=0,000); H4 ($\beta=0,466$; p-valor=0,000); H5 ($\beta=0,442$; p-valor=0,000); H6 ($\beta=-0,577$; p-valor=0,000, conforme tabela 6.

Ainda conforme Hair et al. (2019), o indicador de Cohen para o tamanho do efeito (f^2), mensura o valor relativo dos preditores, atribuindo o tamanho do efeito como: pequeno ($f^2=0,02$), médio ($f^2=0,15$), ou grande ($f^2=0,35$). Seguindo o critério, as hipóteses apresentaram a seguinte classificação: a) H1 ($f^2 = 0,208$) médio; H2 ($f^2 = 0,045$) pequeno; H3 ($f^2 = 0,055$) pequeno; H4 ($f^2 = 0,361$) grande; H5 ($f^2 = 0,320$) médio; H6 ($f^2 = 0,671$) grande (ver Tabela 6). A variação no tamanho do efeito entre as hipóteses reflete o quanto cada preditor contribui para explicar a variável a ele relacionada.

Tabela 6 – Resultados com e sem variáveis de controle

Hipóteses	Relações	Resultados Sem Controle		Resultados Com Controle		F-square (f^2)
		Coefficiente de caminho	P-valor	Coefficiente de caminho	P-valor	
H1	CO -> EE	-0,435	0,000*	-0,362	0,000*	0,208
H2	R -> EE	-0,202	0,000*	-0,223	0,000*	0,045
H3	VC -> EE	-0,185	0,000*	-0,196	0,000*	0,055

H4	EE -> C	0,515	0,000*	0,466	0,000*	0,361
H5	EE -> SD	0,493	0,000*	0,442	0,000*	0,320
H6	EE -> ST	-0,634	0,000*	-0,577	0,000*	0,671

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

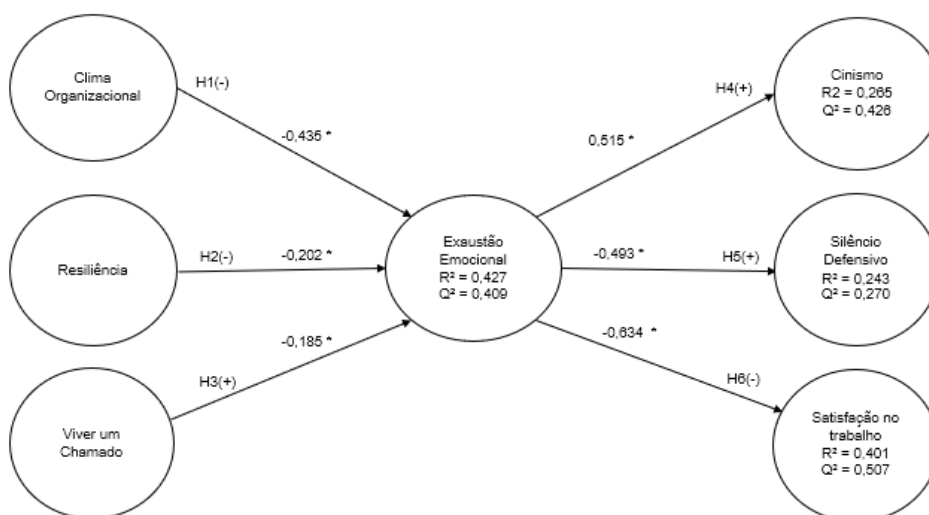
Legenda: C (Cinismo); CO (Clima Organizacional); EE (Exaustão Emocional); R (Resiliência); ST (Satisfação com o Trabalho); SD (Silêncio Defensivo); VC (Viver um Chamado); * (p-valor a 1% significância).

Em seguida passou-se à verificação do coeficiente de determinação (R^2). Esse coeficiente pode assumir os valores de 0,75, 0,50 e 0,25, classificando o construto endógeno como substancial, moderado e fraco, respectivamente (Hair et al., 2019). Dessa forma, os construtos endógenos do modelo estrutural apresentaram os seguintes valores para R^2 : a) Cinismo ($R^2=0,265$); b) Exaustão Emocional ($R^2=0,427$); c) Satisfação no trabalho ($R^2= 0,401$); d) Silêncio Defensivo ($R^2=0,243$). Com base nos critérios de avaliação do R^2 os coeficientes de determinação dos construtos endógenos do modelo estrutural foram classificados da seguinte forma: a) Cinismo: fraco; b) Exaustão Emocional: moderado; c) Satisfação no Trabalho: moderado; d) Silêncio Defensivo: fraco. Tais resultados indicaram que as variáveis explicativas têm um impacto significativo, mas não substancial sobre os construtos analisados (Ver Figura 2).

Dando continuidade, foi avaliada a relevância preditiva (Q^2), que, segundo Hair et al. (2019), deve apresentar valores superiores a 0 para indicar que os construtos exógenos possuem relevância preditiva sobre um construto endógeno. Além disso, valores de 0, 0,25 e 0,50 representam, respectivamente, pequena, média e grande capacidade preditiva. Foram alcançados os seguintes valores: a) Cinismo ($Q^2=0,426$); b) Exaustão Emocional ($Q^2=0,409$); c) Satisfação no Trabalho ($Q^2=0,507$); d) Silêncio Defensivo ($Q^2=0,270$), conforme pode ser visualizado na Figura 2. Os resultados

revelaram que os preditores possuem capacidade preditiva moderada a alta (ver Figura 2).

Figura 2 - Modelo estrutural



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Legenda: * (p-valor a 1% significância); R^2 (Coeficiente de determinação); Q^2 (Relevância preditiva).

A análise da multicolinearidade foi realizada por meio do *Variance Inflation Factor* (VIF), que, conforme Bido e Silva (2019), deve apresentar valores abaixo de 5,0 para garantir a ausência de colinearidade entre os preditores do modelo. Neste estudo, os valores de VIF das relações (*inner model*) ficaram entre 1,000 e 1,591, enquanto os valores das variáveis (*outer model*) ficaram entre 1,572 e 4,202. Isso confirma que não há sobreposição relevante entre os preditores do modelo, assegurando a confiabilidade e robustez das estimativas estruturais.

Por fim, a análise do CVPAT (Sharma et al., 2023) avalia a capacidade preditiva do modelo PLS-SEM em relação à variância comum do método. Ao comparar o

modelo PLS-SEM com a média dos indicadores (IA), os resultados evidenciam que o PLS-SEM apresenta desempenho superior, com menor perda (PLS *loss*) em todas as variáveis analisadas. Essas diferenças foram estatisticamente significativas, indicando que o PLS-SEM é mais eficaz na redução da variância indesejada, proporcionando maior robustez dos resultados. Por outro lado, na comparação entre o PLS-SEM e o modelo linear (LM), observa-se que para a variável Exaustão Emocional não houve diferença estatisticamente significativa entre os modelos (p -valor=0,789), sugerindo desempenho semelhante na explicação dessa dimensão.

No entanto, para Cinismo, Satisfação no Trabalho e Silêncio Defensivo, o PLS-SEM demonstrou maior precisão estatística, com diferenças significativas em relação ao LM (p -valor<0,05). Esses achados indicam que o PLS-SEM é mais sensível para captar as relações estruturais entre os construtos. De forma geral, os resultados reforçam que o PLS-SEM é mais eficiente para a modelagem estrutural dos dados, especialmente por sua capacidade de minimizar a superestimação da variância e oferecer maior precisão na análise dos construtos investigados (Hair et al., 2019) (ver Tabelas 7 e 8).

Tabela 7 – CVPAT: PLS-SEM vs. Indicator Average (IA)

	PLS loss	IA loss	Average loss difference	t-valor	p-valor
C	0,802	1,148	-0,345	9,540	0,000
EE	1,224	1,632	-0,408	7,790	0,000
ST	0,773	1,153	-0,380	10,458	0,000
SD	1,283	1,659	-0,375	6,788	0,000
Overall	1,035	1,418	-0,383	10,549	0,000

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Legenda: C (Cinismo); CO (Clima Organizacional); EE (Exaustão Emocional); R (Resiliência); ST (Satisfação com o Trabalho); SD (Silêncio Defensivo); VC (Viver um Chamado)

Tabela 8 – CVPAT: PLS-SEM vs. Linear Model (LM)

	PLS loss	LM loss	Average loss difference	t-valor	p-valor
C	0,802	0,622	0,180	4,790	0,000
EE	1,224	1,215	0,008	0,268	0,789
ST	0,773	0,667	0,106	4,502	0,000
SD	1,283	1,103	0,180	3,093	0,002
Overall	1,035	0,937	0,098	4,584	0,000

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Legenda: C (Cinismo); CO (Clima Organizacional); EE (Exaustão Emocional); R (Resiliência); ST (Satisfação com o Trabalho); SD (Silêncio Defensivo); VC (Viver um Chamado).

5 DISCUSSÃO

A análise do modelo estrutural permitiu avaliar a relação entre as variáveis do estudo e testar as hipóteses propostas. A hipótese H1 foi suportada demonstrando que um Clima Organizacional positivo reduz significativamente a Exaustão Emocional dos gestores escolares. Os achados estão alinhados com pesquisas anteriores (Berberoglu, 2018; Carr et al., 2003), que destacam o papel das relações interpessoais saudáveis e do suporte institucional na promoção do bem-estar no trabalho. No contexto educacional, onde os gestores escolares enfrentam desafios constantes e altos níveis de estresse, a presença de um clima organizacional acolhedor pode atenuar os impactos negativos da sobrecarga de trabalho (Darmody & Smyth, 2016; Skaalvik, 2023). Os dados obtidos dão suporte à hipótese de que um clima organizacional positivo contribui para a redução da exaustão emocional, indicando que contextos de trabalho mais estruturados, acolhedores e respeitosos tendem a contribuir para a diminuição desse estado entre os profissionais.

A hipótese H2 foi suportada pelos dados, indicando que a Resiliência tem um efeito significativo na diminuição da Exaustão Emocional, corroborando com estudos anteriores que apontam a resiliência como um fator protetor contra o esgotamento psicológico no ambiente de trabalho (Agyapong et al., 2022; Hartmann et al., 2020). Hartmann et al. (2022) e Joyce et al. (2018) destacam que a resiliência pode potencializar a redução do desgaste emocional. Nesse sentido, os achados sugerem que estratégias institucionais voltadas ao fortalecimento da resiliência entre gestores escolares podem contribuir, ainda que de forma modesta, para a redução da exaustão emocional, além de evidenciarem a necessidade de uma abordagem que considere tanto fatores individuais quanto contextuais envolvidos nesse fenômeno.

