

FUCAPE FUNDAÇÃO DE PESQUISA E ENSINO

REGINA LOPES DA SILVA

**MINDFULNESS DE EDUCADORES DE ENSINO FUNDAMENTAL E
BURNOUT: O papel mediador do trabalho emocional**

**VITÓRIA
2022**

REGINA LOPES DA SILVA

**MINDFULNESS DE EDUCADORES DE ENSINO FUNDAMENTAL NO
ENSINO E BURNOUT: O papel mediador do trabalho emocional**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Fucape Fundação de Pesquisa e Ensino, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração com atuação em Gestão Escolar.

Orientador: Dr. Poliano Bastos da Cruz.

**VITÓRIA
2022**

REGINA LOPES DA SILVA

**MINDFULNESS DE EDUCADORES DE ENSINO FUNDAMENTAL NO
ENSINO E BURNOUT: O papel mediador do trabalho emocional**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Fucape Fundação de Pesquisa e Ensino, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração com linha de atuação em Gestão Escolar.

Aprovada em 20 de junho de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. POLIANO BASTOS DA CRUZ
Fucape Pesquisa e Ensino Limitada

Prof. Dr. NELSON OLIVEIRA STEFANELLI
Fucape Pesquisa e Ensino Limitada

Profa. Dra. ELAINE CRISTINA ROSSI PAVANI
Fucape Pesquisa e Ensino Limitada

Dedico esse trabalho a Deus e
a minha família.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ser meu refúgio nesse árduo caminho. Agradeço a minha família, meus pais Magna e Amarildo, meu marido Pierre e ao meu filho Guilherme, que foram meu suporte, incentivo e por compreenderem minha ausência.

Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Poliano Bastos da Cruz, pela dedicação sem medidas, disponibilidade e direcionamentos na construção desse estudo. Agradeço aos docentes da FUCAPE, por compartilharem suas aprendizagens durante o mestrado e que serão permeados por toda minha carreira na área educacional, afetando positivamente os profissionais e alunos que atravessarem meu caminho nessa jornada.

E, por fim, agradeço ao Instituto Fucape, por ofertar esse programa que possibilita o crescimento e aprendizado de tantos profissionais da área da educação pública, permitindo que ocorram avanços no âmbito da gestão escolar.

RESUMO

O trabalho abordou o Mindfulness de educadores do ensino fundamental no ensino realizando uma análise sobre a síndrome de Burnout, uma vez que docentes de várias instituições são inseridos em contextos estressantes aos quais podem desencadear problemas psicológicos e psicossociais no decorrer de seus trabalhos e formações profissionais. Sendo dentre estes problemas a síndrome de Burnout definido pelo esgotamento emocional, despersonalização e redução da sensação de realização na carreira, que tem consequências em decorrência do estresse crônico e tensão emocional vividas por eles no ambiente de trabalho do contexto educativo. A pesquisa utilizou uma abordagem quantitativa com corte transversal na coleta de dados primários e considerou-se a amostra de 401 respostas. A técnica de amostragem foi a modelagem de equação estrutural com estimação por mínimos quadrados parciais, não probabilística, por conveniência. O objetivo do trabalho foi compreender os efeitos da prática do *Mindfulness* na redução da ansiedade, autoestima e no auxílio para avanço da aprendizagem. Como hipóteses de pesquisa, foram instituídas duas formas, sendo elas, “a síndrome de Burnout impacta negativamente a percepção de desempenho organizacional do docente” e Mindfulness modera a relação entre Burnout e percepção de desempenho organizacional de modo a reduzir o efeito negativo do Burnout. Portanto, conclui-se que o Burnout reduz o desempenho do professor e que o Mindfulness reduz o efeito negativo do Burnout no desempenho, confirmando as hipóteses levantadas sobre os impactos que a síndrome de Burnout gera no desempenho institucional e que o Mindfulness consegue melhorar a percepção de desempenho organizacional. Os resultados da pesquisa poderão contribuir para ampliar os debates nas formações de professores e das políticas públicas e de forma prática, como meio para que as escolas apliquem o Mindfulness a fim de reduzir o Burnout e aumentar o desempenho institucional.

Palavras-Chave: Mindfulness. Burnout. Professor.

ABSTRACT

The work addressed the Mindfulness of elementary school students in teaching an analysis of the Burnout syndrome, since teachers from several institutions are inserted in stressful contexts to which they can trigger psychological and psychosocial problems in the course of their work and professional training. Among these problems, Burnout syndrome is defined by emotional exhaustion, depersonalization and reduced feeling of accomplishment in the career, which has consequences as a result of chronic stress and emotional tension experienced by them in the work environment of the educational context. The research used a quantitative approach with a cross-section in the collection of primary data and a sample of 401 responses was considered. The sampling technique was the modeling of structural equation with estimation by partial least squares, not probabilistic, for convenience. As research hypotheses, two forms were instituted, namely, "Burnout syndrome negatively impacts the teacher's perception of organizational performance" and Mindfulness moderates the relationship between Burnout and perception of organizational performance in order to reduce the negative effect of Burnout. Therefore, it is concluded that Burnout reduces teacher performance, and that Mindfulness reduces the negative effect of Burnout on performance, confirming the hypotheses raised about the impacts that Burnout syndrome generates on institutional performance and that Mindfulness can improve perception of organizational performance. The research results may contribute to broadening the debates in teacher training and public policies and in a practical way, as a means for schools to apply Mindfulness to reduce Burnout and increase institutional performance.

Keywords: Mindfulness. Exhaustion. Teacher.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| Capítulo 1 | 08 |
| 1 INTRODUÇÃO | 08 |
| Capítulo 2 | 13 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 13 |
| 2.1 <i>BURNOUT</i> : CONCEITOS, DIRETRIZES E DIFERENÇAS | 13 |
| 2.1.1 Forma de lidar com a síndrome de Burnout | 15 |
| 2.2 O DESEMPENHO DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES | 16 |
| 2.2.1 A síndrome de <i>Burnout</i> aplicada aos professores | 18 |
| 2.3 MINDFULNESS NO CONTEXTO EDUCACIONAL | 20 |
| 2.3.1 Mindfulness Intrapessoal..... | 22 |
| 2.3.2 Mindfulness Interpessoal..... | 24 |
| 2.4 ESTUDOS E PRÁTICAS DE MINDFULNESS | 25 |
| 2.5 MINDFULNESS COMO FORMA DE DIMINUIR O BURNOUT E AUMENTAR O DESEMPENHO DE PROFESSORES..... | 28 |
| Capítulo 3 | 31 |
| 3 MODELO PROPOSTO | 31 |
| Capítulo 4 | 33 |
| 4 METODOLOGIA | 33 |
| Capítulo 5 | 36 |
| 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 36 |
| 5.1 DADOS DEMOGRÁFICOS..... | 36 |
| 5.2 ANÁLISE DO MODELO DE MENSURAÇÃO | 39 |
| 5.3 ANÁLISE DO MODELO ESTRUTURAL | 41 |
| 5.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS HIPÓTESES | 43 |
| Capítulo 6 | 47 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 47 |
| REFERÊNCIAS | 49 |
| APÊNDICE A - Pesquisa com professores do Ensino Fundamental | 58 |

Capítulo 1

1 INTRODUÇÃO

Os professores de uma forma geral estão expostos continuamente a estressores relacionados a aspectos psicológicos e sociais no decorrer de sua graduação e atuação profissional que, se constantes, podem ocasionar à Síndrome de Burnout (Tarnowski & Carlotto, 2007). A Síndrome de Burnout, ou apenas Burnout, é caracterizada pelo esgotamento emocional, despersonalização e diminuição da realização profissional decorrente do estresse crônico e da tensão emocional vivenciados no ambiente de trabalho (Maslach & Jackson, 1981; Tarnowski & Carlotto, 2007). No Brasil a incidência desta síndrome se mostra acintosa e tem atraído o interesse da academia (Jarruche & Mucci, 2021; Roberti *et al.*, 2021) para compreendê-la e mitigar seus efeitos.

De modo geral, a síndrome Burnout, trata-se de uma sobrecarga de estresse, trabalho e afazeres pesados (intensos), principalmente de quem tem uma atuação voltada a um nível crônico de tensão (Vieira, 2010; Nascimento, 2021). Essa sobrecarga gera uma incapacidade de pleno funcionamento dos indivíduos, que se traduz em uma falta de capacidade para realizar o que deve ser feito (Vieira, 2010; Nascimento, 2021; Batista, 2010). Além disso, o estresse causador do Burnout pode estar correlacionado com questões pessoais e/ou estado de espírito de uma pessoa (Vieira, 2010).

Nesse sentido, Gomes, Oliveira, Esteves, Alvelos e Afonso (2013) evidenciaram que a dimensão da exaustão emocional, na qual foi possível “medir” os “sentimentos de sobrecarga emocional e exaustão devido as exigências do trabalho”,

apresentou um nível baixo em 46% das pessoas investigadas. Por outro lado, 35% dos participantes da pesquisa encontravam-se em um nível médio e 15% em um nível alto de exaustão emocional. Nessa mesma linha, o Instituto Península analisou e sistematizou “mais de dois mil trabalhos científicos sobre Burnout no Brasil” documentando “a experiência de mais de 4,5 mil professores em sala de aula entre 2003 e 2020.” As evidências desta pesquisa indicam “que a Burnout está presente entre os professores brasileiros há quase duas décadas e nunca foi analisado de maneira adequada e sistêmica” (Instituto Península, 2021).

O Burnout é tridimensional e inclui (i) sentimentos de exaustão emocional ou cansaço, (ii) despersonalização do professor, em que desenvolve uma atitude negativa e desconfiada em relação aos alunos, pais e colegas e, (iii) uma sensação reduzida de realização e autoestima (Bicalho, Carvalho, Andrade, & Guimarães, 2019). Também traz outros efeitos negativos, como aumento do absenteísmo, declínio no desempenho em sala de aula e relações interpessoais ruins com colegas e alunos (Nascimento, 2021). Contudo, levantamentos de mercado mostram que “apesar de ser uma síndrome muito presente, a prevenção do Burnout não faz parte da formação inicial e raramente aparece na formação continuada de educadores, ou no debate das políticas públicas” (Correio Braziliense, 2021, n.p.).

Como forma de enfrentar os efeitos da carga excessiva de trabalho e do estresse do dia a dia, pesquisadores e profissionais da saúde têm apontado a prática do *Mindfulness* como uma solução viável para o *Burnout*. O *Mindfulness* é um estado mental de atenção no momento presente (Silveira *et al.*, 2021). Ao se colocar em *Mindfulness* ou em atenção plena, as preocupações com o passado e o futuro dão lugar à experiência do momento presente e à consciência de desvios desta postura (Bishop, Lau, & Shapiro, 2004).

Baseado nesta lógica, Markus e Lisboa (2015) realizaram uma revisão bibliográfica que abarcou pesquisas com profissionais no contexto de trabalho e ambiente empresarial. Os autores documentaram o estado e a prática do *Mindfulness* por meio do programa *Mindfulness-based stress reduction*. Tal programa combina práticas de meditação e exercícios diários informais por meio de um treinamento de duas semanas. Os resultados mostraram que a prática do programa melhora a satisfação e o desempenho organizacional, além de melhorar os vínculos pessoais e reduzir os níveis de exaustão emocional e *Burnout* (Markus e Lisboa, 2015).

De modo complementar, Antoniette (2020) realizou uma revisão integrativa pautada em estudos com profissionais de atenção básica a saúde e enfermeiros. Os resultados mostraram que o uso do *Mindfulness* entre os profissionais da saúde leva a melhoras na satisfação, na segurança, e na comunicação no trabalho. Além disso, foi encontrado um efeito positivo na autorregulação de emoções e na redução da fadiga e do estresse (Antoniette, 2020).

Desse modo, nota-se que o *Mindfulness* reduz a exaustão emocional (Markus & Lisboa, 2015), melhora a satisfação profissional (Antoniette, 2020) e reduz a apatia perante os colegas de trabalho (Martins, 2020). De modo mais específico, Martins (2020) produziu um relatório com o tema *Mindfulness* no contexto do primeiro ciclo do ensino básico. Esse estudo objetivou compreender os efeitos da prática do *Mindfulness* na redução da ansiedade, melhora da autoestima e no auxílio da melhora da aprendizagem. Os resultados mostraram que a inserção do *Mindfulness* no primeiro ciclo do ensino básico facilita o aprendizado e inclui valores para a vida de forma geral, além de propiciar uma melhora no convívio de modo geral (Martins, 2020).

Tomando como base essas evidências, é possível que a aplicação da técnica de *Mindfulness* na sala de aula possa ajudar a reduzir a sensação de estresse dos

professores, o que amenizaria o declínio no desempenho desses profissionais. Ou seja, o *Mindfulness* mitigaria o efeito nocivo do *Burnout* no desempenho organizacional. Nesse sentido, este estudo objetiva testar se o *Mindfulness* modera o efeito do *Burnout* no desempenho organizacional de professores do ensino fundamental. A fim de atingir esse objetivo, utilizou-se uma amostragem não probabilística, por acessibilidade, de professores do ensino fundamental. Os dados foram coletados em corte transversal e utilizou-se a técnica de modelagem de equação estrutural com estimação por mínimos quadrados parciais (PLS-SEM) para a análise dos modelos de medida e estrutural (Hair et al., 2019).

Este estudo, busca contribuir para um corpo de pesquisa ainda crescente sobre o papel da atenção plena na sala de aula. Os resultados da pesquisa poderão contribuir para ampliar os debates nas formações de professores e das políticas públicas e de forma prática, como meio para que as escolas apliquem o *Mindfulness* a fim de reduzir o *Burnout* e aumentar o desempenho institucional.

Além disso, espera-se incentivar a criação de políticas públicas voltadas ao bem-estar de professores, proporcionando uma redução do absenteísmo, licenças médicas e melhora na retenção de profissionais nas instituições de ensino. Essas necessidades se mostram atuais e são frequentemente apontadas por diversos autores, tais como, Martins (2020), Antoniette (2020), Markus e Lisboa (2015), Lima (2021), Fernandes (2021b) e Santos *et al.* (2021a).

A presente pesquisa está organizada de forma a esclarecer o significado do *burnout*, como o desempenho das instituições escolares pode ser afetado por tal síndrome e como o *Mindfulness* pode ser aplicado a fim de reduzir o *burnout* e aumentar o desempenho de professores. No contexto educacional, espera contribuir ainda para que academias, escolas, associações médicas, entre outros órgãos,

possam avançar no tratamento do estresse diário proporcionado principalmente pela carga excessiva de trabalho e ações corriqueiras do dia a dia.