A hipótese H3 foi suportada, indicando que profissionais que relatam viver um chamado em sua atuação revelam níveis significativamente mais altos de exaustão emocional. Esse resultado está em consonância com estudos que apontam que uma forte identificação com o trabalho pode levar a uma sobrecarga emocional, especialmente em profissões que exigem envolvimento pessoal e dedicação (Duffy et al., 2018; Lysova et al., 2018). Apesar de Viver um Chamado estar frequentemente associado a maior motivação e comprometimento, essa percepção também pode acarretar uma tendência ao excessivo envolvimento no trabalho, comprometendo os limites entre as esferas profissional e pessoal e, conseqüentemente, aumentando a vulnerabilidade à exaustão (Bunderson & Thompson, 2009).

No que diz respeito à H4, os resultados suportam que a Exaustão Emocional tem um impacto significativo no aumento do Cinismo entre gestores escolares. Esse efeito, classificado como grande, corrobora com os estudos de Maslach e Leiter (2016) e Schaufeli e Taris (2014) que indicam que altos níveis de exaustão emocional podem levar os profissionais a desenvolverem atitudes cínicas, caracterizadas por desconfiança, desapego emocional e uma visão negativa sobre a organização e seus processos.

Ainda, a literatura aponta que o cinismo surge como um mecanismo de defesa frente à exaustão emocional prolongada, funcionando como uma resposta ao excesso de demandas e à percepção de falta de reconhecimento e suporte no ambiente de trabalho (Darmody & Smyth, 2016). No contexto educacional, gestores escolares que enfrentam altos níveis de exaustão emocional tendem a demonstrar maior distanciamento e desmotivação, o que pode comprometer seu engajamento e afetar negativamente a gestão escolar (Skaalvik, 2023). Os resultados evidenciam a

necessidade de implementar políticas institucionais voltadas à redução da exaustão emocional, prevenindo o surgimento de atitudes cínicas.

A hipótese H5 foi suportada, demonstrando que a Exaustão Emocional contribui para o aumento do Silêncio Defensivo entre gestores escolares. Esse achado está alinhado com pesquisas anteriores (Hao et al., 2022; Morrison, 2023) que relacionam a exaustão emocional à inibição da participação ativa no ambiente de trabalho. Além disso, a literatura sinaliza que ambientes organizacionais marcados por altos níveis de exaustão emocional favorecem o surgimento de barreiras à comunicação, reduzindo a colaboração e a confiança entre os membros da equipe (Rai & Agarwal, 2018; Sherf et al., 2021) o que pode levar a uma situação de Silêncio Defensivo. Ainda, no contexto educacional, gestores que vivenciam intensa sobrecarga emocional podem perceber a exposição de suas opiniões como um risco adicional ao bem-estar psicológico, optando, assim, pelo silêncio como estratégia de enfrentamento (Lam & Xu, 2019).

A hipótese H6 foi suportada, evidenciando que a Exaustão Emocional reduz significativamente a Satisfação no Trabalho dos gestores escolares reforçando achados da literatura como os de Maslach e Leiter (2016) e Skaalvik (2023). Estudos (Darmody & Smyth, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2018) reforçam que profissionais expostos a altos níveis de exaustão emocional experimentam menor envolvimento e prazer em suas funções, além de maior propensão ao desengajamento e intenção de abandono do cargo. Ainda, com relação a H6, no contexto educacional, a sobrecarga administrativa e a pressão por resultados são fatores que intensificam esse processo, tornando a gestão escolar uma atividade desgastante. Quando gestores escolares enfrentam níveis de estresse, a tendência é que seu envolvimento e realização profissional diminuam (Collie et al., 2018).

6 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo investigar fatores antecedentes e consequentes da exaustão emocional em gestores escolares de escolas públicas brasileiras. Em particular, buscou-se compreender se o clima organizacional, a resiliência e a percepção de viver um chamado atuam como antecedentes da exaustão emocional e se o cinismo, o silêncio defensivo e a satisfação no trabalho como consequentes desse fenômeno.

Os resultados suportaram que a exaustão emocional está relacionada a estes antecedentes e consequentes. Especificamente, o clima organizacional e resiliência emergiram como elementos protetivos, atuando na redução da exaustão emocional. Em contrapartida, a percepção de viver um chamado demonstrou-se, de forma paradoxal, um preditor positivo desse desgaste. Além disso, a exaustão emocional foi associada ao aumento do cinismo e o silêncio defensivo, ao mesmo tempo em que reduziu a satisfação no trabalho. Tais evidências reforçam a importância do desenvolvimento de políticas institucionais voltadas à prevenção da exaustão emocional entre gestores escolares, com vistas à promoção de um ambiente organizacional mais saudável, equilibrado e favorável ao bem-estar e o desempenho profissional.

Esta pesquisa contribui com a teoria ao aprofundar a compreensão sobre a Exaustão Emocional em gestores escolares, um fenômeno ainda pouco explorado no contexto acadêmico do ensino básico, ao mesmo tempo em que acrescenta nuances contextuais próprias da realidade educacional brasileira. Ainda contribui, ao integrar, em um mesmo modelo, fatores de natureza organizacional (Clima Organizacional), pessoal (Resiliência) e vocacional (Viver um Chamado), como antecedentes da

Exaustão Emocional, o estudo propõe uma visão mais abrangente da Exaustão Emocional. Outro avanço teórico consiste na incorporação do construto Viver um Chamado como antecedente da exaustão emocional, evidenciando sua natureza ambivalente ao funcionar simultaneamente como fonte de propósito e potencial fator de desgaste emocional.

Ainda, ao constatar a relação entre a Exaustão Emocional aos consequentes Cinismo, Silêncio Defensivo e Satisfação no Trabalho, a pesquisa contribui ao propor um modelo teórico que articula emoções, atitudes defensivas e satisfação em profissionais que ocupam funções de liderança no contexto da educação básica brasileira. Ao propor novas relações teóricas, o trabalho contribui para o avanço do conhecimento e abre caminho para investigações que ampliem a compreensão sobre os fatores que antecedem e decorrem da Exaustão Emocional entre gestores escolares. Assim, o estudo oferece subsídios teóricos para que futuras pesquisas explorem a relação entre a Exaustão Emocional e outros construtos que não tenham sido analisados em conjunto no contexto da gestão escolar.

Como contribuição prática, a constatação de que a Exaustão Emocional pode ser mitigada por um Clima Organizacional positivo e pela Resiliência aponta para a necessidade de ambientes escolares que valorizem relações interpessoais saudáveis e o fortalecimento de competências socioemocionais. Além disso, a constatação de que Viver um Chamado pode, paradoxalmente, intensificar a Exaustão Emocional convida gestores escolares e gestores de sistemas de ensino a refletirem sobre os limites entre propósito vocacional e autocuidado. Nesse sentido, promover espaços de escuta e reflexão crítica acerca do equilíbrio entre entrega profissional e bem-estar pessoal pode prevenir o adoecimento emocional desses profissionais.

Ainda, o estudo evidencia a necessidade de fomentar uma cultura organizacional que estimule a comunicação aberta, a segurança psicológica e o reconhecimento das vulnerabilidades humanas no exercício da liderança. Tais medidas contribuem para reduzir o Silêncio Defensivo e o Cinismo, promovendo relações mais éticas, transparentes e colaborativas no cotidiano escolar. Por fim, ao reconhecer que a Exaustão Emocional compromete a Satisfação no Trabalho, este trabalho sugere ações integradas e contínuas voltadas ao cuidado com quem cuida.

Os resultados da pesquisa denotam a necessidade de ações preventivas e corretivas que considerem fatores antecedentes e consequentes da Exaustão Emocional e, nesse contexto, a Norma Regulamentadora nº 1 (NR-1) (Brasil, 2025), ao integrar o conceito de riscos psicossociais no contexto educacional, respalda as instituições escolares a adotarem medidas específicas para prevenir o esgotamento emocional dos gestores escolares. Na prática, a promoção de ambientes organizacionais saudáveis, a identificação precoce dos fatores de risco, a implementação de estratégias de apoio psicológico e o incentivo ao desenvolvimento de competências socioemocionais, com vistas à proteção do bem-estar dos gestores escolares e à manutenção de sua saúde mental se mostram alinhadas às diretrizes da NR-1, contribuindo para a proteção do bem-estar e a preservação da saúde mental dos gestores escolares.

Como limitação da pesquisa, destaca-se a utilização de dados em corte transversal, que embora alinhada com os objetivos propostos, impede o estabelecimento de relações causais entre os construtos analisados. Nesse aspecto, estudos longitudinais são sugeridos, pois seria pertinente analisar a dinâmica temporal entre Clima Organizacional, Resiliência, Viver um Chamado, Exaustão Emocional, Cinismo, Silêncio Defensivo e Satisfação no Trabalho, permitindo examinar a evolução

da Exaustão Emocional ao longo do tempo e identificar fatores que antecedem e resultam desse fenômeno.

Ainda, a amostra, embora representativa de gestores escolares de escolas públicas brasileiras, foi não probabilística e por acessibilidade e, embora útil para alcançar um número significativo de participantes, limita a generalização dos achados para a totalidade da população de gestores escolares do país. Assim, pesquisas futuras poderiam empregar técnicas de amostragem probabilística para garantir maior representatividade e generalização dos resultados. A realização de um censo ou a utilização de amostragem estratificada permitiria obter uma visão mais abrangente da exaustão emocional em gestores escolares de diferentes tipos de escolas.

Como sugestão para pesquisas futuras seria relevante testar o modelo proposto em outros países, por meio de estudos comparativos, a fim de verificar a estabilidade das relações entre os construtos em diferentes contextos culturais e institucionais. Além disso, uma questão que merece atenção é se o Cinismo poderia também exercer influência sobre o Silêncio Defensivo, funcionando como uma estratégia de autoproteção emocional adotada por gestores escolares. Por fim, pode-se agregar ao modelo outros construtos, que podem atuar como antecedentes ou consequentes da Exaustão Emocional em Gestores Escolares. Entre eles, destaca-se Autoeficácia Percebida, Capital Psicológico, Negligência no Trabalho (*job neglect*), Absenteísmo, Presenteísmo, Intenção de sair (*turnover*), os quais podem contribuir para uma compreensão mais abrangente de fatores que podem ser antecedentes ou consequentes da Exaustão Emocional no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- Abdullah, F. (2022). Organizational climate as an intervening in the relationship of job demand resources and person-organization fit to employee engagement. *Enrichment: Journal of Management*, 12(5), 3867-3872. <https://doi.org/10.35335/enrichment.v12i5.943>
- Acaray, A., & Yildirim, S. (2017). The impact of personality traits on organizational cynicism in the education sector. *World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, 13(1), 65-76. <https://doi.org/10.1108/WJEMSD-12-2015-0051>
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Allam, Z., Malik, A., & George, S. (2021). The relationship between emotional exhaustion, depersonalization, personal accomplishment, and job satisfaction: An empirical study in Saudi Arabia. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 8(5), 1109-1117. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2021.vol8.no5.1109>
- Allen, D. G., Shore, L. M., & Griffeth, R. W. (2023). The role of perceived organizational support and supportive human resource practices in the turnover process. *Journal of Management*, 29(1), 99-118. <https://doi.org/10.1177/014920630302900107>
- Alsalamah, A., & Callinan, C. (2021). Adaptation of Kirkpatrick's four-level model of training criteria to evaluate training programmes for head teachers. *Education Sciences*, 11(3), 116. <https://doi.org/10.3390/educsci11030116>
- Anand, A., Dalmasso, A., Vessal, S. R., Parameswar, N., Rajasekar, J., & Dhal, M. (2023). The effect of job security, insecurity, and burnout on employee organizational commitment. *Journal of Business Research*, 162, 113843. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2023.113843>
- Anastasiou, S., & Belios, E. (2020). Effect of age on job satisfaction and emotional exhaustion of primary school teachers in Greece. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(2), 644-655. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10020058>
- Andersson, L. M. (1996). Employee cynicism: An examination using a contract violation framework. *Human Relations*, 49(11), 1395-1418. <https://doi.org/10.1177/001872679604901102>
- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. A. (2022). Preschool teachers' emotional exhaustion in relation to classroom instruction

- and teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 33(1), 107–120. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1848301>
- Araújo, P., & Fernandes, R. (2020). Training 'CHO's' Chief Happiness Officers: A higher education course design challenge. *European Proceedings of International Conference on Education and Educational Psychology*. European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epiceepsy.20111.31>
- Armmer, F. (2017). An inductive discussion of the interrelationships between nursing shortage, horizontal violence, generational diversity, and healthy work environments. *Administrative Sciences*, 7(4), 1-7. <https://doi.org/10.3390/admsci7040034>
- Arslan, M., & Roudaki, J. (2019). Examining the role of employee engagement in the relationship between organizational cynicism and employee performance. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 39(1/2), 118-137. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-06-2018-0087>
- Atalay, M. O., Aydemir, P., & Acuner, T. (2022). The influence of emotional exhaustion on organizational cynicism: The sequential mediating effect of organizational identification and trust in organization. *Sage Open*, 12(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221093343>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A. B., & De Vries, J. D. (2021). Job Demands–Resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, stress, & coping*, 34(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(1), 25-53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., ... & Wirsching, M. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80, 442–449. <https://doi.org/10.1007/s00420-007-0170-7>
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. Guilford press. books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_en&id=1aIAIPGvqb8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=baumeister+1991&ots=JdVsl7UPof&sig=jzYV2ZijP-9I5BPUjS-2ltR43hU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- Berberoglu, A. (2018). Impact of organizational climate on organizational commitment and perceived organizational performance: Empirical evidence from public hospitals. *BMC Health Services Research*, 18, 1–9. <https://doi.org/10.1186/s12913-018-3149-z>
- Bido, D. S., & da Silva, D. (2019). SMARTPLS 3: Specification, estimation, evaluation and reporting. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 20(2), 465-514. <https://doi.org/10.13058/raep.2019.v20n2.1545>
- Brasil. Ministério do Trabalho e Emprego. (2025). *Norma Regulamentadora nº 1: Disposições gerais sobre segurança e saúde no trabalho*. <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2025/abril/inclusao-de-fatores-de-risco-psicossociais-no-grocomeca-em-carater-educativo-a-partir-de-maio>
- Brinsfield, C. T., Edwards, M. S., & Greenberg, J. (2009). Voice and silence in organizations: Historical review and current conceptualizations. In M. S. Edwards, & J. Greenberg, *Voice and silence in organizations* (pp. 1–34). <https://bit.ly/3XC3jkF>
- Bunderson, J. S., & Thompson, J. A. (2009). The call of the wild: Zookeepers, callings, and the double-edged sword of deeply meaningful work. *Administrative Science Quarterly*, 54(1), 32-57. <https://doi.org/10.2189/asqu.2009.54.1.32>
- Califf, C. B., & Brooks, S. (2020). An empirical study of techno-stressors, literacy facilitation, burnout, and turnover intention as experienced by K-12 teachers. *Computers & Education*, 157. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103971>
- Cardador, M. T., & Caza, B. B. (2012). Relational and identity perspectives on healthy versus unhealthy pursuit of callings. *Journal of Career Assessment*, 20(3), 338-353. <https://doi.org/10.1177/1069072711436162>
- Carr, J. Z., Schmidt, A. M., Ford, J. K., & DeShon, R. P. (2003). Climate perceptions matter: A meta-analytic path analysis relating molar climate, cognitive and affective states, and individual-level work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 605. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.605>
- Caruso, G. (2019). Facing EL teachers' burnout through motivation. *Journal of Pedagogical Research*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.33902/JPR.2019.0>
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-turnover-report>
- Castro, L., Serrão, C., Rodrigues, A. R., Marina, S., Dos Santos, J. P. M., Amorim-Lopes, T. S., Miguel, C., Teixeira, A., & Duarte, I. (2023). Burnout, resilience, and subjective well-being among Portuguese lecturers' during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1271004>

- Cavalheiro, E. M. (2020). Burnout: Uma revisão da literatura em teses de doutorado. *Revista Eletrônica de Ciências Humanas*, 3(1). <https://bit.ly/4lae7k9>
- Chang, H. Y., Chu, T. L., Liao, Y. N., Chang, Y. T., & Teng, C. I. (2019). How do career barriers and supports impact nurse professional commitment and professional turnover intention? *Journal of Nursing Management*, 27(2), 347-356. <https://doi.org/10.1111/jonm.12674>
- Chen, K. Y., Chang, C. W., & Wang, C. H. (2019). Frontline employees' passion and emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor strategies. *International Journal of Hospitality Management*, 76, 163–172. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2018.05.006>
- Chiaburu, D. S., Peng, A. C., Oh, I.-S., Banks, G. C., & Lomeli, L. C. (2013). Antecedents and consequences of employee organizational cynicism: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(2), 181-197. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.03.007>
- Choi, B. S., Kim, J. S., Lee, D. W., Paik, J. W., Lee, B. C., Lee, J. W., ... & Lee, H. Y. (2018). Factors associated with emotional exhaustion in South Korean nurses: A cross-sectional study. *Psychiatry Investigation*, 15(7), 670. <https://doi.org/10.30773/pi.2017.12.31>
- Choi, J., Permpongaree, S., Kim, N., Choi, Y., & Woo Sohn, Y. (2020). The double-edged sword of a calling: The mediating role of harmonious and obsessive passions in the relationship between a calling, workaholism, and work engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186724>
- Clark, M. A., Early, R. J., Baltes, B. B., & Krenn, D. (2019). Work-family behavioral role conflict: Scale development and validation. *Journal of Business and Psychology*, 34, 39-53. <https://doi.org/10.1007/s10869-017-9529-2>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2018). School climate and teacher commitment: Examining relationships among affective, cognitive, and behavioral domains of commitment to organization and occupation. *Teaching and Teacher Education*, 74, 251-259. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.010>
- Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology*, 77, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.001>
- Cuadrado, E., Jiménez-Rosa, M., & Tabernero, C. (2022). Risk and protective factors of emotional exhaustion in teachers. A moderating mediation on emotional exhaustion. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 38(2), 111-120. <https://doi.org/10.5093/jwop2022a10>

- Dadaczynski, K., Paulus, P., & Horstman, D. (2020). The predictive value of individual and work-related resources for the health and work satisfaction of German school principals. *Health Education Journal*, 79, 225–236. <https://doi.org/10.1177/0017896919867118>
- Darmody, M., & Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 115–128. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2014-0162>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Peeters, M. C., & Breevaart, K. (2021). New directions in burnout research. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(5), 686–691. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2021.1979962>
- Dehkharghani, L. L., Paul, J., Maharati, Y., & Menzies, J. (2023). Employee silence in an organizational context: A review and research agenda. *European Management Journal*, 41(6), 1072–1085. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2022.12.004>
- Dicke, T., Parker, P. D., Guo, J., Basarkod, G., Marsh, H. W., Deady, M., Harvey, S., & Riley, P. (2022). Ubiquitous emotional exhaustion in school principals: Stable trait, enduring autoregressive trend, or occasion-specific state? *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 426–441. <https://doi.org/10.1037/edu0000582>
- Dinibutun, S. R., Kuzey, C., & Dinc, M. S. (2020). The effect of organizational climate on faculty burnout at state and private universities: A comparative analysis. *Sage Open*, 10(4). <https://doi.org/10.1177/2158244020979175>
- Dobrow, S. R., Weisman, H., Heller, D., & Tosti-Kharas, J. (2019, July). Calling attention to 20 years of research: A comprehensive meta-analysis of calling. In *Academy of Management Proceedings*, 2019(1), 12789. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2019.199>
- Dodanwala, T. C., & Shrestha, P. (2021). Work–family conflict and job satisfaction among construction professionals: The mediating role of emotional exhaustion. *On the Horizon: The International Journal of Learning Futures*, 29(2), 62–75. <https://doi.org/10.1108/OTH-11-2020-0042>
- Drago-Severson, E., Maslin-Ostrowski, P., & Blum-Destefano, J. (2018). Looking behind the curtain: Principals' internal experiences of managing pressing challenges. *Journal of School Leadership*, 28(3), 315–343. <https://doi.org/10.1177/105268461802800303>
- Duffy, R. D., Allan, B. A., & Bott, E. M. (2012). Calling and life satisfaction among undergraduate students: Investigating mediators and moderators. *Journal of Happiness Studies*, 13(3), 469–479. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9274-6>
- Duffy, R. D., Dik, B. J., Douglass, R. P., England, J. W., & Velez, B. L. (2018). Work as a calling: A theoretical model. *Journal of Counseling Psychology*, 65(4), 423–439. <https://doi.org/10.1037/cou0000276>