Capítulo 2

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção são abordados aspectos conceituais sobre: (a) o conceito de *Burnout*, suas características e especificidades, (b) abordagens voltadas ao desempenho organizacional nas escolas e (c) a síndrome de *Burnout* aplicada no contexto dos professores. Junto a isso, será discutida a aplicação do *Mindfulness* no contexto da educação e seu papel na melhora do desempenho organizacional de escolas. Essa seção baseia-se tanto em variáveis psicológicas, quanto, em conceitos da neurociência presente na aplicação do *Mindfulness*.

2.1 *BURNOUT*: CONCEITOS, DIRETRIZES E DIFERENÇAS

Sabe-se que o estresse constante gera a sensação de impotência, desilusão e exaustão, *i.e.*, elas podem estar no caminho do esgotamento (Cicognani Junior, 2021). Como consequência do esgotamento tem-se a redução da produtividade, bem como a sensação de desamparo, desesperança, cinismo e ressentimento (Bauer *et al.*, 2006). Eventualmente, os indivíduos que estão sob efeito do esgotamento podem sentir que não têm mais nada para oferecer (Cicognani Junior, 2021). O *Burnout* de modo generalista tende a ser um problema decorrente de uma vivência e um contexto estressante, mesmo que isso não implique que os indivíduos estejam em seu ápice de estresse. O estresse, em geral, envolve lidar com muitas pressões que exigem física e mentalmente das pessoas (Pacheco, 2021).

Contudo, o indivíduo estressado tende a supor que consegue manter o controle e que este sentimento o fará se sentir melhor (Cicognani Junior, 2021). No *Burnout*,

por outro lado, manter tudo sob controle não é suficiente (Nassar & Carvalho, 2021). Isso porque, os indivíduos com síndrome de *Burnout* não têm expectativas em relação a modificações que sejam positivas para a sua situação (Braz, 2021). Pessoas com *Burnout* tendem a ter seus aspectos emocionais afetados, levando a sensação de fracasso e insegurança, sentimento de impotência, aprisionamento e derrota, desapego, sensação de estar sozinho, ausência de motivação, perspectiva negativa, redução do contentamento e do sentimento de realização (Braz, 2021). Da mesma forma, o comportamento pode sofrer mudanças, o que pode levar ao abandono de responsabilidades, isolamento social, procrastinação, demora no cumprimento de obrigações, uso de comida, drogas ou álcool para lidar com estresse, conflitos interpessoais e absenteísmo (Braz, 2021).

O *Burnout* muitas vezes está relacionado as dinâmicas do trabalho e do ambiente de trabalho. Contudo, é possível que ocorra em outras circunstâncias, por exemplo, a de uma mãe que é dona de casa, cuida dos filhos, do trabalho doméstico e de um pai idoso (Aravena-Reyes, 2021). Nesse ponto, compreende-se que outros aspectos causam o esgotamento, que envolve o estilo de vida, premissas relacionadas a personalidade e genética (Pacheco, 2021).

Contudo, apesar de ser importante identificar a fonte geradora do esgotamento, essa é apenas uma parte do processo que envolve superar o *Burnout* (Aravena-Reyes, 2021). Nassar e Carvalho (2021), argumentam que lidar com o esgotamento requer uma abordagem conhecida como “3Rs”: (1) Reconhecer: fique atento aos sinais de alerta de *Burnout*, (2) Reverter: desfaça o prejuízo solicitando ajuda e (3) Resiliência: construa sua resiliência ao estresse gerando estratégias de melhoria da saúde física e emocional. Adicionalmente, os “3Rs” de Nassar e Carvalho (2021),

ajudam na compreensão e entendimento dos sinais de *Burnout*, podendo levar a sua prevenção.

2.1.1 Forma de lidar com a síndrome de Burnout

Quando se está esgotado, os problemas apresentam-se sem solução, tudo parece sombrio, e é difícil reunir forças para cuidar-se. Contudo, é possível buscar estratégias para controlar o estresse. Existem algumas medidas positivas para lidar com o Burnout e recuperar o equilíbrio da vida. Uma das medidas mais eficazes é a socialização (Fernandes, 2021b). O contato social pode trazer um grande alívio ao estresse. Assim, diálogos pessoais e ao vivo, são um dos meios para relaxar o sistema nervoso e diminuir o estresse (Santos *et al.* 2021a). Nesses casos, o mais importante é que alguém ouça atentamente, sem distrações ou julgamentos (Santos *et al.*, 2021a; Fernandes, 2021b).

Ainda no que se refere ao contato social, ao entrar em contato com pessoas próximas (e.g., parceiro, família e amigos) o indivíduo deve abandonar a sensação de ser um fardo aos outros e se concentrar em aproveitar o tempo para que esse seja positivo e agradável (Caixeta, 2021). Desse modo, ser mais sociável com os colegas de trabalho, pode resultar em amizades que podem gerar proteção ao desgaste do trabalho. Exemplos de práticas de socialização no trabalho são, por exemplo, pausas para um cafezinho com colegas e eventos sociais depois do trabalho (Teixeira *et al.*, 2021). Assim, nota-se que ter laços no local onde se trabalha, pode auxiliar na diminuição do sentimento de marasmo, além de auxiliar em aspectos relacionados ao esgotamento físico e mental.

Por fim, é importante ressaltar que Caixeta (2021), relaciona quatro pontos importantes que são comumente negligenciados no controle da síndrome de Burnout:

(i) definir limites, *i.e.*, compreender o momento certo de negar atividades, ideias e compromissos compreendendo se ele será útil ou não para aquele momento; (ii) ter um momento de abstração fora dos meios tecnológicos, a fim de espairecer a mente, *i.e.*, desligar-se das mídias sociais e viver um momento em contato com a natureza ou o ambiente natural que nos rodeia; (iii) estímulos as questões criativas particularidades, uma vez que a criatividade é uma característica forte para lidar com o esgotamento. Sendo assim, experienciar novas coisas e projetos, assim como atividades diferentes dos habituais é válido, visando realizar atividades diferentes do trabalho ou do que gera o possível estresse; (iv) ter tempo de descanso, a fim de unir a forma de relaxar com técnicas voltadas a meditação e meios que ativem um estado físico e mental de repouso e paz, visando o oposto do estresse (Caixeta, 2021).

2.2 O DESEMPENHO DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

A escola tradicional brasileira e o seu processo de ensino foram marcados por um cenário bem característico, alunos passivos, sempre sentados enfileirados e quietos. Enquanto isso, o professor, passa todo o conteúdo por meio de exposição no quadro, no livro e verbalmente. O foco da aprendizagem concentra-se na resolução de questionários e na memorização de fórmulas e conceitos. Adicionalmente, o sucesso define-se pela quantidade de questões respondidas corretamente em avaliações pontuais (Buss & Mackedanz, 2017).

Apesar deste modelo mecanizado de educação ter alcançado avanços para a sociedade brasileira, na atualidade, ele não é mais suficiente e, mesmo assim, em muitos aspectos, ainda é o modelo que predomina nas escolas em todo o país (Nussbaum, 2013). Entretanto, a sociedade nos últimos anos tem passado por profundas e aceleradas mudanças e uma educação mais humanizada se mostra mais

assertiva quando busca-se acessar as potencialidades do educando. Isso é especialmente relevante, devido ao momento em que vivemos no qual as informações e as mudanças ocorrem de maneiras tão volátil (Fávero, Oliveira, & Faria, 2022).

Corroborando com este argumento, Silveira, Oliveira e Pinheiro (2021) destacam que a educação brasileira ainda está muito aquém do necessário. Os indicadores do fluxo escolar na educação básica referentes ao período de 2007 a 2019 demonstram que é a partir do final do ensino fundamental e, sobretudo no ensino médio que as taxas de reprovação, evasão e migração para a educação de jovens e adultos (EJA) são maiores (INEP/MEC 2020). Nesse sentido, um estudo realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2017) em 2017 mostra que três anos após ingressarem no Ensino Médio, 26% dos estudantes brasileiros abandonam a escola sem se formar.

Vários fatores, dentro e fora da escola, estão associados com os índices negativos no desempenho escolar (Silva & Lima, 2017). Entre esses aspectos estão a falta de estrutura familiar, experiências negativas no ambiente escolar, reprovação, uso de drogas, necessidade de trabalho e a falta de estrutura física e pedagógica adequadas nas escolas. Todos esses obstáculos têm contribuído para que a escola se torne um ambiente desinteressante para o aluno. Desse modo, a queda no desempenho escolar também resulta do fato de as escolas brasileiras ainda não conseguirem integrar os saberes escolares com a realidade dos alunos. Essa limitação, por sua vez, acarreta um percentual crescente de alunos evadidos ou com defasagem idade/série (Ferreira, 2013).

Adicionalmente, percebe-se um distanciamento no meio escolar entre discentes, escola e família, no que se diz respeito à ausência de interatividade, incentivo e acompanhamento dos pais diante das atividades escritas e laborais

(Miranda *et al.*, 2020; Alves & Leite, 2018). Ademais, verifica-se que a família e o meio educacional, não mantêm um diálogo incentivador contínuo. Em parte, isso se deve ao fato dos pais e responsáveis entenderem que a educação depende unicamente da escola (Alves & Leite, 2018).

Diante do exposto, o desempenho nas escolas pode ser medido de duas formas: (1) por meio de métricas objetivas, que são os índices; (2) de forma subjetiva que pode ser baseado, por exemplo, na percepção de desempenho (Gibson & Birkinshaw, 2004).

2.2.1 A síndrome de *Burnout* aplicada aos professores

Grande parte dos docentes tem estresse no ambiente de trabalho em detrimento de condições, tais como problemas em sala de aula, mau comportamento de alunos, pressão das instituições de ensino, cargas altas de trabalho, elevada quantidade de tarefas, alterações na sua ocupação, necessidade do uso de tecnologia ou conhecimentos tecnológicos (Chan & Hui, 1995; Caprara *et al.*, 2006; Santos & Silva, 2021b; Sousa *et al.*, 2020; Lima & Dolabela, 2021).

Contudo, independente do determinante do estresse, sabe-se que ficar estressado por um longo período ocasiona exaustão e queda na satisfação com o trabalho (Chan & Hui, 1995; Caprara *et al.*, 2006; Leiter *et al.*, 2014). Em muitos casos, tal situação resulta em um quadro crônico que tende a evoluir para o *Burnout* (Leiter *et al.*, 2014; Brouwers & Tomic, 2000; Johnson *et al.*, 2005).

No caso específico do professor, esse quadro pode ser ainda maior, devido a responsabilidade que lhe é imposta acerca do sucesso de seus alunos (Brouwers & Tomic, 2000; Johnson *et al.*, 2005). Como já dito, o *Burnout*, tanto nos casos gerais,

como no caso de professores é definido por três aspectos: “(1) exaustão emocional, (2) despersonalização e (3) redução da sensação de realização pessoal” (Carvalho, 2019; Silveira, 2018). Desse modo, o *Burnout* está relacionado a um estado de esgotamento físico, mental e emocional crônico (Pocinho & Capelo, 2009).

No caso específico da exaustão emocional, esta é compreendida como a sensação de não poder oferecer mais de si no trabalho, como consequência de uma exposição prolongada a demandas excessivas gerando um impacto negativo no desempenho e na percepção que o professor tem do desempenho da instituição (Carvalho, 2020).

Já a despersonalização, usualmente ocorre quando o professor desenvolve uma atitude negativa e desconfiada em relação aos alunos, pais e colegas, sendo classificada pela insensibilidade emocional, ou seja, tratar pessoas como objetos (Campos, 2008). O profissional acometido pela despersonalização tem dificuldade em lidar com sentimentos e emoções, ocasionando uma queda no contato pessoal (Abreu *et al.*, 2002). O afastamento social se dá para evitar angústias, porém gera uma série de problemas que atinge tanto o desempenho individual do docente quanto a percepção que este tem sobre a organização (Franco, Druck, & Silva, 2010).

O sentimento de realização pessoal está ligado ao ato de fazer as coisas de forma correta. Já o *Burnout*, ocorre pela incapacidade de ter sucesso em vários atos sociais, gerando no docente emoções e sentimentos de incompetências e frustração pessoal e profissional (Franco, *et al.*, 2010; Abreu, *et al.*, 2002). Isso afeta negativamente o desempenho do mesmo na escola e na sua vida privada, gerando também uma percepção negativa sobre a instituição em que trabalha (Carvalho, 2019, Sousa *et al.*, 2020).

Como pode ser percebido, a síndrome de Burnout gera principalmente apatia, insatisfação, problemas de socialização e redução no desempenho laboral (Hobfoll, 2002). Corroborando com essa afirmação, Pyhalto e Salmela-Aro (2011) destacam as particularidades da síndrome de Burnout como uma experiência a qual envolve sentimento de falta de vontade, sem faísca e falta de forças. Nessa linha, a síndrome de Burnout tem elevada relação com o desinteresse do profissional por suas tarefas diárias, dificuldade de gerenciamento de emoções e expectativas com relação ao trabalho (Skaalvik & Skaalvik, 2007, Pyhalto et al., 2011, Loonstra *et al.*, 2009, Pollard & Lee, 2003). Compreendendo isso, Leiter *et al.* (2014) e Loonstra *et al.* (2009) expressam que há correlação negativas entre o Burnout e o desempenho no trabalho. Desse modo, espera-se que o Burnout, por meio de suas três dimensões afete a percepção do docente a respeito do desempenho organizacional. Desse modo, apresenta-se a primeira hipótese:

H₁: A síndrome de Burnout impacta negativamente a percepção de desempenho organizacional do docente.

2.3 MINDFULNESS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O *Mindfulness* ou atenção plena, de forma geral, é conhecida por pesquisadores e acadêmicos de diversas áreas, e tem ganhado cada vez mais destaque pela sua simplicidade. Essa técnica tem sido descrita como sendo prática, simples e aplicável por qualquer indivíduo em qualquer momento de sua vida (Clarke Fields, 2021, Marques, 2021). Trata-se da inclusão intencional de princípios, teorias e práticas de atenção plena e meditação consciente (Clarke Fields, 2021).

A aplicação do *Mindfulness* nas escolas e seus benefícios aos alunos e professores, tem sido um ponto de pesquisas nas últimas décadas, o que remete a

um contingente de material destinado a orientar sua compreensão e aplicação nos mais diversos ambientes e locais de ensino. De acordo com, a *Mindful School*, a atenção plena tem aspecto positivo em áreas como: depressão, sintomas pós-traumáticos, melhoramento de habilidade sociais e pessoais, regulação emocional, melhora do comportamento em ambientes escolares e redução do estresse (Bostic *et al.*, 2015)

Para Clarke Fields (2021) a inserção de um programa voltado a atenção plena na escola precisa ter compreensão de algumas premissas básicas, tais como:

- a. É preciso ficar claro que questões relacionadas ao suporte deve sempre vir de cima para baixo.
- b. Há a necessidade de treinamento de professores e envolvidos a fim de auxiliá-los no reforço de lições ensinadas por profissionais de *Mindfulness*.
- c. É preciso compreender que o apoio de professores a programas relacionados ao *Mindfulness* é de suma importância, a fim de estimular e incentivar os docentes.

Adicionalmente, Marques (2021) compartilha alguns dos sentimentos de Clarke Fields (2021). Contudo, Marques mostra preocupações mais específicas com relação ao uso do *Mindfulness* por professores e instrutores, são elas:

- a. Necessita-se ter equidade entre a variedade e as estruturas das atividades conscientes, ou seja, é necessário ter repetições a fim de propiciar um aprimoramento.
- b. Necessita-se ter uma abordagem constante e respaldada na constância da inserção de materiais a longo prazo.

c. Necessita-se ter flexibilidade, uma vez que há exercícios aos quais não ocorrem de forma correta em certos espaços, sendo necessários à sua adaptação.

Com relação aos seus benefícios, Bostic, Nevarez, Potter, Pince, Benningfield e Aguirre, (2015) destacam que o *Mindfulness* na escola pode auxiliar os colaboradores no melhor controle de estresse. Isso porque, micro secções de atenção plena auxiliam no bem-estar e na saúde de forma geral. Ademais, os programas que envolvem *Mindfulness* se desenvolverem de forma fácil quanto à adaptação para idades e contextos diferentes. Geralmente, a atenção plena envolve conteúdos de atenção em secções curtas que englobam princípios relativos à prática da atenção plena em professores. A dinâmica que envolve sua aplicação dependerá da escola e do programa escolhido (Cabral, 2021).

2.3.1 Mindfulness Intrapessoal

Os aspectos intrapessoais distinguem funções e aspectos internos das funções fisiológicas do corpo humano e do mundo externo. Assim, o intrapessoal gera a compreensão de domínios anteriores a eventos que ocorrem conosco. Nesse sentido, o *Mindfulness* intrapessoal demonstra também habilidades internas dos indivíduos, sendo estas de sucesso comprovada as quais garantem o bem-estar mental e emocional (Souza *et. al.*, 2021, Mendonça *et al.*, 2022).

Secanell e Morales (2021) mencionam que descobrir o significado intrapessoal, é uma oportunidade única para melhorar a taxa de sucesso individual e bem-estar mental. Além disso, aprender habilidades intrapessoais e melhorar sua própria inteligência intrapessoal não é algo que se pode terceirizar para outra pessoa. Nesse sentido, o *Mindfulness* gera boas habilidades intrapessoais possibilitando que os discentes e docentes tenham uma força psicológica maior, o que gera benefícios à

equipe, tornando-a produtiva sem que haja necessidade de renunciar o bem-estar mental (Secanell & Morales, 2021).

Lass (2018) expressa que quando se tem o domínio do interior, existe a liberdade de bem-estar e satisfação profissional, entretanto, há necessidade de se ter um treinamento intrapessoal sistêmico, uma vez que não se pode ter sucesso sem que haja liderança própria. Assim, é importante o desenvolvimento das habilidades intrapessoais uma vez que esta auxilia na agudeza mental permitindo gerenciar, lidar e liderar os processos que estão em nosso domínio interno. Desse modo, ter calma e focar a mente no momento presente auxilia os indivíduos a serem mais produtivos e engajados (Mendonça *et al.*, 2022).

A neurologia passa a concepção de que é possível modificar o cérebro de variadas formas no decorrer da vida (Inácio, 2021). A autoliderança nos permite ter atenção e a eliminar nossos distúrbios internos, que de outra forma gerariam perturbações internas no trabalho. Algumas das perturbações são a falta de atividade, reatividade interna constante a eventos externos, falta de insights, preocupação, conversa negativa interna etc. (Lass, 2018).

Desta forma, de Souza *et al.* (2021) define que habilidades intrapessoais, podem ser melhoradas por meio do aprendizado de outras coisas específicas. Entretanto, aspectos que não são compreendidos no que se refere aos processos internos acarretam preocupações, estresse, ansiedade, e assim, caracterizado como um mistério ao qual não sabemos lidar. Sendo assim, a importância das habilidades intrapessoais é que elas nos permitem vivenciar nossas vidas e nosso trabalho com menos dificuldades.

Estar baseado na consciência e ter habilidades intrapessoais é um pré-requisito de uma sociedade plena e sustentável (Lass, 2018). Assim sendo, Inácio

(2021) menciona algumas atividades intrapessoais que ajudam no entendimento do contexto: ter autoliderança; assumir papéis de reponsabilidade pessoal; compreender as necessidades do corpo físico; presença de espírito; guiar as próprias emoções bem como os comportamentos ligados à vontade; analisar, observar e ganhar novas informações e conhecimentos; deixar velhos hábitos e crenças para trás; atividades que desenvolvem o lado cognitivo.

Contudo, Frade *et al.* (2021), ainda relata que a lista de habilidades intrapessoais é provavelmente ainda maior e possam incluir: boas relações de trabalho, relações com clientes, familiares, relacionamentos amorosos etc. No entanto, mesmo que o termo possa ser vago, todas as habilidades intrapessoais são específicas da experiência prática de nossa própria consciência. Nesse sentido, pode-se afirmar que direcionar sua consciência à vontade é uma habilidade intrapessoal mais crucial (Frade *et al.*, 2021). Sem o componente de consciência, não temos a "proporção de processos intrapessoais " para liderar ou acessar esses processos intrapessoais. Assim, nossa consciência torna-se o fator principal para todos os aprendizados intrapessoais propiciando um controle (Inácio, 2021).

2.3.2 Mindfulness Interpessoal

Existem dois princípios fundamentais e abrangentes da atenção plena interpessoal. A primeira é ser uma testemunha imparcial (Lopes, 2021). Levando a mente ao “pensar” e “julgar”, ações corriqueiras várias vezes ao dia. Essa ação de trazer a mente de volta é realizada várias vezes, se necessário, sem autocrítica e com paciência e bondade para consigo mesmo. Pode-se dividir este primeiro princípio em alguns componentes-chave da prática. Desta forma, Fernandes (2021a) define que Mindfulness interpessoal é ouvir cada palavra do cliente como se estivesse

entendendo pela primeira vez, infundindo uma sensação de inteligência e curiosidade. Confiabilidade nas etapas do processo e nos recursos internos do cliente afim de promover a cura e sinergia na capacidade de guiar os processos em relação as habilidades de cada um. Ser compreensível com os resultados no que for sugerido e saber que há variadas oportunidades. Saber o que o cliente está expressando ou mostrando, não sendo submisso a vontade do que se é dito ou mostrado, mas sim ser proativo em averiguar os recursos internos e externos em cada situação e como atuar em cada uma destas. Promover um diálogo calmo, sendo necessário estar no momento presente de corpo e alma, sem realizar julgamentos mentais. Ouvir com intenção, sem julgar, e demonstrando curiosidade. Sem que haja necessidade de ensaio do que será feito. Este gesto sabedoria de suas dicas corporais não verbais, como tom, palavras, distração e tempo, bem-ditas suas palavras corporais, são palavras de tração.

O princípio da intenção de prestar atenção é fundamental para a nossa intenção de prestar serviços, que é bem diferente da intenção de reparo (Lopes, 2021). Reparar ou auxiliar de forma geral é passar ao outro o que se sabe, sendo assim, nenhum indivíduo pode saber o que se passa na pele do outros uma vez que as emoções, sentimentos e outros sentidos são únicos em cada ser humano.

2.4 ESTUDOS E PRÁTICAS DE MINDFULNESS

À medida que a atenção plena e a meditação ganharam popularidade na sociedade, um número crescente de pesquisadores começou a estudar as técnicas (Antunes, 2018). A atenção plena é realizada de várias formas, mas de acordo com Fernandes (2018), a intervenção com a Redução do Estresse Baseada em Mindfulness (MBSR) ao qual é um programa de treinamento voltado ao ensino de

habilidades voltadas a atenção plena é uma forma válida e a qual gera vários benefícios. O Mindfulness de forma generalista é uma forma que envolve aprendizados aos quais acarretam a uma melhor saúde, bem-estar renováveis e que podem ser mantidos através de um entendimento experiencial entre as ligações de mente, corpo e emoções.

A atenção plena gera vantagens aos indivíduos que a utilizam, pois diminui os níveis de estresse, além de auxiliar indivíduos na diminuição de inquietações e problemas relacionados a sobrecargas emocionais (Markus & Lisboa, 2015). Na mesma linha, Gherardi-Donato (2019), revisa estudos focados no uso de MBSR no alívio do estresse em pessoas saudáveis, sendo verificado que diminui o estresse em indivíduos caracterizado como uma vida saudável.

De acordo com Antunes (2018), o programa MBSR complementou os programas tradicionais de saúde e foi benéfico tanto para a saúde de indivíduos e para aqueles com doenças médicas ou psicológicas. A revisão de literatura de Torresan et al. (2018) sugere que o programa MBSR reduz o estresse e a ansiedade nos indivíduos, produzindo mudanças positivas. O pesquisador recomendou que as pessoas completassem o curso para aumentar sua capacidade de lidar produtivamente com suas vidas, especialmente com estressores.

Olhando para estudos controlados e randomizados, Markus e Lisboa (2015) estudaram a eficácia do MBSR, sendo verificado sintomas reduzidos/melhor enfrentamento do estresse, ansiedade e depressão, em pessoas que participaram dos programas de atenção plena.

Desse modo, os indivíduos têm sua concentração voltada ao momento presente ao invés de pensamentos, processos e ações automáticas no que refere os pensamentos (Torresan *et al.*, 2018). Os indivíduos que aprenderam o Mindfulness

destacaram um aumento da consciência sobre eles mesmos e os outros, além de maior aceitação e reconhecimento por parte dos outros, tendo como aprendizado principal a habilidade de observar e raciocinar os feedbacks dados em detrimento de ter uma reação imediata e automática (Gherardi-Donato, 2019).

Pessoas que atuam na atenção plena tem queda na quantidade de estresse, e como resultado, destacam um menor sofrimento na saúde mental (Lima *et al.*, 2011). Junto a isso, pessoas que participaram de aspectos voltados a gerenciar sua meditação, foram capazes de melhorar suas respostas positivas no que se relaciona as situações estressantes e relataram ter menos martírio nestes tipos de circunstâncias (Markus & Lisboa, 2015).

De acordo com Torresan *et al.* (2018), no sistema educacional os alunos aprendem a pensar, mas raramente são ensinados a explorar e desenvolver a consciência dentro de si. E assim, a busca na melhoria da educação é voltada para a qualidade do ensino sendo compreendido que os pesquisadores identificam a atenção plena como uma forma dos docentes usarem para melhorarem seu bem-estar.

Estes aspectos ocasionam benefícios, o que envolve maior satisfação no trabalho, queda em ausências, assim, o modelo de treinamento de Mindfulness, ao qual envolve professores e sua sinergia com o que é proposto na escola gera satisfação ocupacional, queda no absenteísmo, bem como, menor esgotamento, melhores cuidados na saúde dos mesmos e menores níveis de abandono da profissão em decorrência do estresse e esgotamento, muitas vezes vivenciado pelos mesmos (Markus & Lisboa, 2015).

Os estudos discutem escolas/professores específicos que adicionaram atenção plena e práticas ao seu currículo e os resultados desta adição. A formação em Mindfulness foi identificada como uma área a incluir no desenvolvimento profissional

dos professores devido à sua capacidade de ajudar os futuros professores a gerir os seus níveis de stress (Lima *et al.*, 2011). Adicionalmente, Gherardi-Donato (2019) determina sobre a utilização de um programa de alívio do estresse relacionado a meditação, um método direto e econômico usado para ajudar os professores a gerenciar seu nível de estresse.

2.5 MINDFULNESS COMO FORMA DE DIMINUIR O BURNOUT E AUMENTAR O DESEMPENHO DE PROFESSORES

Carvalho e Queiroz (2019), expressam que aproximadamente 70% dos profissionais, tem estresse constante, sendo destes aproximadamente 19% tem síndrome de Burnout. Burnout não é apenas um problema no Brasil, mas vem aumentando globalmente. Um exemplo disso é na Áustria, em que 50% dos profissionais sofrem com a síndrome sendo 10% com sintomas de depressão (Carvalho, 2020). Sendo assim, Santos e Silvas (2021b), destacam que o Burnout tem um foco em pesquisas realizadas em vários países, demonstrando um interesse sobre ela pois afeta tanto o profissional quanto os clientes (Carvalho & Queiroz, 2019).

O cansaço e esgotamento do docente envolve pouco desempenho, falta de compromisso, nervosismo com alunos e amigos de trabalho, além de gerar absenteísmos constantes (Carvalho & Queiroz, 2019, Carvalho, 2020). Os docentes diariamente necessitam encarar situações diversas de estresse e fadiga que envolvem os problemas e situações em sala de aula além de suas atividades extracurriculares obrigatórias (Sousa *et al.*, 2020).

Todo o sofrimento psicológico influencia de alguma forma na vida pessoal e profissional além de gerar menos produtividade e acarretar aspectos negativos em relação a saúde física e mental. Assim, o estresse que é vivido, de alguma forma se

associa a comportamentos negativos na saúde, além de elevar o risco de problemas no coração (Carlotto, 2014).

Experiências passadas usam uma grande variedade de intervenções, o que envolve psicólogos, terapias, gerenciamento de estresse, além de outros aspectos para lidar com o esgotamento físico e mental. Um exemplo disso é o estudo de Carlotto (2014) que mostrou redução do estresse após a prática do Mindfulness. O estudo usou um design não controlado em um ambiente corporativo e em um estudo piloto controlado com dez professoras de escolas públicas no Rio Grande do Sul.

Da mesma forma, Zambon *et al.* (2014), expressam que professores que tiveram treinamento voltados para estratégias de Mindfulness, obtiveram maiores benefícios para lidar com alunos em sala de aula. Estes benefícios permeiam melhor sinergia em relação aos alunos, gerando formas melhores de lidar com o gerenciamento na sala de aula, bem como eficiência no que tangem os aspetos vivenciados em sala de aula. Os docentes de forma geral, fazendo o uso da atenção plena como forma de regular suas emoções em detrimento do estresse no trabalho, elevando a forma com atuam com seus alunos e o desempenho tanto o próprio quanto em relação as atividades realizadas em sala de aula (Teixeira *et al.*, 2021).