- Dutton, J. E., & Ashford, S. J. (1993). Selling issues to top management. *Academy of Management Review*, 18(3), 397–428. <https://doi.org/10.5465/amr.1993.9309035145>
- Dyne, L. V., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359–1392. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00384>
- Dyrbye, L. N., Shanafelt, T. D., Sinsky, C. A., Cipriano, P. F., Bhatt, J., Ommaya, A., West, C. P., & Meyers, D. (2020). Burnout among healthcare professionals: A call to explore and address this under-recognized threat to safe, high-quality care. *National Academy of Medicine Perspectives*. <https://bit.ly/41SRPM8>
- Eddy, C. L., Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2019). Single-item teacher stress and coping measures: Concurrent and predictive validity and sensitivity to change. *Journal of school psychology*, 76, 17-32. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.05.001>
- Edú-Valsania, S., Laguía, A., & Moriano, J. A. (2022). Burnout: A review of theory and measurement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1780. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031780>
- Elomaa, M., Eskelä-Haapanen, S., Pakarinen, E., Halttunen, L., & Lerkkanen, M. K. (2023). Work-related stress of elementary school principals in Finland: Coping strategies and support. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(4), 868-888. <https://doi.org/10.1177/17411432211010317>
- Elrod, B. G., Rice, K. G., & Meyers, J. (2022). PBIS fidelity, school climate, and student discipline: A longitudinal study of secondary schools. *Psychology in the Schools*, 59(2), 376-397. <https://doi.org/10.1002/pits.22614>
- Felix, B., & Papaleo, J. A. B. (2021). Interpretar o trabalho como um chamado contribui para a empregabilidade ou a atrapalha? *Desenvolvimento em Questão*, 19(55), 172-188. <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2021.55.11031>
- Felix, B., Santos, A. M. S. D., & Zwerg-Villegas, A. M. (2022). Overcoming the challenges of living an occupational calling: A study with veterinarians. *Cadernos EBAPE. BR*, 20, 639-652. <https://doi.org/10.1590/1679-395120210219x>
- Ferreira, A. I., de Almeida, I. T. R., da Costa Ferreira, P. A. N., Pereira, N., Simão, A. M. V., Pinto, A. M., & Barros, A. (2024). The role of professional calling and student cyberbullying on teachers' presenteeism and productivity loss. *Computers in Human Behavior Reports*, 15, 100461. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100461>
- Fornell, C. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Publications Sage*. <https://doi.org/10.1177/002224378101800313>

- Foster, K., Roche, M., Delgado, C., Cuzzillo, C., Giandinoto, J.-A., & Furness, T. (2021). Resilience and mental health nursing: An integrative review of international literature. *International Journal of Mental Health Nursing*, 30(4), 835–848. <https://doi.org/10.1111/inm.12548>
- García-Rivera, B. R., Mendoza-Martínez, I. A., García-Alcaraz, J. L., Olguín-Tiznado, J. E., Camargo Wilson, C., Aranibar, M. F., & García-Alcaraz, P. (2022). Influence of resilience on burnout syndrome of faculty professors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), 910. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020910>
- Gould-Williams, J. (2007). HR practices, organizational climate and employee outcomes: Evaluating social exchange relationships in local government. *International Journal of Human Resource Management*, 18(9), 1627-1647. <https://doi.org/10.1080/09585190701570700>
- Hair, J., Babin, B., Money, A., & Samouel, P. (2005). *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Bookman Companhia Ed. <https://bit.ly/3FQdADW>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados* (6ª ed.). Porto Alegre: Bookman. <https://bit.ly/43tg1WE>
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2-24. <https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>
- Hair Jr, J. F., Howard, M. C., & Nitzl, C. (2020). Assessing measurement model quality in PLS-SEM using confirmatory composite analysis. *Journal of business research*, 109, 101-110. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.11.069>
- Hao, L., Zhu, H., He, Y., Duan, J., Zhao, T., & Meng, H. (2022). When is silence golden? A meta-analysis on antecedents and outcomes of employee silence. *Journal of Business and Psychology*, 37(5), 1039-1063. <https://doi.org/10.1007/s10869-021-09788-7>
- Hartmann, S., Weiss, M., Newman, A., & Hoegl, M. (2020). Resilience in the workplace: A multilevel review and synthesis. *Applied Psychology*, 69(3), 913–959. <https://doi.org/10.1111/apps.12191>
- Hartmann, S., Backmann, J., Newman, A., Brykman, K. M., & Pidduck, R. J. (2022). Psychological resilience of entrepreneurs: A review and agenda for future research. *Journal of Small Business Management*, 60(5), 1041–1079. <https://doi.org/10.1080/00472778.2021.2024216>
- Hauseman, C. (2021). Strategies secondary school principals use to manage their emotions. *Leadership and Policy in Schools*, 20(4), 630-649. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734211>

- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the academy of marketing science*, 43, 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Huang, T., Hochbein, C., & Simons, J. (2020). The relationship among school contexts, principal time use, school climate, and student achievement. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 305-323. <https://doi.org/10.1177/1741143218802595>
- Huie, C. P., Cassaberry, T., & Rivera, A. K. (2020). The impact of tacit knowledge sharing on job performance. *International Journal on Social and Education Sciences*, 2(1), 34-40. <https://bit.ly/429te4r>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2025). *Censo Escolar da Educação Básica 2024: Notas estatísticas*. Ministério da Educação. INEP https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf
- Jahanzeb, S., & Fatima, T. (2018). How workplace ostracism influences interpersonal deviance: The mediating role of defensive silence and emotional exhaustion. *Journal of Business and Psychology*, 33(6), 779-791. <https://doi.org/10.1007/s10869-017-9525-6>
- Janssen, O., Lam, C. K., & Huang, X. U. (2010). Emotional exhaustion and job performance: The moderating roles of distributive justice and positive affect. *Journal of Organizational Behavior*, 31(6), 787-809. <https://doi.org/10.1002/job.614>
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Grant, A. A. (2018). Early childhood teachers' psychological well-being: Exploring potential predictors of depression, stress, and emotional exhaustion. *Early education and development*, 29(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1341806>
- Jiménez-Ortiz, J. L., Islas-Valle, R. M., Jiménez-Ortiz, J. D., Pérez-Lizarraga, E., Hernández-García, M. E., & González-Salazar, F. (2019). Emotional exhaustion, burnout, and perceived stress in dental students. *Journal of International Medical Research*, 47(9), 4251-4259. <https://doi.org/10.1177/0300060519859145>
- Joyce, S., Shand, F., Tighe, J., Laurent, S. J., Bryant, R. A., & Harvey, S. B. (2018). Road to resilience: a systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions. *BMJ open*, 8(6), e017858. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017858>
- Junça-Silva, A., & Freire, M. (2022). The role of organizational climate, and work-family conflict in burnout: The case of teachers. *Sustainability*, 14(21), 13871. <https://doi.org/10.3390/su142113871>

- Katebi, A., HajiZadeh, M. H., Bordbar, A., & Salehi, A. M. (2022). The relationship between “job satisfaction” and “job performance”: A meta-analysis. *Global Journal of Flexible Systems Management*, 23(1), 21-42. <https://doi.org/10.1007/s40171-021-00280-y>
- Kiewitz, C., Restubog, S. L. D., Shoss, M. K., Garcia, P. R. J. M., & Tang, R. L. (2016). Suffering in silence: Investigating the role of fear in the relationship between abusive supervision and defensive silence. *Journal of Applied Psychology*, 101(5), 731. <https://bit.ly/4cc0exP>
- Kim, N.-R., & Lee, H.-G. (2024). Structural relationships between counselors' sense of calling, meaning of work, living a calling, and psychological burnout. *Behavioral Sciences*, 14(1), 24. <https://doi.org/10.3390/bs14010024>
- Knoll, M., & van Dick, R. (2013). Do I hear the whistle...? A first attempt to measure four forms of employee silence and their correlates. *Journal of Business Ethics*, 113(2), 349–362. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1308-4>
- Koopman, C., Pelletier, K. R., Murray, J. F., Scharda, C. E., Berger, M. L., Turpin, R. S., Hackleman, P., Gibson, P., Holmes, D. M., & Bendel, T. (2002). Stanford presenteeism scale: Health status and employee productivity. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 44(1), 14-20. <https://bit.ly/42y5rvB>
- Kraimer, M. L. (2022). Career calling and team member proactivity: The roles of living out a calling and mentoring. *Applied Psychology*, 71(2), 587-611. <https://doi.org/10.1111/apps.12340>
- Kranabetter, C., & Niessen, C. (2016). How managers respond to exhausted employees. *Journal of Personnel Psychology* 15(3). <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000157>
- Kruse, S. D. (2023). *Mindful educational leadership: Contemplative, cognitive, and organizational systems and practices*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003283461>
- Kuo, C.-C., Chang, K., Quinton, S., Lu, C.-Y., & Lee, I. (2015). Gossip in the workplace and the implications for HR management: A study of gossip and its relationship to employee cynicism. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(18), 2288-2307. <https://doi.org/10.1080/09585192.2014.985329>
- Lam, L. W., & Xu, A. J. (2019). Power imbalance and employee silence: The role of abusive leadership, power distance orientation, and perceived organizational politics. *Applied Psychology*, 68(3), 513-546. <https://doi.org/10.1111/apps.12170>
- Lane, J., Everts, S. S., Hefner, Y., Phillips, R., & Scott, K. (2021). Crises of care: School leaders and narratives of compassion fatigue. *Journal of Organizational Psychology*, 27(1). <https://bit.ly/4hTiKvW>