Em resumo, as estratégias de Mindfulness melhoram a satisfação no trabalho e ajudam as pessoas que trabalham em empregos emocionalmente desgastantes a evitar o esgotamento, melhorando seus níveis de exaustão emocional (Albuquerque, 2018). Portanto, estratégias de atenção plena podem ser usadas como um apaziguador do estresse geral e do Burnout em específico (Teixeira *et al.*, 2021). Além disso, o uso dessa prática tende a melhorar os níveis de desempenho individual comparado a profissionais que não fazem uso (Zambon *et al.*, 2014, Al, 2018, Carlotto, 2014). Tem em vista o discutido nessa seção, temos como hipótese que:

***H*₂**: Mindfulness modera a relação entre Burnout e a percepção de desempenho organizacional de modo a reduzir o efeito negativo do Burnout.

Capítulo 3

3 MODELO PROPOSTO

No intuito de testar as hipóteses levantadas e averiguar as relações entre os construtos: Burnout, Desempenho Organizacional e Mindfulness, foi proposto o modelo exibido na Figura 1.

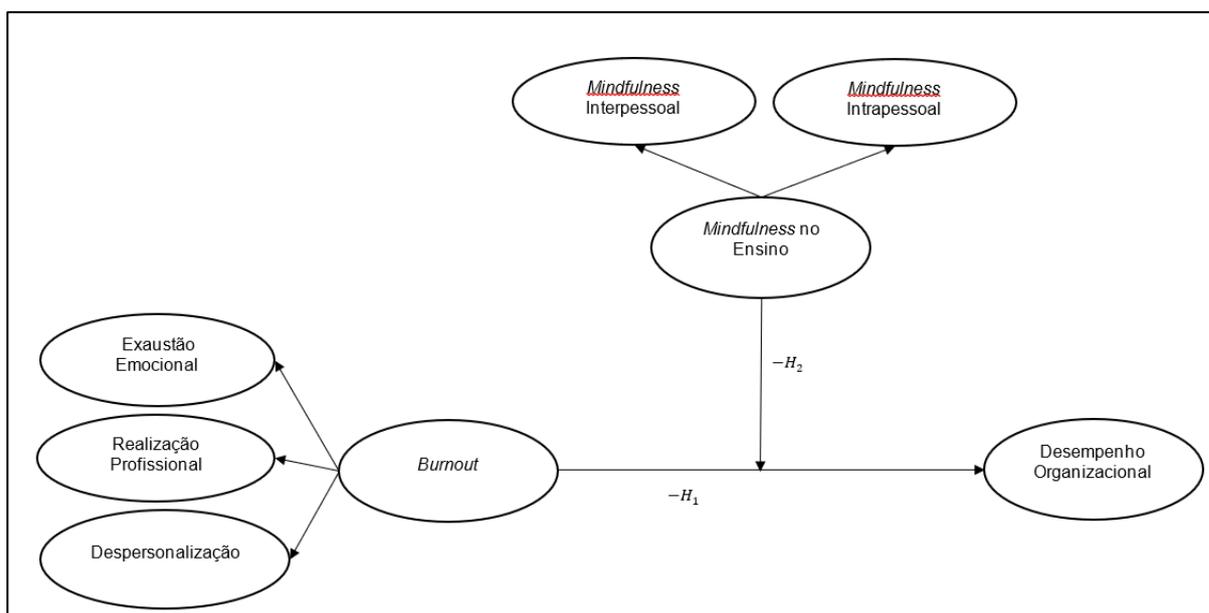


Figura 1 – modelo teórico
Fonte: próprio autor

Nesse sentido, os construtos Burnout e Mindfulness foram admitidos como fatores que podem influenciar no Desempenho Organizacional. Vieira (2010) e Nascimento (2021) apontam que Burnout é uma sobrecarga de estresse e que esse fator reduz a capacidade dos indivíduos apresentarem um pleno funcionamento. Markus e Lisboa (2015) evidenciaram em seu estudo que o Mindfulness reduz a exaustão emocional.

Com base nesses apontamentos, o modelo visa verificar se Mindfulness modera a relação entre Burnout e a percepção de desempenho organizacional de modo a reduzir o efeito negativo do Burnout.

Capítulo 4

4 METODOLOGIA

O estudo é quantitativo com coleta de dados primários e corte transversal. Abarcou uma amostra de 401 respostas. A amostra é não-probabilística, por acessibilidade. A técnica de estimação foi a modelagem de equação estrutural com estimação por mínimos quadrados parciais, (Bido & Silva, 2019).

A coleta dos dados foi por meio de um questionário autoadministrado, contendo 64 itens com escala tipo Likert de 5 pontos que variavam entre “discordo totalmente” a “concordo totalmente” e perguntas demográficas. O Desempenho Organizacional foi medido por meio de 4 perguntas da escala validada por Gibson & Birkinshaw (2004) seguindo a tradução e adaptação transcultural realizada por Carlotto & Câmara (2004). Para mensurar a síndrome de *Burnout* foi utilizado o questionário de Maslach *Burnout Inventory – Educators Survey* (MBI), contendo 22 perguntas. O *Mindfulness* no ensino foi medido por meio da *Mindfulness in Teaching Scale* de Frank, Jennings, & Greenberg (2016), contendo 14 perguntas.

As perguntas em inglês foram traduzidas seguindo o procedimento de Beaton et.al. (2000), foram realizadas duas traduções e após esse processo ocorreu a tradução reversa, descrita por Beaton et.al. (2000) como a tradução para o idioma original a fim de garantir que a versão traduzida seja condizente com a versão original.

O instrumento de medida foi pré-testado para avaliação da adaptação e tradução do questionário com um grupo de 10 respondentes, antes da aplicação do questionário. Após os ajustes o instrumento foi aplicado aos demais participantes. Com relação à amostra optou-se por professores do Ensino Fundamental, oriundos

de instituições de ensino público e privado do Brasil. A coleta de dados foi realizada via a plataforma on-line Google Formulários, aplicada por meio de questionário com voluntários. Os dados foram coletados nos meses de fevereiro a abril do ano de 2022.

O questionário foi coletado por meio da técnica “Bola de neve”, descrita por Costa (2018), em que o pesquisador solicita auxílio dos demais respondentes para que solicitem outros indivíduos, que estejam dentro do grupo pesquisado, que também participem do estudo. O questionário foi enviado para grupos virtuais das escolas, escolhidos por conveniência, conforme conhecimento da pesquisadora, como estratégia para alcançar os respondentes.

Antes de conduzir os testes de hipóteses, analisou-se o modelo de mensuração que foi feita PLS-SEM (Hair et al., 2020; Hair et al., 2019). A primeira etapa foi a inspeção da matriz de cargas fatoriais que buscou identificar se os construtos refletem mais de 50% da variância dos itens que os compõem. O critério adotado foi a exclusão de indicadores com cargas fatoriais $< 0,708$. O segundo passo foi a análise da consistência interna das variáveis latentes feita com base em três métodos que são complementares, (i) Alpha de Cronbach (α), Confiabilidade Composta (CC) e Rho_A como proposto por Dijkstra e Henseler (2015) (ρ_A). Todos os três indicadores de consistência interna devem ser maiores que 0,60 para que não haja evidências de ausência de consistência e menores que 0,95 para que não haja problemas de redundância. Adicionalmente, espera-se que $\alpha < \rho_A < CC$ (Hair et al., 2020; Hair et al., 2019).

O terceiro passo, foi verificar se os construtos apresentam validade convergente, o que foi feito por meio da análise da variância média extraída (AVE). Para que a validade convergente fosse considerada adequada considerou-se como ponto de corte $AVE > 0,50$, que sugere que o construto reflete no mínimo 50% da

variância compartilhada entre as variáveis observadas. Por fim, verificou-se a validade discriminante por meio da análise da razão *heterotrait-monotrait* (HTMT), tomando como base que se o maior valor da HTMT entre dois construtos for inferior a 0,90 há evidência de que as variáveis latentes conceitualmente semelhantes são empiricamente distintas (Hair et al., 2020; Hair et al., 2019).

Após a verificação da validade do modelo de medida, prosseguiu-se para os testes de hipóteses que também foram realizados por meio de PLS-SEM. A PLS-SEM é apropriada para modelos estruturais com variáveis latentes que possuam relações de moderação (Hair et al., 2020; Hair et al., 2019), o que é o caso da presente pesquisa. Assim, foi testado tanto o efeito direto do *Burnout* no desempenho, quanto o efeito moderador do *Mindfulness* nesta relação.

Capítulo 5

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As análises iniciam com a estatística descritiva como forma de caracterizar a amostra. Na sequência analisa-se o modelo de mensuração. Por fim são apresentados os resultados para os testes de hipóteses.

5.1 DADOS DEMOGRÁFICOS

A Tabela 1 apresenta de as características dos respondentes em termos de idade, estado civil, gênero, número de filhos e tempo de atuação, na educação.

TABELA 1 – DADOS DEMOGRÁFICOS E VIVÊNCIAS DOS RESPONDENTES

TABELA 1 – DADOS DEMOGRÁFICOS DA PESQUISA

| Perfil dos respondentes | | Nº. | % |
|---|--------------------------------------|-----|------|
| Gênero | Feminino | 311 | 78,1 |
| | Masculino | 80 | 20,1 |
| | Outro | 7 | 1,8 |
| Raça | Branca | 181 | 45,3 |
| | Parda | 146 | 36,5 |
| | Negra | 71 | 17,8 |
| Faixa Etária | 20 a 60 anos | 401 | 100% |
| Quantidade de pessoas que residem na mesma casa | Entre 1 e 6 pessoas. | 401 | 100% |
| Quantidade de filhos | Entre 1 e 7 pessoas. | 401 | 100% |
| Estado Civil | Casado | 189 | 47,4 |
| | Solteiro | 89 | 22,3 |
| | Separado | 82 | 20,6 |
| | União estável | 34 | 8,5 |
| | Viúvo | 5 | 1,3 |
| Titulação acadêmica | Pós-graduação (latu sensu) | 357 | 89,5 |
| | Licenciatura | 28 | 7 |
| | Mestrado (stricto sensu) | 13 | 3,3 |
| | Doutorado | 1 | 0,3 |
| Segmento em que atua | Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) | 254 | 63,7 |
| | Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) | 149 | 37,3 |

| | | | |
|--|--|-----|------|
| | Outro | 10 | 2,5 |
| Acúmulo de contrato de trabalho | Sim. Ambos na rede pública | 206 | 51,5 |
| | Não | 155 | 38,8 |
| | Sim. Rede pública e rede privada. | 39 | 9,8 |
| Horas semanais dedicadas ao trabalho como docente | Entre 9 e 80h | 401 | 100% |
| Trabalha aos fins de semana | Às vezes | 202 | 50,8 |
| | Raramente | 75 | 18,8 |
| | Frequentemente | 31 | 7,8 |
| | Sempre | 27 | 6,8 |
| | Nunca | 63 | 15,8 |
| Pensamento de abandonar a instituição de ensino onde trabalha | Às vezes | 208 | 52 |
| | Raramente | 89 | 22,3 |
| | Frequentemente | 37 | 9,3 |
| | Sempre | 5 | 1,2 |
| | Nunca | 61 | 15,2 |
| Principal fonte de preocupação | Fatores relacionadas com o trabalho | 323 | 81 |
| | Fatores extratrabalho. | 76 | 19 |
| Número de estudantes que atende por dia (aproximadamente): | Entre 19 e 520 | 401 | 100% |
| Meios de transporte usados mais frequentemente para a ida ao trabalho | Carro particular | 171 | 42,9 |
| | Ônibus | 167 | 41,9 |
| | Carro (carona) | 72 | 18 |
| | Outros | 8 | 2 |
| | Van | 1 | 0,3 |
| Afastamento do trabalho (por mais de 30 dias) por motivo de saúde | Sim | 232 | 58 |
| | Não | 168 | 42 |
| Quantidade de alunos por turma para uma aula produtiva | Há excesso de alunos nas turmas | 379 | 95,2 |
| | Não. Existe excesso de alunos nas turmas | 19 | 4,8 |
| Apoio da direção em caso de eventuais problemas com alunos e/ou pais (responsáveis) de alunos | Às vezes | 204 | 51,1 |
| | Raramente | 87 | 21,8 |
| | Frequentemente | 74 | 18,5 |
| | Sempre | 22 | 5,5 |
| | Nunca | 12 | 3 |
| Quanto sente que pode expressar livremente suas ideias em reuniões pedagógicas ou institucionais | Pouco | 199 | 49,8 |
| | Suficiente | 169 | 42,2 |
| | Muito | 23 | 5,8 |
| | Nada | 9 | 2,2 |
| O quanto se sente apoiado(a) pelos | Pouco | 183 | 46 |
| | Suficiente | 149 | 37,4 |
| | Muito | 56 | 14,1 |

| | | | |
|--|----------------|-----|------|
| colegas de trabalho nesta instituição | Nada | 10 | 2,5 |
| Sofreu algum tipo de violência física na(s) escola(s) em que atua | Sim | 148 | 37,1 |
| | Não | 248 | 62,2 |
| Sensação de que sua profissão é menos interessante do que quando a começou | Sim | 236 | 59,3 |
| | Não | 162 | 40,7 |
| Pensamento em mudar de profissão | Sim | 329 | 82,7 |
| | Não | 69 | 17,3 |
| A atividade profissional interfere, negativamente, em sua vida pessoal (lazer, família, religião etc.) | Frequentemente | 167 | 41,9 |
| | Às vezes | 130 | 32,6 |
| | Raramente | 47 | 11,8 |
| | Nunca | 44 | 11 |
| | Sempre | 11 | 2,8 |

Fonte: Elaborado pelo autor baseado nos dados coletados.

Sendo visto que há uma maior quantidade de mulheres atuando como docentes do que homens e indo de encontro com Kessler *et al.* (2005), que expressa que o sexo feminino há uma maior vulnerabilidade ao estresse e problemas crônicos além de aspecto relacionados ao bem-estar físico e psicológico, bem como o humor e as emoções além da autopercepção mostrar ser baixas entre as mulheres (Michel *et al.*, 2009). Quanto ao nível de instrução dos respondentes, 89,5% com nível de Pós-graduação (*latu sensu*), 7% Licenciatura, 3,3% Mestrado (*stricto sensu*). Dentre os respondentes 45,3% eram da raça branca, 36,5% parda, 17,8% negra e 0,2% outra. A amostra aponta que 60%, dos respondentes, apresentou acúmulo de contrato e carga horária de trabalho e que 82% pensam em mudar de profissão.