- Ledesma, J. (2014). Conceptual frameworks and research models on resilience in leadership. *Sage Open*, 4(3). <https://doi.org/10.1177/2158244014545464>
- Li, J. J., Wong, I. A., & Kim, W. G. (2017). Does mindfulness reduce emotional exhaustion? A multilevel analysis of emotional labor among casino employees. *International Journal of Hospitality Management*, 64, 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2017.03.008>
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 61, 120-126. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.016>
- Li, Y., Huang, H., & Chen, Y. Y. (2020). Organizational climate, job satisfaction, and turnover in voluntary child welfare workers. *Children and Youth Services Review*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105640>
- Lian, B. (2020). The influence of principal supervision and organizational climate toward teacher's performance. <https://doi.org/10.31219/osf.io/4u6jh>
- Lin, S. H., Scott, B. A., & Matta, F. K. (2019). The dark side of transformational leader behaviors for leaders themselves: A conservation of resources perspective. *Academy of Management Journal*, 62(5), 1556-1582. <https://doi.org/10.5465/amj.2016.1255>
- Liu, Z., & Wong, H. (2023). Linking authentic leadership and employee turnover intention: The influences of sense of calling and job satisfaction. *Leadership & Organization Development Journal*, 44(5), 585-608. <https://doi.org/10.1108/LODJ-01-2023-0044>
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309-336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)
- Lu, H., Zhao, Y., & While, A. (2019). Job satisfaction among hospital nurses: A literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 94, 21-31. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2019.01.011>
- Lysova, E. I., Jansen, P. G., Khapova, S. N., Plomp, J., & Tims, M. (2018). Examining calling as a double-edged sword for employability. *Journal of Vocational Behavior*, 104, 261-272. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.11.006>
- Macdonald, S., & MacIntyre, P. (1997). The Generic Job Satisfaction Scale: Scale development and its correlates. *Employee Assistance Quarterly*, 13(2), 1-16. https://doi.org/10.1300/J022v13n02_01
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>

- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Magill, M. S., Yost, P. R., Chighizola, B., & Stark, A. (2020). Organizational climate for climate sustainability. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 72(3), 198. <https://bit.ly/4jaAP9S>
- Mahfouz, J. (2020). Principals and stress: Few coping strategies for abundant stressors. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(3), 440-458. <https://doi.org/10.1177/1741143218817562>
- Mainardes, E. W., Rodrigues, L. S., & Teixeira, A. (2019). Effects of internal marketing on job satisfaction in the banking sector. *International Journal of Bank Marketing*, 37(5), 1313-1333. <https://doi.org/10.1108/IJBM-07-2018-0190>
- Mäkikangas, A., Leiter, M. P., Kinnunen, U., & Feldt, T. (2021). Profiling development of burnout over eight years: Relation with job demands and resources. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(5), 720-731. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2020.1790651>
- Mantler, J., Godin, J., Cameron, S. J., & Horsburgh, M. E. (2015). Cynicism in hospital staff nurses: The effect of intention to leave and job change over time. *Journal of Nursing Management*, 23(5), 577-587. <https://doi.org/10.1111/jonm.12183>
- Marcatto, F., Di Blas, L., Luis, O., Festa, S., & Ferrante, D. (2022). The Perceived Occupational Stress Scale: A brief tool for measuring workers' perceptions of stress at work. *European Journal of Psychological Assessment*, 38(4), 293. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000677>
- Martínez-Ramón, J. P., Morales-Rodríguez, F. M., & Pérez-López, S. (2021). Burnout, resilience, and COVID-19 among teachers: Predictive capacity of an artificial neural network. *Applied Sciences*, 11(17). <https://doi.org/10.3390/app11178206>
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 9(5), 16-22. https://www.researchgate.net/publication/263847499_Burned-Out
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19-32). Taylor & Francis. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.1201/9780203741825-3/burnout-multidimensional-perspective-christina-maslach>
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and preventive psychology*, 7(1), 63-74. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(98\)80022-X](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80022-X)

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of applied psychology*, 93(3), 498. DOI: 10.1037/0021-9010.93.3.498
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Marsh, H. W., Dicke, T., Riley, P., Parker, P. D., Guo, J., Basarkod, G., & Martin, A. J. (2023). School principals' mental health and well-being under threat: A longitudinal analysis of workplace demands, resources, burnout, and well-being. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 15(3), 999-1027. <https://doi.org/10.1111/aphw.12423>
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706–725. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.3707697>
- Morrison, E. W. (2023). Employee voice and silence: Taking stock a decade later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(1), 79-107. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-054654>
- Nabella, S. D., Rivaldo, Y., Kurniawan, R., Nurmayunita, N., Sari, D. P., Luran, M. F., & Wulandari, K. (2022). The Influence of Leadership and Organizational Culture Mediated by Organizational Climate on Governance at Senior High School in Batam City. *Journal of Educational and Social Research*, 12(5), 119-130. <https://doi.org/10.36941/jesr-2022-0127>
- Näswall, K., Malinen, S., Kuntz, J., & Hodliffe, M. (2019). Employee resilience: Development and validation of a measure. *Journal of Managerial Psychology*, 34(5), 353–367. <https://doi.org/10.1108/JMP-02-2018-0102>
- Nechanska, E., Hughes, E., & Dundon, T. (2020). Towards an integration of employee voice and silence. *Human Resource Management Review*, 30(1), 100674. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.11.002>
- Ongori, H. (2007). A review of the literature on employee turnover. *African Journal of Business Management*, 1(3), 49–54. <https://ubrisa.ub.bw/handle/10311/1154>
- Ortan, F., Simut, C., & Simut, R. (2021). Self-efficacy, job satisfaction and teacher well-being in the K-12 educational system. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12763. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312763>

- Panagioti, M., Panagopoulou, E., Bower, P., Lewith, G., Kontopantelis, E., Chew-Graham, C., ... & Esmail, A. (2017). Controlled interventions to reduce burnout in physicians: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Internal Medicine*, 177(2), 195–205. <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2016.7674>
- Peng, Y., Ma, J., Zhang, W., & Jex, S. (2021). Older and less deviant? The paths through emotional labor and organizational cynicism. *Work, Aging and Retirement*, 7(1), 20-30. <https://doi.org/10.1093/workar/waaa017>
- Pennebaker, J. W., & Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(3), 274–281. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.95.3.274>
- Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (1997). The impact of organizational citizenship behavior on organizational performance: A review and suggestions for future research. *Human Performance*, 10(2), 133–151. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_5
- Prayag, G., Spector, S., Orchiston, C., & Chowdhury, M. (2020). Psychological resilience, organizational resilience and life satisfaction in tourism firms: Insights from the Canterbury earthquakes. *Current Issues in Tourism*, 23(10), 1216–1233. <https://doi.org/10.1080/13683500.2019.1607832>
- Rai, A., & Agarwal, U. A. (2018). Workplace bullying and employee silence: A moderated mediation model of psychological contract violation and workplace friendship. *Personnel Review*, 47(1), 226–256. <https://doi.org/10.1108/PR-03-2017-0071>
- Rhee, J., Dedahanov, A., & Lee, D. (2014). Relationships among power distance, collectivism, punishment, and acquiescent, defensive, or prosocial silence. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(5), 705–720. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.5.705>
- Riley, P., See, S. M., Marsh, H., & Dicke, T. (2021). The Australian principal occupational health, safety and wellbeing survey 2020 data. *Institute for Positive Psychology and Education*. https://www.educatorhealth.org/wp-content/uploads/2021/10/2020_AU_Final_Report-1.pdf
- Ringle, C. M., Sarstedt, M., Sinkovics, N., & Sinkovics, R. R. (2023). A perspective on using partial least squares structural equation modelling in data articles. *Data in Brief*, 48(1), 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2023.109074>
- Ruhle, S. A., Breitsohl, H., Aboagye, E., Baba, V., Biron, C., Correia Leal, C., & Yang, T. (2020). “To work, or not to work, that is the question”—Recent trends and avenues for research on presenteeism. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(3), 344–363. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2019.1704734>

- Sabagh, Z., Hall, N. C., & Saroyan, A. (2018). Antecedents, correlates and consequences of faculty burnout. *Educational Research*, 60(2), 131–156. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1461573>
- Sabino, A., Cesário, F., & Antunes, A. (2024). Linking toxic leadership to exit, voice, silence and neglect: the mediating role of loyalty. *Management Research: Journal of the Iberoamerican Academy of Management*, 22(1), 18–34. <https://doi.org/10.1108/MRJIAM-10-2023-1471>
- Sağır, T., & Oğuz, E. (2012). Developing of organizational cynicism scale for teachers. *Journal of Human Sciences*, 9(2), 1094–1106. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2032>
- Saks, A. M. (2022). Caring human resources management and employee engagement. *Human Resource Management Review*, 32(3), 100835. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2021.100835>
- Sandmeier, A., Dadaczynski, K., Okan, O., & Skedsmo, G. (2023). Work-stress, coping, and emotional exhaustion of school principals in Germany and Switzerland. *European Journal of Public Health*, 33(2), 685. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckad160.685>
- Sarstedt, M., Hair, J. F., Pick, M., Liengaard, B. D., Radomir, L., & Ringle, C. M. (2022). Progress in partial least squares structural equation modeling use in marketing research in the last decade. *Psychology & Marketing*, 39(5), 1035–1064. <https://doi.org/10.1002/mar.21640>
- Sawhney, G., Britt, T. W., & Wilson, C. (2020). Perceiving a calling as a predictor of future work attitudes: The moderating role of meaningful work. *Journal of Career Assessment*, 28(2), 187–201. <https://doi.org/10.1177/1069072719848981>
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220. <https://doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach* (pp. 43–68). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4
- Sexton, J. B., Adair, K. C., Proulx, J., Profit, J., Cui, X., Bae, J., & Frankel, A. (2022). Emotional exhaustion among US health care workers before and during the COVID-19 pandemic, 2019–2021. *JAMA Network Open*, 5(9), e2232748. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.32748>
- Sharma, P. N., Liengaard, B. D., Hair, J. F., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2023). Predictive model assessment and selection in composite-based modeling using

- PLS-SEM: extensions and guidelines for using CVPAT. *European Journal of Marketing*, 57(6), 1662–1677. <https://doi.org/10.1108/EJM-08-2020-0636>
- Sherf, E. N., Parke, M. R., & Isaakyan, S. (2021). Distinguishing voice and silence at work: Unique relationships with perceived impact, psychological safety, and burnout. *Academy of Management Journal*, 64(1), 114–148. <https://doi.org/10.5465/amj.2018.1428>
- Silva Filho, A. F. M. D., Felix, B., & Mainardes, E. W. (2021). Occupational callings: A double-edged sword for burnout and stress. *Estudos de Psicologia*, 26(1), 45–55. <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20210006>
- Simha, A., Elloy, D. F., & Huang, H. C. (2014). The moderated relationship between job burnout and organizational cynicism. *Management Decision*, 52(3), 482–504. <https://doi.org/10.1108/MD-08-2013-0422>
- Sirén, C., Patel, P. C., Örtqvist, D., & Wincent, J. (2018). CEO burnout, managerial discretion, and firm performance: The role of CEO locus of control, structural power, and organizational factors. *Long Range Planning*, 51(6), 953–971. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2018.05.002>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 602–616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Skaalvik, C. (2023). Emotional exhaustion and job satisfaction among Norwegian school principals: Relations with perceived job demands and job resources. *International Journal of Leadership in Education*, 26(1), 75–99. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1791964>
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194–200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Soames, M., & Willis, M. (2024). Making Sense of Burnout: A Reflexive Thematic Analysis of How Teachers in England Discuss and Encounter the Term Burnout. *Qualitative Health Research*, 34(1-2), 61–71. <https://doi.org/10.1177/10497323231203639>
- Song, B., Qian, J., Wang, B., Yang, M., & Zhai, A. (2017). Are you hiding from your boss? Leader's destructive personality and employee silence. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 45(7), 1167–1174. <https://doi.org/10.2224/sbp.6421>

- Srivastava, S., Madan, P., & Singh, N. (2020). Towards engagement through empowerment: a study on private sector managers. *International Journal of Indian Culture and Business Management*, 21(2), 206-224. <https://doi.org/10.1504/IJICBM.2020.109742>
- Su, Y., Jiang, Z., Meng, R., Lu, G., & Chen, C. (2023). The effect of organizational justice on young nurses' turnover intention: the mediating roles of organizational climate and emotional labour. *Nurse education in practice*, 72, 103723. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103723>Get rights and content
- Tonkin, K., Malinen, S., Näswall, K., & Kuntz, J. C. (2018). Building employee resilience through wellbeing in organizations. *Human resource development quarterly*, 29(2), 107-124. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21306>
- Toyama, H., Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2022). Job crafting and well-being among school principals: The role of basic psychological need satisfaction and frustration. *European Management Journal*, 40(5), 809–818. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2021.10.003>
- Vaamonde, J. D., Omar, A., & Salessi, S. (2018). From organizational justice perceptions to turnover intentions: The mediating effects of burnout and job satisfaction. *Europe's Journal of Psychology*, 14(3), 554–570. <https://doi.org/10.5964/ejop.v14i3.1490>
- Voitenko, E. (2020). Emotional burnout as a result of professional stress in the work of managers (in the context of self-actualization). *Journal of Behavior Studies in Organizations*, 3, 5–12. <https://api.eurokd.com/Uploads/Article/34/JBSO.2020.03.02.pdf>
- Walsh, J. P., Ashford, S. J., & Hill, T. E. (1985). Feedback obstruction: The influence of the information environment on employee turnover intentions. *Human Relations*, 38(1), 23–46. <https://doi.org/10.1177/001872678503800102>
- Wang, F., Pollock, K., & Hauseman, C. (2023). Time demands and emotionally draining situations amid work intensification of school principals. *Educational Administration Quarterly*, 59(1), 112–142. <https://doi.org/10.1177/0013161X221132837>
- Wayne, S. J., Shore, L. M., & Liden, R. C. (1997). Perceived organizational support and leader-member exchange: A social exchange perspective. *Academy of Management Journal*, 40(1), 82–111. <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/257021>
- West, C. P., Dyrbye, L. N., & Shanafelt, T. D. (2018). Physician burnout: Contributors, consequences, and solutions. *Journal of Internal Medicine*, 283(6), 516–529. <https://doi.org/10.1111/joim.12752>

- Whiteside, D. B., & Barclay, L. J. (2013). Echoes of silence: Employee silence as a mediator between overall justice and employee outcomes. *Journal of Business Ethics*, 116(2), 251–266. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1467-3>
- Wilkerson, J. M., Evans, W. R., & Davis, W. D. (2008). A test of coworkers' influence on organizational cynicism, badmouthing, and organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(9), 2273–2292. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00391.x>
- Wright, T. A., & Cropanzano, R. (1998). Emotional exhaustion as a predictor of job performance and voluntary turnover. *Journal of Applied Psychology*, 83(3), 486–493. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.3.486>
- Wynen, J., Kleizen, B., Verhoest, K., Lægreid, P., & Rolland, V. (2020). Just keep silent... Defensive silence as a reaction to successive structural reforms. *Public Management Review*, 22(4), 498–526. <https://doi.org/10.1080/14719037.2019.1588358>
- Xu, A. J., Loi, R., & Lam, L. W. (2015). The bad boss takes it all: How abusive supervision and leader-member exchange interact to influence employee silence. *The Leadership Quarterly*, 26(5), 763–774. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.03.002>
- Xu, S., Tao, L., Huang, H., Little, J., & Huang, L. (2020). Pediatric nurses' turnover intention and its association with calling in China's tertiary hospitals. *Journal of Pediatric Nursing*, 52, e51–e56. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.01.005>
- Yang, C., & Chen, A. (2020). The double-edged sword effects of career calling on occupational embeddedness: Mediating roles of work–family conflict and career adaptability. *Asian Nursing Research*, 14(5), 338–344. <https://doi.org/10.1016/j.anr.2020.09.005>
- Yang, T., Shen, Y. M., Zhu, M., Liu, Y., Deng, J., Chen, Q., & Chu, L. (2016). Effects of co-worker and supervisor support on job stress and presenteeism in an aging workforce: A structural equation modeling approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(1), 1–15. <https://doi.org/10.3390/ijerph13010072>
- Yao, Y., Jørgensen, A. H. R., & Thomsen, S. F. (2020). Work productivity and activity impairment in patients with hidradenitis suppurativa: A cross-sectional study. *International Journal of Dermatology*, 59(3), 333–340. <https://doi.org/10.1111/ijd.14706>
- Yıldırım, İ. (2022). What is the role of organizational cynicism in school effectiveness? *SAGE Open*, 12(3), 1–12. <https://doi.org/10.1177/21582440221111102>
- Yildirim, F., & Sait Dinc, M. (2019). Factors influencing burnout of the principals: A pilot study in Flemish schools of Belgium. *Economic Research-Ekonomska*

Istraživanja, 32(1), 3538–3553.
<https://doi.org/10.1080/1331677X.2019.1660200>

- Yustina, A. I., & Valerina, T. (2018). Does work-family conflict affect the auditor's performance? Examining the mediating roles of emotional exhaustion and job satisfaction. *Gadjah Mada International Journal of Business*, 20(1), 89–111.
<https://doi.org/10.22146/gamaijb.26302>
- Zhang, Q., Li, X., & Gamble, J. H. (2022). Teacher burnout and turnover intention in higher education: The mediating role of job satisfaction and the moderating role of proactive personality. *Frontiers in Psychology*, 13, 1076277.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1076277>
- Žydžiūnaitė, V., & Rutkienė, A. (2024). Professional Burnout and its Relation to Self-Efficacy and Perceived Stress: The Case of Lithuanian Teachers. *Martinsone/Jensen/Wiesner/Zechner*, 127.
<https://doi.org/10.35468/6091>

APÊNDICE A – QUADRO DE CONSTRUTOS

Construtos	Frase Original	Cod	Frase Adaptada
Jansen et al. (2010) adaptada e validada a partir de Maslach e Jackson (1981)	I feel emotionally drained from my work	EE1	Eu me sinto emocionalmente exausto(a) devido às exigências do meu trabalho.
	I feel used up at the end of the workday	EE2	Eu me sinto emocionalmente exausto(a) ao final do meu dia de trabalho.
	I feel fatigued when I get up in the morning and have to face another day on the job	EE3	Eu me sinto cansado(a) quando me levanto de manhã e tenho que enfrentar mais um dia de trabalho.
	Working with people all day is really a strain for me	EE4	Lidar com as pessoas do meu trabalho ao longo do dia é realmente exaustivo para mim.
	I feel burned out from my work	EE5	Eu me sinto desmotivado(a) por causa do meu trabalho como diretor(a).
	I feel frustrated by my job	EE6	Eu me sinto frustrado(a) com a minha carga de trabalho.
	I feel I'm working too hard on my job	EE7	Eu sinto que trabalho “demais” devido às minhas atividades enquanto diretor(a).
	Working with people directly puts too much stress on me	EE8	Trabalhar diretamente com pessoas me deixa frustrado(a) e muito exausto(a).
	I feel like I'm at the end of my rope	EE9	Sinto que estou no meu limite
Clima Organizacional (Gould-Williams, 2007)	When I'm on a difficult assignment I can usually count on getting assistance from my line manager / supervisor.	CO1	Quando estou em uma tarefa difícil, geralmente posso contar com o apoio da Equipe Pedagógica (pedagogos e coordenadores).
	Line managers/ supervisors and staff trust each other.	CO2	Equipe Pedagógica (pedagogos e coordenadores) e funcionários confiam uns nos outros.
	Our line manager / supervisor considers the personal welfare of our group.	CO3	A Equipe Pedagógica (pedagogos e coordenadores) da escola se preocupa com o bem-estar pessoal do nosso grupo.
	There's a friendly, supportive atmosphere amongst staff in this department.	CO4	Há uma atmosfera amigável e de apoio entre os profissionais na escola que trabalho.
	The morale in this department is very low. (R)	CO5	O clima entre os profissionais de minha escola está muito ruim. (R)
	I feel fairly rewarded for the amount of effort I put into my job.	CO6	Sinto que sou recompensado(a) de forma justa pelo esforço que coloco em minhas funções.