No que se refere ao acúmulo de carga horária, aspectos relacionados a dores, problemas de saúde e estresse foi verificado no estudo de Milde-Busch *et al.*, (2010), que os próprios alunos no ambiente escolar têm premissas voltadas ao estresse e de esgotamento sendo 60% vivendo exposição média em relação ao estresse e 16%

atitudes de tranquilidade em seu ambiente externo, sendo compreendido que a vivência de problemas não é só por parte dos professores, mais também afeta alunos.

5.2 ANÁLISE DO MODELO DE MENSURAÇÃO

Primeiro, os indicadores dos construtos foram codificados e os que representavam uma questão reversa tiveram sua escala invertida. Na sequência o modelo de mensuração foi avaliado. Como mostra a Tabela 2, as variáveis com cargas fatoriais inferiores a 0,708 foram excluídos para se garantir a presença de validade convergente a nível dos indicadores (Hair et al., 2009).

TABELA 2: CARGAS FATORIAIS DAS VARIÁVEIS

| CONSTRUTOS | | VARIÁVEIS | CARGAS FATORIAIS |
|---------------------------------|-------|--|------------------|
| Desempenho Organizacional | DO1 | A escola onde eu trabalho está atingindo todo o seu potencial. | 0,965 |
| | DO2 | As pessoas do meu setor estão satisfeitas com o nível de desempenho da escola onde eu trabalho. | 0,969 |
| | DO3 | A escola onde eu trabalho é boa em satisfazer alunos, pais e responsáveis | 0,971 |
| | DO4 | A escola onde eu trabalho me encoraja e me dá a oportunidade o melhor trabalho que sou capaz. | 0,956 |
| Interpessoal <i>Mindfulness</i> | ITEM1 | Mesmo quando é desconfortável, eu permito que meus alunos(as) expressem os próprios sentimentos. | 0,930 |
| | ITEM2 | Eu ouço atentamente as ideias dos meus alunos(as), mesmo quando eu não concordo. | 0,937 |
| | ITEM3 | Eu estou ciente de como o meu humor afeta o jeito com que eu trato meus alunos(as). | Excluído |
| | ITEM4 | Quando eu estou irritado(a) com meus alunos(as), eu reflito sobre como me sinto antes de tomar uma atitude. | Excluído |
| | ITEM5 | Quando eu estou irritado(a) com minha turma, eu falo com calma com eles(as) sobre como estou me sentindo. | Excluído |
| Intrapessoal <i>Mindfulness</i> | ITRM1 | Quando eu estou ensinando parece que estou no "modo automático", sem muita consciência do que eu estou fazendo. | 0,806 |
| | ITRM2 | Quando eu estou em sala de aula, tenho dificuldades de ficar focado(a) no que está acontecendo ao meu redor. | 0,847 |
| | ITRM3 | Quando eu estou ensinando, eu me pego fazendo coisas sem prestar atenção. | 0,847 |
| | ITRM4 | Quando eu estou ensinando, eu foco tanto no objetivo que eu quero alcançar que eu me esqueço do que eu tenho que fazer para chegar lá. | 0,724 |

| | | | |
|-------------------------|-------|---|----------|
| | ITRM5 | Na escola, eu geralmente ando rápido para chegar aonde eu quero ir, sem prestar atenção nas experiências durante o trajeto. | 0,785 |
| | ITRM6 | Eu corro com as atividades durante as aulas, sem prestar atenção nelas. | Excluído |
| | ITRM7 | Quando algo doloroso acontece na escola, eu costumo exagerar o incidente. | Excluído |
| | ITRM8 | Muitas vezes estou tão ocupado(a) pensando em outras coisas que não estou realmente ouvindo meus alunos(as). | Excluído |
| | ITRM9 | Quando tenho dificuldade em ensinar, costumo sentir que outros(as) professores(as) devem estar tendo mais facilidade. | Excluído |
| Despersonalização | MBID1 | Tenho me tornado mais insensível com as pessoas desde que iniciei nesse trabalho. | 0,825 |
| | MBID2 | Preocupa-me o fato de que este trabalho esteja me endurecendo emocionalmente. | Excluído |
| | MBID3 | Sinto-me com muita vitalidade. | Excluído |
| | MBID4 | Sinto-me frustrado(a) com meu trabalho. | 0,850 |
| Exaustão Emocional | MBIE1 | Sinto-me esgotado(a) emocionalmente devido ao meu trabalho. | 0,872 |
| | MBIE2 | Sinto-me cansado(a) ao final da jornada de trabalho. | 0,859 |
| | MBIE3 | Sinto-me cansado(a) quando me levanto pela manhã e preciso encarar outro dia de trabalho. | 0,874 |
| | MBIE4 | Posso entender com facilidade o que meus alunos(as) sentem. | Excluído |
| | MBIE5 | Sinto que trato alguns alunos(as) como se fossem objetos impessoais. | Excluído |
| | MBIE6 | Trabalhar com pessoas o dia todo me exige um grande esforço. | Excluído |
| | MBIE7 | Lido eficazmente com os problemas dos alunos(as). | Excluído |
| | MBIE8 | Meu trabalho me deixa exausto (a). | 0,785 |
| | MBIE9 | Sinto que influencio positivamente, com o meu trabalho, na vida dos outros. | Excluído |
| Realização Profissional | MBIR1 | Realmente não me importo com o que acontece com alguns alunos(as). | 0,707 |
| | MBIR2 | Trabalhar diretamente com pessoas causa-me estresse. | Excluído |
| | MBIR3 | Posso criar facilmente um ambiente descontraído com meus alunos(as). | Excluído |
| | MBIR4 | Sinto-me estimulado(a) depois de trabalhar de perto com os(as) alunos(as). | 0,777 |
| | MBIR5 | Tenho conseguido muitas realizações em minha profissão. | 0,759 |
| | MBIR6 | Sinto-me no limite de minhas possibilidades. | Excluído |
| | MBIR7 | Sinto que sei tratar de forma adequada os problemas emocionais no meu trabalho. | Excluído |
| | MBIR8 | Sinto que os(as) alunos(as) me culpam de alguns de seus problemas. | Excluído |

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Na sequência, verificou-se a presença de consistência interna dos construtos com base nos critérios descritos na metodologia (Hair et al., 2009). Nota-se na Tabela 2 que os critérios foram atendidos por todos os construtos exceto a despersonalização

que apresentou valores do α e do ρ_A inferiores a 0,60. Contudo, o valor do $\alpha < \rho_A < CC$. Tomando esses resultados em conjunto, as escalas apresentaram consistência interna.

TABELA 3: CONSISTÊNCIA INTERNA & VALIDADES CONVERGENTE & DISCRIMINANTE (HTMT)

| VARIÁVEIS LATENTES | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1. Burnout | | | | | | | | |
| 2. Desempenho Organizacional | 0,579 | | | | | | | |
| 3. Interpersonal Mindfulness | 0,491 | 0,707 | | | | | | |
| 4. Intrapersonal Mindfulness | 0,554 | 0,268 | 0,290 | | | | | |
| 5. Despersonalização | – | 0,655 | 0,584 | 0,410 | | | | |
| 6. Exaustão Emocional | – | 0,173 | 0,097 | 0,550 | 0,295 | | | |
| 7. Realização Profissional | – | 0,719 | 0,679 | 0,156 | 0,901 | 0,128 | | |
| 8. Mindfulness | 0,667 | 0,508 | – | – | 0,581 | 0,508 | 0,402 | – |
| Alpha de Cronbach (α) | – | 0,976 | 0,852 | 0,861 | 0,575 | 0,870 | 0,613 | – |
| Dijkstra & Henseler (2015) (ρ_A) | – | 0,976 | 0,853 | 0,865 | 0,576 | 0,872 | 0,603 | – |
| Confiabilidade Composta (CC) | 0,767 | 0,982 | 0,931 | 0,901 | 0,824 | 0,911 | 0,792 | 0,753 |
| Variância Média Extraída (AVE) | 0,530 | 0,932 | 0,871 | 0,645 | 0,701 | 0,719 | 0,560 | 0,612 |

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Ainda na Tabela 3, verificou-se a validade convergente com base na AVE. Todos os construtos apresentaram valores acima de 0,50, indicando haver validade convergente a nível dos construtos. Por fim, nota-se na Tabela 3 que os construtos também apresentaram validade discriminante, visto que o maior valor de HTMT foi igual a 0,901, entre despersonalização e realização profissional. Tomando esses resultados em conjunto, o modelo de medida se mostrou adequado para prosseguir-se com os testes de hipóteses.

5.3 ANÁLISE DO MODELO ESTRUTURAL

Os testes de hipóteses foram feitos estimando-se o modelo estrutural proposto por meio de PLS-SEM e os resultados da estimação encontram-se tanto no diagrama de caminho apresentado na Figura 2, quanto na Tabela 4. Assim, observa-se que as hipóteses H1- (Tabela 4 Painel A) e H2+ (Tabela 4 Painel B) apresentaram um p -valor $< 0,05$, sendo deste modo corroboradas. A magnitude da correlação entre os

indicadores de cada construto foi avaliada por meio do fator de inflação de variância (VIF) para identificar-se possíveis problemas de multicolinearidade no modelo. Acompanhou-se o ponto de corte proposto por Hair et al. (2019), assumindo que valores da VIF menores do que 5 indicam ausência de problemas de multicolinearidade entre as variáveis de uma variável latente. Os resultados apresentados na Tabela 4 mostram que o modelo estrutural deste trabalho apresentou VIF com valores entre 1,000 e 1,272.

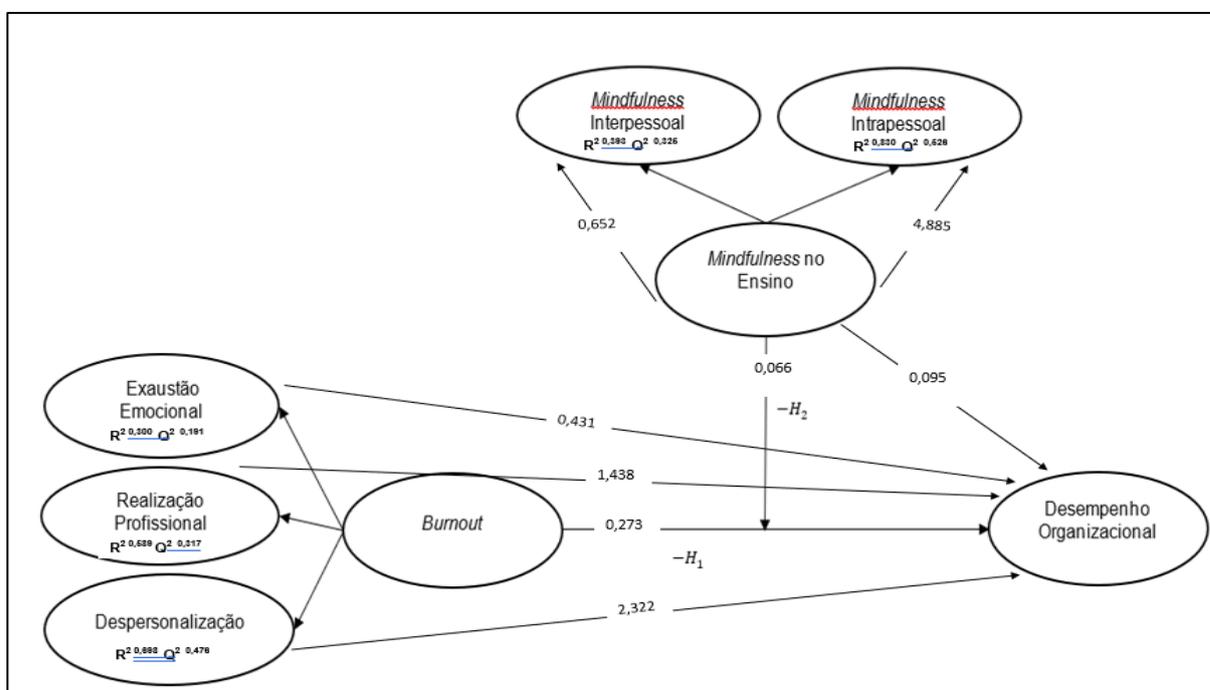


Figura 2: Modelo validado.

R^2 – Coeficiente de determinação. Q^2 – Relevância preditiva. *** p -valor < 0,01, ** p -valor < 0,05. Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

A qualidade do ajuste do modelo estrutural foi verificada por meio da análise dos R^2 ajustados e dos índices de relevância preditiva (Q^2). Acompanhando Hair et al. (2019), o R^2 ajustado com menor valor foi o do construto exaustão emocional, igual a 0,300, o que é considerado fraco. Os demais apresentaram poder explicativo entre moderado (0,50) e substancial (0,75). Já o Q^2 , foi analisado para verificar a relevância preditiva do modelo (Hair et al., 2019). O construto exaustão emocional apresentou o

menor valor de Q^2 igual a 0,191, considerado com pequena relevância. Os demais construtos apresentaram valores superiores a 0,25 (relevância média) e 0,50 (relevância preditiva grande). Todos os resultados são apresentados na Tabela 4.