	We need better line managers/supervisors if our department is to improve. (R)	CO7	É preciso uma melhor Equipe Pedagógica (pedagogos e coordenadores) para que minha escola possa melhorar. (R)
Resiliência (Smith et al., 2008)	I tend to bounce back quickly after hard times.	R1	Me recupero rapidamente após momentos difíceis.
	I have a hard time making it through stressful events. (R)	R2	Tenho dificuldade em lidar com eventos estressantes. (R)
	It does not take me long to recover from a stressful event.	R3	Não demoro muito para me recuperar de um evento estressante.
	It is hard for me to snap back when something bad happens. (R)	R4	É difícil me reerguer quando algo ruim acontece. (R)
	I usually come through difficult times with little trouble.	R5	Geralmente passo por momentos difíceis sem grandes problemas.
	I tend to take a long time to get over set-backs in my life.(R)	R6	Demoro muito para superar reveses na minha vida. (R)
Viver um chamado (Duffy et al., 2012)	I have regular opportunities to fulfill my call.	VC1	Tenho oportunidades regulares para cumprir meu chamado.
	Currently, my work aligns a lot with my call.	VC2	Atualmente a função que desempenho está muito alinhada ao meu chamado.
	I am consistently fulfilling my call.	VC3	Estou constantemente cumprindo meu chamado.
	I am currently involved in activities aligned with my call.	VC4	Atualmente estou envolvido(a) em atividades alinhadas ao meu chamado.
	I'm living my call now at my work.	VC5	Neste momento estou vivendo meu chamado em meu trabalho.
	I am at work for which I feel called.	VC6	Estou em uma função para a qual me sinto chamado(a).
Cinismo (Wilkerson et al., 2008).	Any efforts to make things better around here are likely to succeed. (R)	C1	Qualquer esforço para melhorar as coisas em minha escola provavelmente terá sucesso. (R)
	Company management is good at running improvement programs or changing things in our business. (R)	C2	A equipe da Secretaria de Educação é boa em executar programas de melhoria ou em mudar aspectos do nosso trabalho. (R)
	Overall, I expect more success than disappointment in working with this company. (R)	C3	De modo geral, espero mais sucesso do que decepções ao trabalhar em minha escola. (R)
	My company pulls its fair share of the weight in its relationship with its employees. (R)	C4	A minha escola cumpre sua parte de responsabilidade no que diz respeito ao relacionamento entre os profissionais. (R)
	Suggestions on how to solve problems around here won't produce much real change.	C5	Sugestões sobre como resolver problemas em minha escola não vão gerar muitas mudanças

			reais.
	My company meets my expectations for quality of work life. (R)	C6	Minha escola atende às minhas expectativas em relação à qualidade de vida no trabalho. (R)
	Company management is more interested in its goals and needs than in its employees' welfare	C7	A equipe da Secretaria de Educação está mais interessada em seus próprios objetivos e necessidades do que no bem-estar dos profissionais.
Silêncio Defensivo (Dyne et al., 2003)	This employee does not speak up and suggest ideas for change, based on fear.	SD1	Como diretor(a) não me manifesto, nem sugiro mudanças por medo.
	This employee withholds relevant information due to fear.	SD2	Como diretor(a) retenho informações relevantes por medo.
	This employee omits pertinent facts in order to protect him/her self.	SD3	Como diretor(a) omito fatos pertinentes para me proteger.
	This employee avoids expressing ideas for improvements, due to self-protection.	SD4	Como diretor(a) evito expressar ideias de melhorias, para minha autoproteção.
	This employee withholds his/her solutions to problems because he/she is motivated by fear	SD5	Como diretor(a) não proponho soluções para problemas devido ao medo.
Satisfação no trabalho (Macdonald & MacIntyre, 1997)	I get along with supervisors.	ST1	Eu me dou bem com meus superiores.
	All my talents and skills are used.	ST2	Todos os meus talentos e habilidades são utilizados em meu trabalho.
	I feel good about my job.	ST3	Eu me sinto bem com meu trabalho.
	I receive recognition for a job well done.	ST4	Eu recebo reconhecimento por um trabalho bem realizado.
	I feel good about working at this company.	ST5	Eu me sinto bem em trabalhar em minha escola.
	I feel close to the people at work.	ST6	Eu me sinto próximo(a) das pessoas no meu trabalho.
	I feel secure about my job.	ST7	Eu me sinto seguro(a) sobre meu trabalho.
	I believe management is concerned about me.	ST8	Eu acredito que meus superiores estão preocupados comigo.
	On the whole, I believe work is good for my physical health.	ST9	No geral, eu acredito que o trabalho é bom para minha saúde física.
	My wages are good.	ST10	Meu salário é adequado.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Seção 1

Olá,

Sou Luciana Nascimento Castelo da Silva, aluna do Mestrado em Ciências Contábeis e Administração, na linha de pesquisa em Gestão Escolar da FUCAPE Fundação de Pesquisa e Ensino S/A – Vitória, ES. Estou desenvolvendo uma pesquisa acadêmica sobre Exaustão Emocional em Gestores Escolares – Diretores Escolares. A sua participação ocorrerá somente na etapa de coleta de dados por meio desse questionário. Não há necessidade de se identificar e suas respostas serão tratadas de forma sigilosa e totalmente anônima. Os dados coletados servirão exclusivamente para fins acadêmicos, e não existe resposta certa ou errada. Informo que sua participação na pesquisa é voluntária e não envolve qualquer tipo de investimento ou contrapartida financeira por parte de nenhum dos envolvidos.

Desde já, meu muito obrigada.

Mestranda: Luciana Nascimento Castelo da Silva

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rozélia Laurett

Em caso de dúvida, gentileza entrar em contato comigo:

Luciana Nascimento Castelo da Silva (pesquisadora responsável).

E-mail: luciana.ncs@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem como objetivo proporcionar aos participantes da pesquisa um esclarecimento completo sobre a investigação, incluindo seus riscos e benefícios, para que a decisão de participar ou não seja realmente livre e consciente.

Considerando os aspectos acima, você aceita participar desta pesquisa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Seção 2

PERGUNTA DE CONTROLE

A pergunta de controle objetiva assegurar a qualidade e a representatividade dos dados coletados.

Você é diretor(a) escolar de uma escola da rede pública de Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais e ensino médio) brasileira?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Seção 3

INSTRUÇÕES

Sempre que aparecer o termo "chamado", lembre-se que chamado é agir de acordo com uma vocação percebida, encontrando propósito e significado no trabalho, em uma atividade com a qual se identifica profundamente, e alinhando-se a valores que beneficiam tanto a si mesmo quanto aos outros.

Para as afirmações a seguir escolha a alternativa que melhor expressa sua opinião, utilizando a seguinte escala:

1 = Discordo Totalmente; 2 = Discordo; 3 = Nem concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo Totalmente.

Afirmações	Escala				
	1	2	3	4	5
1. Tenho oportunidades regulares para cumprir meu chamado.	1	2	3	4	5
2. Atualmente a função que desempenho está muito alinhada ao meu chamado.	1	2	3	4	5
3. Estou constantemente cumprindo meu chamado.	1	2	3	4	5
4. Atualmente estou envolvido(a) em atividades alinhadas ao meu chamado.	1	2	3	4	5
5. Neste momento estou vivendo meu chamado em meu trabalho.	1	2	3	4	5
6. Estou em uma função para a qual me sinto chamado(a).	1	2	3	4	5
7. Eu me sinto emocionalmente exausto(a) devido às exigências do meu trabalho.	1	2	3	4	5
8. Eu me sinto emocionalmente exausto(a) ao final do meu dia de trabalho.	1	2	3	4	5
9. Eu me sinto cansado(a) quando me levanto de manhã e tenho que enfrentar mais um dia de trabalho.	1	2	3	4	5
10. Lidar com as pessoas do meu trabalho ao longo do dia é realmente exaustivo para mim.	1	2	3	4	5
11. Eu me sinto desmotivado(a) por causa do meu trabalho como diretor(a).	1	2	3	4	5
12. Eu me sinto frustrado(a) com a minha carga de trabalho.	1	2	3	4	5
13. Eu sinto que trabalho "demais" devido às minhas atividades enquanto diretor(a).	1	2	3	4	5
14. Trabalhar diretamente com pessoas me deixa frustrado(a) e muito exausto(a).	1	2	3	4	5
15. Sinto que estou no meu limite.	1	2	3	4	5
16. Quando estou em uma tarefa difícil, geralmente posso contar com o apoio da Equipe Pedagógica (pedagogos e coordenadores).	1	2	3	4	5
17. Equipe Pedagógica (pedagogos e coordenadores) e funcionários confiam uns nos outros.	1	2	3	4	5
18. A Equipe Pedagógica (pedagogos e coordenadores) da escola se preocupa com o bem-estar pessoal do nosso grupo.	1	2	3	4	5
19. Há uma atmosfera amigável e de apoio entre os profissionais na	1	2	3	4	5

escola que trabalho.					
20. O clima entre os profissionais de minha escola está muito ruim.	1	2	3	4	5
21. Sinto que sou recompensado(a) de forma justa pelo esforço que coloco em minhas funções.	1	2	3	4	5
22. É preciso uma melhor Equipe Pedagógica (pedagogos e coordenadores) para que minha escola possa melhorar.	1	2	3	4	5
23. Me recupero rapidamente após momentos difíceis.	1	2	3	4	5
24. Tenho dificuldade em lidar com eventos estressantes.	1	2	3	4	5
25. Não demoro muito para me recuperar de um evento estressante.	1	2	3	4	5
26. É difícil me reerguer quando algo ruim acontece.	1	2	3	4	5
27. Geralmente passo por momentos difíceis sem grandes problemas.	1	2	3	4	5
28. Demoro muito para superar reveses na minha vida.	1	2	3	4	5
29. Qualquer esforço para melhorar as coisas em minha escola provavelmente terá sucesso.	1	2	3	4	5
30. A equipe da Secretaria de Educação é boa em executar programas de melhoria ou em mudar aspectos do nosso trabalho.	1	2	3	4	5
31. De modo geral, espero mais sucesso do que decepções ao trabalhar em minha escola.	1	2	3	4	5
32. A minha escola cumpre sua parte de responsabilidade no que diz respeito ao relacionamento entre os profissionais.	1	2	3	4	5
33. Sugestões sobre como resolver problemas em minha escola não vão gerar muitas mudanças reais.	1	2	3	4	5
34. Minha escola atende às minhas expectativas em relação à qualidade de vida no trabalho.	1	2	3	4	5
35. A equipe da Secretaria de Educação está mais interessada em seus próprios objetivos e necessidades do que no bem-estar dos profissionais.	1	2	3	4	5
36. Como diretor(a) não me manifesto nem sugiro mudanças por medo.	1	2	3	4	5
37. Como diretor(a) retenho informações relevantes por medo.	1	2	3	4	5
38. Como diretor(a) omito fatos pertinentes para me proteger.	1	2	3	4	5
39. Como diretor(a) evito expressar ideias de melhorias para minha autoproteção.	1	2	3	4	5
40. Como diretor(a) não proponho soluções para problemas por medo.	1	2	3	4	5
41. Eu me dou bem com meus superiores.	1	2	3	4	5
42. Todos os meus talentos e habilidades são utilizados em meu trabalho.	1	2	3	4	5
43. Eu me sinto bem com meu trabalho.	1	2	3	4	5
44. Eu recebo reconhecimento por um trabalho bem realizado.	1	2	3	4	5

45. Eu me sinto bem em trabalhar em minha escola.	1	2	3	4	5
46. Eu me sinto próximo(a) das pessoas no meu trabalho.	1	2	3	4	5
47. Eu me sinto seguro(a) sobre meu trabalho.	1	2	3	4	5
48. Eu acredito que meus superiores estão preocupados comigo.	1	2	3	4	5
49. No geral, eu acredito que o trabalho é bom para minha saúde física.	1	2	3	4	5
50. Meu salário é adequado.	1	2	3	4	5

Seção 4

Dados demográficos dos respondentes.