TABELA 4: RESULTADOS DAS ESTIMAÇÕES DO MODELO ESTRUTURAL

| Painel A. Efeito direto: <i>Burnout</i> → Desempenho Organizacional | | | | | | | | | |
|---|------------------|------------------------------|----------------------|---------------------------------|--------------------|----------------|----------------|-----------------------------|----------------------|
| RELAÇÕES ESTRUT. | Hipóteses | VIF | f² | Coef. Estrut. (Γ) | Erro Padrão | t-valor | p-valor | R² ajust. | Q² |
| BUE→DO | H1 | 1,272 | 0,273 | -0,449 | 0,053 | 8,446 | 0,000 | 0,415 | 0,358 |
| BUE→MBID | n/s | 1,000 | 2,322 | 0,836 | 0,027 | 30,437 | 0,000 | 0,698 | 0,476 |
| BUE→MBIE | n/s | 1,000 | 0,431 | 0,549 | 0,118 | 4,644 | 0,000 | 0,300 | 0,191 |
| BUE→MBIR | n/s | 1,000 | 1,438 | 0,768 | 0,057 | 13,400 | 0,000 | 0,589 | 0,317 |
| MIE→ITEM | n/s | 1,000 | 0,652 | 0,628 | 0,043 | 14,479 | 0,043 | 0,393 | 0,325 |
| MIE→ITRM | n/s | 1,000 | 4,885 | 0,911 | 0,011 | 84,926 | 0,011 | 0,830 | 0,526 |
| Painel B. Efeito Moderador do <i>Mindfulness</i> no <i>Burnout</i> → Desempenho Organizacional | | | | | | | | | |
| RELAÇÕES ESTRUT. | Hipóteses | Gardner et al, (2017) | f² | Coefficiente Estrut. (Γ) | Erro Padrão | t-valor | p-valor | | |
| Mod.→DO | H2 | XZ | 0,066 | -0,188 | 0,036 | 5,186 | 0,000 | | |
| BUE→DO | H1 | X | 0,273 | -0,449 | 0,053 | 8,446 | 0,000 | | |
| MIE→DO | n/s | Z | 0,095 | 0,265 | 0,053 | 4,997 | 0,000 | | |

BUE – Burnout; DO – Desempenho Organizacional; MBID – Despersonalização; MBIR – Realização profissional; MBIE – Exaustão Emocional; MIE – Mindfulness; ITEM – Mindfulness Interpessoal; ITRM – Mindfulness Intrapessoal.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

5.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS HIPÓTESES

No que se refere a hipótese 1, que sugeriu que a síndrome de Burnout impacta de forma negativa a percepção de desempenho organizacional do docente, foi admitido que tal relação é compatível. Identifica-se que os docentes têm um papel importante na geração de um clima positivo dentro da sala de aula, o que visa uma geração de aprendizagem por parte dos alunos além de um bem-estar socioemocional. Porém, questões relacionadas ao ensino podem ser complexas e lidar com o gerenciamento de dinâmicas na sala de aula é algo que consome os docentes, além de desgastá-los.

Observa-se na figura 2 que o alto burnout quando não possui o efeito moderador Mindfulness reduz o Desempenho Organizacional, porém quando há alto burnout e alto Mindfulness o Desempenho Organizacional é elevado.

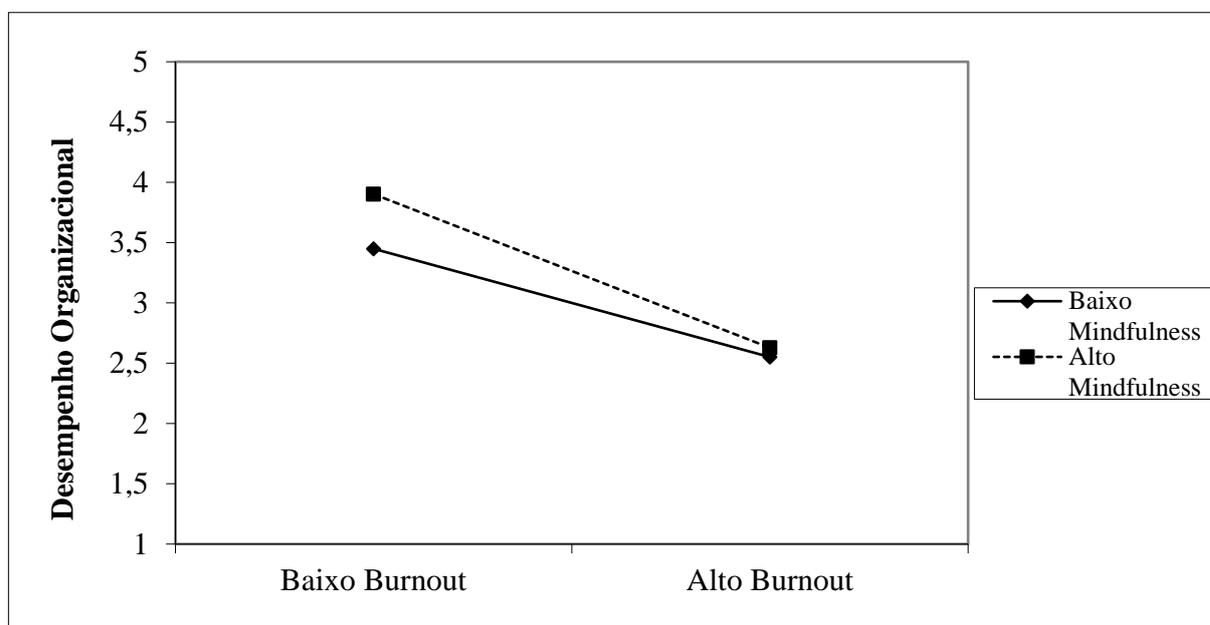


Figura 3 – efeito mediador do Mindfulness no burnout e desempenho
Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Deve-se entender também, que a profissão de educador por várias vezes é marcada pela dinâmica do absenteísmo e rotatividade, em decorrência do esgotamento e de problemas como falta de incentivo, problemas sociais, particulares, entre outros, e isso vem aumentando em escolas públicas nos últimos anos (Martins, 2020).

Consequentemente, estes aspectos afetam de forma negativa toda a estrutura institucional pois além de prover impactos negativos na mesma, os docentes deixam de propiciar uma qualidade adequada em suas funções em detrimento desta síndrome.

Para os docentes que tendem a continuar nas escolas, certo nível de estresse ajuda nas formas de respostas eficazes, como de exemplo, as demandas altas

relacionadas as cargas de tempo de trabalho, comportamentos disruptivos de alunos entre outros fatores (Demarzo, 2020).

Dessa forma o Burnout gera também um impacto negativo nos docentes, pois acarreta o cansaço e estresses que é um problema constante na educação e este pode levar ao desenvolvimento da síndrome propriamente dita. Ter as ferramentas e recursos para que se possa auxiliar as formas de gerenciar os problemas e minimizar o estresse é uma variável interessante a fim de promover um ambiente saudável e um melhor desempenho na sala de aula (Marques, 2021).

No que trata-se da hipótese dois, a qual expressa que Mindfulness modera a relação entre Burnout e percepção de desempenho organizacional de modo a reduzir o efeito negativo do Burnout, sendo esta confirmada, dentre os fatores que justificam soma-se que a atenção plena é realizada de várias formas, mas de acordo com Fernandes (2018), a intervenção com a redução de estresse baseada no Mindfulness ao qual é um programa de treinamento voltado ao ensino de habilidades voltadas a atenção plena é uma forma válida e a qual gera vários benefícios, dentre ele a moderação entre o Burnout e a percepção de aspectos negativos do mesmo.

O Mindfulness de forma generalista é uma forma que envolve aprendizados aos quais acarretam a uma melhor saúde, bem-estar renováveis e que podem ser mantidos através de um entendimento experiencial entre as ligações de mente, corpo e emoções.

Portando é visto que o programa de redução de estresse baseada no Mindfulness complementou os programas tradicionais de saúde e foi benéfico tanto para a saúde de indivíduos e para aqueles com doenças médicas ou psicológicas, em vários estudos como de Antunes (2018) e Torresan, et. al. (2018).

É compreendido também que a redução do estresse e da ansiedade nos indivíduos, gera mudanças positivas. Torresan, et. al. (2018) recomenda as pessoas que praticam alguma técnica de Mindfulness, faça o programa até o fim, para aumentar sua capacidade de lidar produtivamente com suas vidas, especialmente com os agentes estressores.

Assim, é compreensível que pessoas que atuam na atenção plena tem queda na quantidade de estresse, e como resultado, destacam um menor sofrimento na saúde mental, além disso indivíduos que muitas das vezes atuam em práticas voltadas ao gerenciamento da meditação, são capazes de ter melhoras relacionadas a respostas ao estresse ocasionado pelo Burnout, como visto em estudos de Markus & Lisboa, (2015) e Lima *et al.* (2011).

Portanto, Mindfulness de forma geral é o estado que a pessoa se encontra e não somente um traço, apesar de ser classificado por certas práticas ou atividades como uma meditação, sendo esta classificação não válida para seu sinônimo (Moore & Malinowski, 2009).

Diante dos achados, constata-se que é relevante que as organizações escolares desenvolvam projetos de inclusão do Mindfulness em seu cotidiano e estimulem tal prática, o que poderá contribuir para que essas organizações alcancem um melhor desempenho.

Capítulo 6

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi analisar se o *Mindfulness* modera o efeito do Burnout no desempenho organizacional de professores do ensino fundamental. Para isso, foram testadas duas hipóteses, H_1 : A síndrome de Burnout impacta negativamente a percepção de desempenho organizacional do docente e H_2 : *Mindfulness* modera a relação entre Burnout e percepção de desempenho organizacional de modo a reduzir o efeito negativo do Burnout por meio de Modelagem de Equações Estruturais com o software SmartPLS 2.0.

Os resultados apontaram que o Burnout reduz o desempenho do professor e que o *Mindfulness* reduz o efeito negativo do Burnout no desempenho, confirmando as hipóteses levantadas sobre os impactos que síndrome de Burnout gera no desempenho organizacional e que o *Mindfulness* consegue melhorar a percepção de desempenho organizacional.

De forma geral, as relações entre Burnout, *Mindfulness* e desempenho organizacional são íntimas e tem uma correlação positivas se trabalhadas de forma correta, uma vez que visam uma melhora no quadro psicológico e psicossocial dos professores.

Nesse sentido, recomenda-se que as instituições escolares incluam a prática de *Mindfulness* no cotidiano escolar no intuito de reduzir o burnout e melhorar a percepção do desempenho organizacional.

São admitidas como limitações do estudo o fato da amostra não delimitar a região de atuação dos respondentes, o que não permite que os resultados sejam

generalizados. Outra limitação é que não foi possível avaliar uma escola que inclui a prática do Mindfulness e sua influência no aumento do desempenho escolar.

Como trabalhos futuros, sugere-se a avaliação aplicação prática do Mindfulness em instituições escolares de Ensino Fundamental e a verificação da redução do burnout e sua influência na percepção do desempenho escolar. Sugere-se ainda uma análise mais ampla envolvendo outros níveis de ensino, outros profissionais da área escolar como supervisores e diretores afim de averiguar qual o impacto em cada cargo escolar e se estes sofrem menos ou mais que os professores em decorrências de suas funções e cargas horárias.

REFERÊNCIAS

- Abreu, K. L., Stoll, I., Ramos, L. S., Baumgardt, R. A., & Kristensen, C. H. (2002). Estresse ocupacional e Síndrome de Burnout no exercício profissional da psicologia. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 22(2), 22-29. Doi: 10.1590/S1414-98932002000200004
- Albuquerque, J. V. F. (2018). *Os impactos do trabalho docente sobre a saúde dos professores de uma universidade pública de fortaleza*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Ceara, Fortaleza, CE, Brasil. Recuperado em 04 de abril de 2022 em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47120>
- Alves, D. F., & Leite, M. J. (2018). As dificuldades dos alunos do ensino médio na aprendizagem da língua portuguesa: um estudo de caso na escola estadual São João Batista – Araripina – Pernambuco, Brasil. *Id on line Revista Multidisciplinar de psicologia*, 12(41), 991-1005. ISSN: 1981-1179
- Antoniette, M. A. (2020). *Efeitos das intervenções baseadas em Mindfulness na saúde dos profissionais de enfermagem e no atendimento aos usuários da atenção básica à saúde: uma revisão integrativa*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado em 02 de fevereiro de 2022 em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/58924/MARIANA%20ANTO NIETTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Antunes, L. B. (2018). *Práticas integrativas complementares em saúde: “Mindfulness” no controle de cefaleias-uma revisão sistemática e metanálise*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, RS, Brasil. Recuperado em 28 de março de 2022 em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/6134>
- Aravena-Reyes, J. (2021). Rumo a uma formação social do engenheiro: crítica às novas diretrizes curriculares de engenharia. *Trabalho & Educação*, 30(2), 141-158. Doi: 10.35699/2238-037X.2021.21992
- Batista, J. B. (2010). *Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental: um problema de saúde pública não percebido*. (Tese de doutorado). Fundação Oswaldo Cruz, Recife, PE, Brasil. Recuperado em 05 de maio de 2022 em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/10509>
- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-GrieHaber, V., Müller, U., et al. (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 german teachers. *Int. Arch. Occup. Environ. Health*, 80(1), 442-449. Doi: 10.1007/s00420-007-0170-7.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000) Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures, *Spine* 25(24), 3186-3191. Doi: 10.1097/00007632-200012150-00014.

- Bicalho, C. C., Carvalho, M. V., Andrade, N. C., & Guimarães, J. B. (2019). O estilo de vida influencia nos índices de burnout em professores. *Brazilian Journal of Development*, 5(10), 19160-16169. Doi: 10.34117/bjdv5n10-148
- Bido, S.D., & Silva, D. (2019). Recursos e técnicas de ensino e pesquisa. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 20(2), 488-536. Doi: 10.13058/raep.2019.v20n2.1545
- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Carmody, J., Segal, V., Abbey, S., Speca, M., Vleting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science Practice*, 11(1) 230–241. Doi: 10.1093/clipsy.bph077
- Bostic, J. Q., Nevarez, M. D., Potter, M. P., Prince, J. B., Benningfield, M. M., & Aguirre, B. A. (2015). Being present at school: Implementing Mindfulness in schools. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 24(2), 245-259. Doi: 10.1016/j.chc.2014.11.010
- Braz, T. F. S. (2021). *Avaliação de stress ocupacional e sensação de burnout nos inspetores do SEF no aeroporto de Lisboa*. (Projeto de mestrado). Instituto Politécnico de Tomar, Tomar, Portugal. Recuperado em 10 de março de 2022 em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/39054>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 239-253. Doi: 10.1016/S0742-051X(99)00057-8
- Buss, C. d., & Mackedanz, L. F. (2017). Ensino Através de Projetos como Metodologia Ativa de Ensino e de Aprendizagem. *Revista Thema*, 14(3), 122-131. Doi: 0.15536/thema.14.2017.122-131.481.
- Cabral, S. S. L. (2021). *Mindfulness na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, Portugal. Recuperado em 24 de março de 2022 em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/3801>
- Caixeta, N. C., Silva, G.N., Queiroz, M.S.C., Nogueira, M.O., Lima, R.R., & Queiroz, V.A.M. (2021). A síndrome de Burnout entre as profissões e suas consequências. *Brazilian Journal of Health Review*, 4(1), 593-610. Doi: 10.34119/bjhrv4n1-051
- Campos, D.A.Z. *Síndrome de Burnout: o esgotamento profissional ameaçando o bem-estar dos professores* (Dissertação de mestrado). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, Brasil. Recuperado em 24 de março de 2022 em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/bitstream/tede/789/1>
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Crenças de auto eficácia de professores como determinantes da satisfação no trabalho e desempenho acadêmico dos alunos: um estudo em nível escolar. *J. Sch. Psychology*, 44(1), 473-490. Doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.001.

- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2004). Análise fatorial do Malasch Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 499-505. Doi: 10.1590/S1413-73722004000300018
- Carlotto, M. S. (2014). Prevenção da síndrome de burnout em professores: um relato de experiência. *Mudanças-psicologia da saúde*, 22(1), 31-39. Doi: 10.15603/2176-1019/mud.v22.n1p31-39
- Carvalho, H., & Queirós, C. (2019). Professores esgotados: revisão da literatura sobre programas de gestão de stress com avaliação da eficácia. O local e o mundo: sinergias na era da informação. *3º Congresso Internacional Promovido pela Revista de Psicologia, Educação e Cultura*. Rio de Janeiro, Brasil. ISBN: 978-972-8182-18-2
- Carvalho, J. S. (2020). *Cultivar Mindfulness em Contexto Educacional: as Abordagens Baseadas em Mindfulness na Promoção de Competências Socioemocionais e do Bem-Estar, Nos Alunos e Nos Professores*. (Tese de doutorado). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Recuperado em 28 de março de 2022 em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/45286>
- Chan, D.W., & Hui, E.K.P. (1995). Burnout e enfrentamento entre professores de escolas secundárias chinesas em Hong Kong. *Br. J. Educ. Psicol.* 65(1), 15-25. Doi: 10.1111/j.2044-8279.
- Cicognani, J., & Wilson, K. (2021). *Análise e validação de escala da Síndrome de Burnout em guardas municipais: (uma pauta para aposentadoria especial?)*. (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado em 10 de março de 2022 em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/20730/1/000501613-Texto%2Bcompleto-0.pdf>
- Clarke-Fields, H. (2021). *Criando Bons Humanos: Mindfulness na educação de crianças confiantes e felizes*. São Paulo: Editores Melhoramentos.
- Correio Braziliense (2021). É preciso prevenir a Burnout em professores. Recuperado em 01 de março de 2022 em: <https://www.correio braziliense.com.br/opinia o/2021/09/4949320-e-preciso-prevenir-a-burnout-em-professores.html>.
- Costa, B. R. L. (2018). Bola de Neve Virtual: O Uso das Redes Sociais Virtuais no Processo de Coleta de Dados de uma Pesquisa Científica. *Revista Interdisciplinar De Gestão Social*, 7(1), 15-37. Doi: 10.9771/23172428rigs.v7i1.24649
- Demarzo, M., et al. (2020). *Mindfulness para profissionais de educação: práticas para o bem-estar no trabalho e na vida pessoal*. São Paulo: Editora Senac.
- Fávero, A. A., Oliveira, J. C., & Faria, T. L. (2022). Crítica as “medições” em educação à luz da teoria das capacidades: a meritocracia que reforça a desigualdade. *Revista Internacional De Educação Superior*, 8(00), 22-39. Doi: 10.20396/riesup.v8i00.8665579

- Fernandes, A. R. (2021a). *Flexibilidade Psicológica e Parentalidade Consciente no Pós-Parto: O Papel Mediador da Sintomatologia Depressiva*. (Tese de Doutorado). Universidade de Coimbra. Coimbra. Recuperado em 24 de março de 2022 em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/99281>
- Fernandes, B. C., Araujo, A.M.B., Silva, N.L., Fernandes, L.B.C. (2021b). Síndrome de Burnout: consequências e implicações na vida dos profissionais de saúde. *Pubsaúde*,5(1), 132 -134. Doi: 10.31533/pubsaude5.a132
- Fernandes, M. (2018). *Os efeitos de um programa de Mindfulness para profissionais da Atenção Primária à Saúde: um estudo antes-e-depois*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil. Recuperado em 25 de abril de 2022 em:<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/17/17139/tde-25072018-155917/en.php>
- Ferreira, L. P. (2013). *Efeitos da cultura de aprendizagem no desempenho, na satisfação profissional, no bem-estar, na inovação e no comprometimento organizacional*. (Tese de Doutorado). Universidade de Coimbra. Coimbra. Recuperado em 03 de abril de 2022 em: <https://eg.uc.pt/handle/10316/25973>
- Frade, M. F. G., Sousa, L.M.M., Firmino, C.F., & Frade, J.M.G. (2021). A parentalidade Mindfulness como prática parental: análise de conceito, *5*(2), 240-255. Doi: 10.37885/211006491
- Franco, T., Druck, G., & Silva, E. S. (2010). As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 35(122), 122-135. Doi: 10.1590/S0303-76572010000200006
- Frank, J., Jennings, P., & Greenberg, M. (2016). Validation of the Mindfulness in Teaching Scale. *Mindfulness*, 7(1),12-22. Doi: 10.1007/s12671-015-0461-0.
- Gherardi-Donato, E. C. S. (2019). Mindfulness: reflexão sobre limites e potencialidades para a assistência de enfermagem. *Revista de Enfermagem da UFSM*, 9(1), 1-21. Doi: 10.5902/2179769233058
- Gibson, C.B., & Birkinshaw, J. (2004). The Antecedents, Consequences, and Mediating Role of Organizational Ambidexterity. *Academy of Management Journal*, 47(2), 209–226. Doi: 10.2307/20159573
- Gomes, A. R., Oliveira, S., Esteves, A., Alvelos, M., & Afonso, J. (2013). Stress, avaliação cognitiva e Burnout: um estudo com professores do Ensino Superior. *Revista Sul Americana de Psicologia*, 1(1), 1-20. Doi: ISSN 2318-650X
- Hair, J.R.J., Black, W. C., Babin, B. B., Anderson, R. E.; & Tatham, R. L. (2009). *Análise Multivariada de Dados* (6. Ed). Porto Alegre: Bookman
- Hair, J.R. J., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, M.C. (2019). "When to use and how to report the results of PLS-SEM", *European Business Review*, 31(1), 2-24. Doi: 10.1108/EBR-11-2018-0203.

- Hobfoll, S.E. (2002). Recursos sociais e psicológicos e adaptação. *Rev. Gen. Psychol.*, 6(1) 307-324. Doi: 10.1037//1089-2680.6.4.307.
- Inácio, A.M.C. (2021). *Mindfulness:uma experiência no jardim de infância*. (Tese de Doutorado). Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal. Recuperado em 24 de março de 2022 em: <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/5774>.
- Instituto Península (2021). Saúde mental dos professores: por que precisamos falar sobre ela? Recuperado em 03 de março de 2022 em: <https://www.institutopeninsula.org.br/saude-mental-dos-professores-por-que-precisamos-falar-sobre-ela/>.
- Jarruche, L. T., & Mucci, S. (2021). Síndrome de Burnout em profissionais da saúde: revisão integrativa. *Revista bioética*, 29(1), 162-73. Doi: 10.1590/1983-80422021291456
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. & Millet, C. (2005). A experiência de estresse relacionado ao trabalho em todas as ocupações. *J. Manag. Psicol.* 20(1), 178-187. Doi: 10.1108/02683940510579803.
- Kessler, R.C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K.R., & Walters, E.E. (2005). Prevalência ao longo da vida e distribuições de idade de início de transtornos dsm-iv na replicação do inquérito nacional de comorbidade. *Arco. Gen. Psiquiatria*, 62(1), 593-602. Doi: 10.1001/archpsyc.62.6.593
- Lass, H. (2018). A Abordagem Da Dra. Helena Lass Para O Bem-Estar Mental. Recuperado em 16 de março de 2022 em: https://www.wellnessorbit-com.translate.google/newsletters/dr-helena-lass-revolutionary-approach-to-mental-wellness/id/21/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc
- Leiter, M.P., Bakker, A.B., & Maslach, C. (2014). Burnout no Trabalho: Uma Perspectiva Psicológica. *Abingdon: Psicologia Press*. Recuperado em 10 de março de 2022 em: <https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/978131589416&type=googlepdf>
- Lima, E. V. (2021). *Burnout: A Doença que Não Existe*. Curitiba: Appris.
- Lima, M.P., Oliveira, A. L., & Godinho, P. (2011). Promover o bem-estar de idosos institucionalizados: Um estudo exploratório com treino em Mindfulness. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 12(1), 165-183. Doi: 10.14195/1647-861445-19
- Lima, S.S. F., & Dolabela, M. F. (2021). Estratégias usadas para a prevenção e tratamento da Síndrome de Burnout. *Research, Society and Development*, 10(5), 123-128. Doi: 10.33448/rsd-v10i5.14500
- Loonstra, B., Brouwers, A., & Tomic, W. (2009). Sentimentos de realização existencial e esgotamento entre professores do ensino médio. *Ensinar. Educ*, 25(1), 752-757. Doi: 10.1016/j.tate.2009.01.002.

- Lopes, F.M.C. (2021). *Parentalidade Mindfulness e adaptação materna na segunda infância e pré-adolescência: o papel mediador do auto expressividade em contexto familiar*. (Tese de Doutorado). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Recuperado em 24 de março de 2022 em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/96485>
- Markus, P.M.N., & Lisboa, C.S.M. (2015). Mindfulness e seus benefícios nas atividades de trabalho e no ambiente organizacional. *Revista da graduação*, 8(1), 355-367. Doi: 10.34119/bjhrv4n5-210
- Marques, A.F.M. (2021). *Germinando a semente da inclusão das abordagens Mindfulness na educação: intervenções com alunos/as dos 5.º e 6.º anos das turmas do ensino regular e alunos/as acompanhados/as pelo centro de apoio à aprendizagem*. (Tese de Doutorado). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Recuperado em 24 de março de 2022 em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/99303>
- Martins, S. L. (2020). *Mindfulness para ensinar e aprender. Uma perspectiva no 1º CEB*. (Tese de Doutorado). Instituto Politécnico do Porto Escola Superior de Educação, Porto, Portugal. Recuperado em 24 de março de 2022 em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/16665>
- Maslach C, Jackson SE. (1981). Um experiente do burnout. *J Ocupar Comportamento*.
- Mendonça, A.V., Luciano, A.R.M.B., & Rondini, C.A. (2022). Saúde mental na educação. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 8(25), 95-106. Doi: 10.23521/1517-7130/es.2021v22.e737
- Michel, G., Bisegger, C., Fuhr, DC, Abel, T. & Kidscreen,G. (2009). Diferenças de idade e gênero na qualidade de vida relacionada à saúde de crianças e adolescentes na Europa: uma análise multinível. *Qual. Vida Res*, 18(1) 1147-1157. Doi: 10.1007/s11136-009-9538-3.
- Milde-Busch, A., Blaschek, A., Borggräfe, I., von Kries, R., Straube, A., & HEINEN, F. (2010). Besteht ein Zusammenhang zwischen der verkürzten Gymnasialzeit und Kopfschmerzen und gesundheitlichen Belastungen bei Schülern im Jugendalter? *Klinische Pädiatrie*, 222(1), 255-260. Doi: 10.1055/s-0030-1252012.
- Miranda, K. K., Lima, A. d., Oliveira, V. C., & Telles, C. B. (2020). Aulas remotas em tempo de pandemia: Desafios e percepções de professores e alunos. *Anais VII Conedu*. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, Mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18(1), 176–186. Doi: 10.1016/j.concog.2008.12.008.
- Nascimento, S. G. (2021). *Absenteísmo na profissão docente: possíveis repercussões no desenvolvimento dos estudantes e as interferências no contexto da escola*. (Dissertação de mestrado). Logos University International, Miami, Florida,

Estados Unidos. Recuperado em 24 de março de 2022 em: https://cognitioniss.org/wp-content/uploads/2021/05/Dissertacao_versao-final_Sueli-Gomes-do-Nascimento.pdf

- Nassar, L. M., & Carvalho, J.P. (2021). Síndrome de burnout em estudantes de graduação de medicina no Brasil: uma revisão do panorama brasileiro. *Espaço para a Saúde*, 22(1). Doi: 10.22421/1517-7130/es.2021v22.e721
- Nussbaum, M.(2013). *Fronteiras da Justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie*. Trad. Susana de Castro. São Paulo: Martins Fontes.
- Pacheco, P.A.P.(2021). Impacto (s) da pandemia Covid-19 no burnout e indicadores de saúde mental. (Dissertação de mestrado). Universidade Beira Interior, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado em 10 de março de 2022 em: <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/11736>
- Pocinho, M., & Capelo, M.R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367. Doi: 10.34119/bjhrv4n5-210
- Pollard, E.L., & Lee, P.D. (2003). Bem-estar infantil: uma revisão sistemática da literatura. *Soc. Índico Res.*,61(1), 59-78. Doi:10.1023/A:1021284215801
- Pyhalto, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). O professor-ambiente de trabalho se encaixa como uma estrutura para o burnout experimentado pelos professores finlandeses. *Ensinar. Ensinar. Educ.*, 27(1), 1101-1110. Doi: 10.1016/j.tate.2011.05.006.
- Roberti, B. N., Murta, I. F., Albuquerque, I. C., Surdi, K. C., & Assunção, P. H. (2021). Síndrome de Burnout em trabalhadores de saúde da linha de frente durante a pandemia do COVID-19 no Brasil. *Brazilian Journal of Health Review*, 4(5), 21139-21150. Doi: 10.34119/bjhrv4n5-210
- Santos, D.R. (2021) Impactos da síndrome de Burnout na qualidade de vida dos profissionais de enfermagem no ambiente hospitalar: revisão da literatura. *Brazilian Journal of Development*, 7(3), 23911-23926. Doi: 10.34117/bjdv7n3-205
- Santos, K. D.A., & Silva, J.P. (2021). Intervenções em Mindfulness para Síndrome de Burnout em Professores: uma revisão integrativa. *Contextos Clínicos*,14(1), 16-25. Doi: 10.4013/ctc.2021.141.12
- Secanell, I. L., & Morales, J. G. (2021). Revisión sistemática de la investigación sobre el uso del Mindfulness en la educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(3), 83-98. Doi: 10.6018/cpd.482631
- Shapiro, S. L., Schwartz, G. E., & Bonner, G. (1998). Effects of Mindfulness -based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine*, 21(1), 581–599. Doi:10.1023/A: 1018700829825.