1. Qual a sua idade?

- ☐ Entre 18 e 25 anos
- ☐ Entre 26 e 40 anos
- ☐ Entre 41 e 55 anos
- ☐ Acima de 56 anos

2. Qual seu gênero?

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não responder

3. Qual seu nível de escolaridade?

- ☐ Graduação
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-doutorado

4. Qual seu vínculo empregatício com a rede pública de ensino?

- ☐ Efetivo
- ☐ Contrato por tempo determinado
- ☐ Outro

5. Em qual esfera pública você trabalha?

- ☐ Municipal
- ☐ Estadual
- ☐ Federal

6. Qual sua remuneração mensal como diretor(a) escolar?

- ☐ Até 2 salários mínimos
- ☐ Entre 3 e 5 salários mínimos
- ☐ Entre 6 e 10 salários mínimos
- ☐ Acima de 10 salários mínimos

7. Há quanto tempo trabalha na rede pública de ensino?

- ☐ Há 1 ano
- ☐ Entre 2 e 5 anos

- ☐ Entre 6 e 10 anos
- ☐ Entre 11 e 15 anos
- ☐ Há mais de 16 anos

8. Há quanto tempo trabalha como diretor(a) escolar?

- ☐ Há 1 ano
- ☐ Entre 2 e 5 anos
- ☐ Entre 6 e 10 anos
- ☐ Entre 11 e 15 anos
- ☐ Há mais de 16 anos

9. Há quanto tempo você é diretor(a) da escola onde está trabalhando atualmente?

- ☐ Há 1 ano
- ☐ Entre 2 e 5 anos
- ☐ Entre 6 e 10 anos
- ☐ Acima de 11 anos

10. Qual sua carga horária semanal?

- ☐ Entre 25 e 40 horas
- ☐ Entre 41 e 50 horas

11. Qual a Região do país em que você trabalha?

- ☐ Norte
- ☐ Nordeste
- ☐ Sul
- ☐ Sudeste
- ☐ Centro-Oeste

APÊNDICE C – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Características	Descrição	Quantidade	Porcentagem
Gênero	Masculino	91	28,26%
	Feminino	229	71,12%
	Não respondido	2	0,62%
Idade	Entre 18 e 25 anos	0	0%
	Entre 26 e 40 anos	53	16,46%
	Entre 41 e 55 anos	209	64,91%
	Acima de 56 anos	60	18,63%
Escolaridade	Graduação	19	5,9%
	Pós-Graduação	233	72,36%
	Mestrado	64	19,88%
	Doutorado	5	1,55%
	Pós-Doutorado	1	0,31%
Vínculo	Contrato por tempo determinado	11	3,42%
	Efetivo	303	94,10%
	Outro	8	2,48%
Esfera	Estadual	160	49,69%
	Federal	9	2,80%
	Municipal	153	47,51%
Remuneração	Até 2 salários	8	2,49%
	Entre 3 e 5 salários	141	43,79%

	Entre 6 e 10 salários	153	47,51%
	Acima de 10 salários	20	6,21%
Tempo de Serviço	Há 1 ano	3	0,93%
	Entre 2 e 5 anos	11	3,41%
	Entre 6 e 10 anos	35	10,87%
	Entre 11 e 15 anos	65	20,19%
	Há mais de 16 anos	208	64,60%
Tempo como Diretor	Há 1 ano	36	11,18%
	Entre 2 e 5 anos	129	40,06%
	Entre 6 e 10 anos	116	36,03%
	Entre 11 e 15 anos	24	7,45%
	Há mais de 16 anos	17	5,28%
Tempo como Diretor na Escola Atual	Há 1 ano	57	17,70%
	Entre 2 e 5 anos	157	48,76%
	Entre 6 e 10 anos	86	26,71%
	Acima de 11 anos	22	6,83%
Carga Horária	Entre 25 e 40 horas	185	57,45%
	Entre 41 e 50 horas	137	42,55%
Região	Norte	20	6,21%
	Nordeste	25	7,76%
	Sul	27	8,40%
	Sudeste	215	66,77%
	Centro Oeste	35	10,86%

APÊNDICE D – CARGAS FATORIAIS

Construtos	Cod	Variáveis	Cargas Fatoriais
Exaustão Emocional (EE)	EE1	Eu me sinto emocionalmente exausto(a) devido às exigências do meu trabalho.	0,793
	EE2	Eu me sinto emocionalmente exausto(a) ao final do meu dia de trabalho.	0,796
	EE3	Eu me sinto cansado(a) quando me levanto de manhã e tenho que enfrentar mais um dia de trabalho.	0,813
	EE4	Lidar com as pessoas do meu trabalho ao longo do dia é realmente exaustivo para mim.	0,826
	EE5	Eu me sinto desmotivado(a) por causa do meu trabalho como diretor(a).	0,744
	EE6	Eu me sinto frustrado(a) com a minha carga de trabalho.	0,814
	EE7	Eu sinto que trabalho “demais” devido às minhas atividades enquanto diretor(a).	0,751
	EE8	Trabalhar diretamente com pessoas me deixa frustrado(a) e muito exausto(a).	0,738
	EE9	Me sinto energizado(a) quando estou próxima(o) aos meus colegas de trabalho.	Variável excluída
Clima Organizacional (CO)	CO1	Quando estou em uma tarefa difícil, geralmente posso contar com o apoio da Equipe Pedagógica (pedagogos e coordenadores).	0,879
	CO2	Equipe Pedagógica (pedagogos e coordenadores) e funcionários confiam uns nos outros.	0,902
	CO3	A Equipe Pedagógica (pedagogos e coordenadores) da escola se preocupa com o bem-estar pessoal do nosso grupo.	0,883
	CO4	Há uma atmosfera amigável e de apoio entre os profissionais na escola que trabalho.	0,847
	CO5R	O clima entre os profissionais de minha escola está muito ruim. (R)	0,771
	CO6	Sinto que sou recompensado(a) de forma justa pelo esforço que coloco em minhas funções.	Variável excluída
	CO7R	É preciso uma melhor Equipe Pedagógica (pedagogos e coordenadores) para que minha escola possa melhorar. (R)	0,744

Resiliência (R)	R1	Me recupero rapidamente após momentos difíceis	0,816
	R2R	Tenho dificuldade em lidar com eventos estressantes. (R)	0,747
	R3	Não demoro muito para me recuperar de um evento estressante.	0,702
	R4R	É difícil me reerguer quando algo ruim acontece. (R)	0,864
	R5	Geralmente passo por momentos difíceis sem grandes problemas.	Variável excluída
	R6R	Demoro muito para superar reveses na minha vida. (R)	0,802
Viver um chamado (VC)	VC1	Tenho oportunidades regulares para cumprir meu chamado.	0,836
	VC2	Atualmente a função que desempenho está muito alinhada ao meu chamado.	0,851
	VC3	Estou constantemente cumprindo meu chamado.	0,862
	VC4	Atualmente estou envolvido(a) em atividades alinhadas ao meu chamado.	0,861
	VC5	Neste momento estou vivendo meu chamado em meu trabalho.	0,904
	VC6	Estou em uma função para a qual me sinto chamado(a).	0,754
Cinismo (C)	C1R	Qualquer esforço para melhorar as coisas em minha escola provavelmente terá sucesso. (R)	0,840
	C2R	A equipe da Secretaria de Educação é boa em executar programas de melhoria ou em mudar aspectos do nosso trabalho. (R)	Variável excluída
	C3R	De modo geral, espero mais sucesso do que decepções ao trabalhar em minha escola. (R)	0,851
	C4R	A minha escola cumpre sua parte de responsabilidade no que diz respeito ao relacionamento entre os profissionais. (R)	0,861
	C5	Sugestões sobre como resolver problemas em minha escola não vão gerar muitas mudanças reais.	Variável excluída
	C6R	Minha escola atende às minhas expectativas em relação à qualidade de vida no trabalho. (R)	0,819
	C7	A equipe da Secretaria de Educação está mais interessada em seus próprios objetivos e necessidades do que no bem-estar dos profissionais.	Variável excluída

Silêncio Defensivo (SD)	SD1	Como diretor(a) não me manifesto, nem sugiro mudanças por medo.	0,905
	SD2	Como diretor(a) retenho informações relevantes por medo.	Variável excluída
	SD3	Como diretor(a) omito fatos pertinentes para me proteger.	0,906
	SD4	Como diretor(a) evito expressar ideias de melhorias, para minha autoproteção.	0,923
	SD5	Como diretor(a) não proponho soluções para problemas devido ao medo.	0,931
Satisfação no trabalho (ST)	ST1	Eu me dou bem com meus superiores.	Variável excluída
	ST2	Todos os meus talentos e habilidades são utilizados em meu trabalho.	Variável excluída
	ST3	Eu me sinto bem com meu trabalho.	0,851
	ST4	Eu recebo reconhecimento por um trabalho bem realizado.	0,791
	ST5	Eu me sinto bem em trabalhar em minha escola.	0,867
	ST6	Eu me sinto próximo(a) das pessoas no meu trabalho.	0,816
	ST7	Eu me sinto seguro(a) sobre meu trabalho.	0,839
	ST8	Eu acredito que meus superiores estão preocupados comigo.	Variável excluída
	ST9	No geral, eu acredito que o trabalho é bom para minha saúde física.	0,710
	ST10	Meu salário é adequado.	Variável excluída

Fonte: Dados da pesquisa (2024).