- Silva, R. B.F., & Araújo, R.M.L. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*, 8(1), 35-48. Doi: 10.15448/2179-8435.2017.1.24527
- Silveira, L. L., Fabrizzi, H. E., Hamilko, H. C. C., Stefanello, S., & Santos, D. V. D. D. (2021). Os efeitos do Mindfulness na percepção dos estudantes de medicina de uma universidade brasileira. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45(1), 237-242. Doi: 10.1590/1981-5271v45.2-20200149
- Silveira, R.R. (2018). *Contribuição do Programa de Atenção Plena em professores de educação infantil de um município no litoral sul de Santa Catarina: um estudo piloto*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, Brasil. Recuperado em 28 de março de 2022 em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/6001>
- Silveira, T. C., Oliveira, M. P., & Pinheiro, V. R. (2021). Desafios do Tempo Imediato: a Educação Brasileira em Tempos de Pandemia. *Revista ensino e educação*, 22(4), 600-607. Doi: 10.17921/2447-8733.2021v22n4p600-607
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensões da autoeficácia do professor e relações com fatores de tensão, percepção da eficácia coletiva do professor e burnout do professor. *J. Educ. Psicol.*, 99(1), 611-625. Doi: 10.1037/0022-0663.99.3.611.
- Sousa, D.D. (2020). *O Mindfulness na redução do Burnout para uma melhor Performance dos colaboradores*. (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Tecnologia e gestão, Leiria, Portugal. Recuperado em 28 de março de 2022 em: <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/4990>
- Souza, F.C.C., et al. (2021). *Análise da concepção de professores da educação básica quanto às práticas online de Mindfulness no controle da ansiedade*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, MG, Brasil. Recuperado em 24 de março de 2022 em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/39017>
- Tarnowski, M., & Carlotto, M.S. (2007). Síndrome de Burnout em estudantes de psicologia. *Temas em Psicologia*, 15(2), 173-180. ISSN 1413-389X
- Teixeira, B.R., et al. (2021). Profissão médica como fator predisponente à síndrome de Burnout. Medical profession as a predisposing factor to Burnout syndrome. *Brazilian Journal of Health Review*, 4(5), 22104-22115. Doi: 10.34119/bjhrv4n5-308
- Teixeira, S.A., Arossi, G.A., & Santos, A.M.P.V. (2021). Influência do Estresse no Absenteísmo de professores do Ensino Médio e Fundamental: uma revisão da literatura. *Research, Society and Development*, 10 (16), e31101623226-e31101623226. Doi: 10.33448/rsd-v10i16.23226
- Torresan, M.L., Pessotto, F., & Bueno, C.H. (2018). Mindfulness e coaching: alternativas para o desenvolvimento humano. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 8(1), 13-18. Doi: 10.20503/recape.v8i1.33385

Vieira, I. (2010). Conceito (s) de burnout: questões atuais da pesquisa e a contribuição da clínica. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 35(122), 269-276. Doi: 10.1590/S0303-76572010000200009

Zambon, E., et al. (2014). *Estratégias de prevenção ao estresse ocupacional de professores do ensino superior privado*. (Tese de doutorado). Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Recuperado em 28 de março de 2022 em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3787>

APÊNDICE A - Pesquisa com professores do Ensino Fundamental.

| Construto | Código | Indicadores Originais | Indicadores Adaptados | | Fonte | |
|--|--------------------|---|---|---|----------------------------|--------------------------|
| Desempenho Organizacional | DO1 | This business unit is achieving its full potential | A escola onde eu trabalho está atingindo todo o seu potencial. | + | Gibson & Birkinshaw (2004) | |
| | DO2 | People at my level are satisfied with the level of business unit performance | As pessoas do meu setor estão satisfeitas com o nível de desempenho da escola onde eu trabalho. | + | | |
| | DO3 | This business unit does a good job of satisfying our customers | A escola onde eu trabalho é boa em satisfazer alunos, pais e responsáveis | + | | |
| | DO4 | This business unit gives me the opportunity and encouragement to do the best work I am capable of | A escola onde eu trabalho me encoraja e me dá a oportunidade o melhor trabalho que sou capaz. | + | | |
| Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI) | Exaustão Emocional | MBIE1 | I feel emotionally drained from my work. | Sinto-me esgotado(a) emocionalmente devido ao meu trabalho. | - | Carlotta & Câmara (2004) |
| | | MBIE2 | I feel used up at the end of the workday. | Sinto-me cansado(a) ao final da jornada de trabalho. | - | |
| | | MBIE3 | I feel fatigued when I get up in the morning and have to face another day on the job. | Sinto-me cansado(a) quando me levanto pela manhã e preciso encarar outro dia de trabalho. | - | |
| | | MBIE4 | I can easily understand how my students feel about things. | Posso entender com facilidade o que meus alunos(as) sentem. | + | |
| | | MBIE5 | I feel I treat some students as if they were impersonal objects. | Sinto que trato alguns alunos(as) como se fossem objetos impessoais. | - | |
| | | MBIE6 | Working with people all day is really a strain for me. | Trabalhar com pessoas o dia todo me exige um grande esforço. | - | |
| | | MBIE7 | I deal very effectively with the problems of my students. | Lido eficazmente com os problemas dos alunos(as). | + | |
| | | MBIE8 | I feel burned out from my work. | Meu trabalho me deixa exausto (a). | - | |
| | | MBIE9 | I feel I'm positively influencing other people's lives through my work. | Sinto que influencio positivamente, com o meu trabalho, na vida dos outros. | + | |
| | Despersonalização | MBID1 | I've become more callous toward people since I took this job. | Tenho me tornado mais insensível com as pessoas desde que iniciei nesse trabalho. | - | |
| | | MBID2 | I worry that this job is hardening me emotionally. | Preocupa-me o fato de que este trabalho esteja me endurecendo emocionalmente. | + | |
| | | MBID3 | I feel very energetic. | Sinto-me com muita vitalidade. | + | |
| | | MBID4 | I feel frustrated by my job. | Sinto-me frustrado(a) com meu trabalho. | - | |

| | | | | | | |
|-------------------------------|-------------------------|---------------------------|--|--|---|---|
| | | MBID5 | I feel I'm working too hard on my job. | Sinto que estou trabalhando em demasia. | - | |
| | Realização Profissional | MBIR1 | I don't really care what happens to some students. | Realmente não me importo com o que acontece com alguns alunos(as). | - | |
| | | MBIR2 | Working with people directly puts too much stress on me. | Trabalhar diretamente com pessoas causa-me estresse. | - | |
| | | MBIR3 | I can easily create a relaxed atmosphere with my students. | Posso criar facilmente um ambiente descontraído com meus alunos(as). | + | |
| | | MBIR4 | I feel exhilarated after working closely with my students. | Sinto-me estimulado(a) depois de trabalhar de perto com os(as) alunos(as). | + | |
| | | MBIR5 | I have accomplished many worthwhile things in this job. | Tenho conseguido muitas realizações em minha profissão. | + | |
| | | MBIR6 | I feel like I'm at the end of my rope. | Sinto-me no limite de minhas possibilidades. | - | |
| | | MBIR7 | In my work, I deal with emotional problems very calmly. | Sinto que sei tratar de forma adequada os problemas emocionais no meu trabalho. | + | |
| | | MBIR8 | I feel students blame me for some of their problems. | Sinto que os(as) alunos(as) me culpam de alguns de seus problemas. | - | |
| Mindfulness in Teaching Scale | | Intrapersonal Mindfulness | ITRM1 | When I am teaching it seems I am "running on automatic", without much awareness of what I am doing. | Quando eu estou ensinando parece que estou no "modo automático", sem muita consciência do que eu estou fazendo. | - |
| | ITRM2 | | When I am in the classroom, I have difficulty staying focused on what is happening in the present. | Quando eu estou em sala de aula, tenho dificuldades de ficar focado(a) no que está acontecendo ao meu redor. | - | |
| | ITRM3 | | When I am teaching, I find myself doing things without paying attention. | Quando eu estou ensinando, eu me pego fazendo coisas sem prestar atenção. | - | |
| | ITRM4 | | When I am teaching, I get so focused on the goal I want to achieve that I lose touch with what I'm doing right now to get there. | Quando eu estou ensinando, eu foco tanto no objetivo que eu quero alcançar que eu me esqueço do que eu tenho que fazer para chegar lá. | - | |
| | ITRM5 | | At school, I tend to walk quickly to get where I'm going without paying attention to what I experience along the way. | Na escola, eu geralmente ando rápido para chegar aonde eu quero ir, sem prestar atenção nas experiências durante o trajeto. | - | |
| | ITRM6 | | I rush through activities with my class without being really attentive to them. | Eu corro com as atividades durante as aulas, sem prestar atenção nelas. | - | |

| | | | | | | |
|---------------------|---------------------------|--|---|---|---|--|
| | | ITRM7 | When something painful happens at school I tend to blow the incident out of proportion. | Quando algo doloroso acontece na escola, eu costumo exagerar o incidente. | - | |
| | | ITRM8 | I am often so busy thinking about other things that I am not really listening to my students. | Muitas vezes estou tão ocupado(a) pensando em outras coisas que não estou realmente ouvindo meus alunos(as). | - | |
| | | ITRM9 | When I'm really struggling with teaching, I tend to feel like other teachers must be having an easier time of it. | Quando tenho dificuldade em ensinar, costumo sentir que outros(as) professores(as) devem estar tendo mais facilidade. | - | |
| | Interpersonal Mindfulness | ITEM1 | Even when it makes me uncomfortable, I allow my students to express their feelings. | Mesmo quando é desconfortável, eu permito que meus alunos(as) expressem os próprios sentimentos. | ? | |
| | | ITEM2 | I listen carefully to my student's ideas, even when I disagree with them. | Eu ouço atentamente as ideias dos meus alunos(as), mesmo quando eu não concordo. | + | |
| | | ITEM3 | I am aware of how my moods affect the way I treat my students. | Eu estou ciente de como o meu humor afeta o jeito com que eu trato meus alunos(as). | + | |
| | | ITEM4 | When I'm upset with my students, I notice how I am feeling before I take action. | Quando eu estou irritado(a) com meus alunos(as), eu reflito sobre como me sinto antes de tomar uma atitude. | + | |
| | | ITEM5 | When I am upset with my class, I calmly tell them how I am feeling. | Quando eu estou irritado(a) com minha turma, eu falo com calma com eles(as) sobre como estou me sentindo. | + | |
| | DEMOGRÁFICAS | ID | Idade | | | |
| | Gênero | GF | Gênero Feminino | | | |
| GM | | Gênero Masculino | | | | |
| GO | | Outro gênero | | | | |
| Raça | RA | Raça amarela | | | | |
| | RB | Raça branca | | | | |
| | RI | Raça indígena | | | | |
| | RPA | Raça parda | | | | |
| | RN | Raça negra | | | | |
| Filhos | QURC | Quantidade de pessoas que residem na mesma casa. | | | | |
| | QUF | Quantidade de filhos | | | | |
| Estado Civil | ECC | Casado (a) | | | | |
| | ECSO | Solteiro (a) | | | | |
| | ECUE | União Estável | | | | |
| | ECS | Separado (a) | | | | |
| | ECV | Viúvo (a) | | | | |
| Titulação acadêmica | TAB | Bacharel | | | | |
| | TAL | Licenciatura | | | | |
| | TAPG | Pós-graduação (latu sensu) | | | | |
| | TAM | Mestrado (stricto sensu) | | | | |
| | TAD | Doutorado | | | | |

| | | | | | |
|---|--------|---|--|--|--|
| Segmento | SEFI | Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) | | | |
| | SEFII | Ensino Fundamental II (6º ano 9º ano) | | | |
| | SO | Outro | | | |
| Tempo de experiência | TEX | Tempo de experiência | | | |
| Cargo | CARG | Cargo atual | | | |
| Acúmulo de cargo | ACPP | Sim. Rede pública e rede privada. | | | |
| | ACAP | Sim. Ambos na rede pública. | | | |
| | ACN | Não. | | | |
| Tipo de contrato | TDC | | | | |
| Horas semanais de trabalho | HST | | | | |
| Turno de trabalho | TTM | Manhã | | | |
| | TTT | Tarde | | | |
| | TTN | Noite | | | |
| | TTMT | Manhã e Tarde | | | |
| | TTTN | Tarde e Noite | | | |
| | TTMN | Manhã e Noite | | | |
| | TTMTN | Manhã, Tarde e Noite | | | |
| Trabalha nos fins de semana | TFSN | Nunca | | | |
| | TFSR | Raramente | | | |
| | TFSAV | Às vezes | | | |
| | TFSF | Frequentemente | | | |
| Pensou em abandonar a instituição de ensino onde trabalha | TFSS | Sempre | | | |
| | PAEN | Nunca | | | |
| | PAER | Raramente | | | |
| | PAEAV | Às vezes | | | |
| Principal fonte de preocupação | PAEF | Frequentemente | | | |
| | PAES | Sempre | | | |
| | PPFT | Fatores relacionadas com o trabalho. | | | |
| | PPFET | Fatores extratrabalho. | | | |
| Número de estudantes que atende por dia | EAPD | Número de estudantes que atende por dia (aproximadamente) | | | |
| Meios de transporte usados mais frequentemente para a ida ao trabalho | MTCP | Carro particular | | | |
| | MTCC | Carro (carona) | | | |
| | MTO | Ônibus | | | |
| | MTTM | Trem/Metrô | | | |
| | MTV | Van | | | |
| | MTOU | Outros | | | |
| Você já se afastou do trabalho (por mais de 30 dias) por motivo de saúde | ATS | Sim | | | |
| | ATN | Não | | | |
| | ATM | Caso sim, por qual motivo(s)? | | | |
| O número de alunos que compõem a(s) turma(s) em que você leciona é adequado para o desenvolvimento de uma aula produtiva? | NAAS | Sim | | | |
| | NAAN | Não, há excesso de alunos nas turmas. | | | |
| Você sente-se apoiado pela direção em caso de eventuais problemas com alunos e/ou pais | APARN | Nunca | | | |
| | APARR | Raramente | | | |
| | APARAV | Às vezes | | | |
| | APARF | Frequentemente | | | |
| | APARS | Sempre | | | |

| | | | | | | |
|--|---------------------------|-------------------------|--|--|--|--|
| | (responsáveis) de alunos? | | | | | |
| O quanto você sente que pode expressar livremente suas ideias em reuniões pedagógicas ou institucionais? | EORN | Nada | | | | |
| | EORP | Pouco | | | | |
| | EORS | Suficiente | | | | |
| | EORM | Muito | | | | |
| O quanto se sente apoiado(a) pelos colegas de trabalho nesta instituição? | ACTN | Nada | | | | |
| | ACTP | Pouco | | | | |
| | ACTS | Suficiente | | | | |
| | ACTM | Muito | | | | |
| Você já sofreu algum tipo de violência física na(s) escola(s) em que trabalha? Caso sua resposta seja sim, marque quem cometeu a agressão. | VFEN | Não | | | | |
| | VFES | Sim | | | | |
| | VFECT | Colegas de Trabalho | | | | |
| | VFEA | Alunos | | | | |
| | VFER | Responsáveis dos Alunos | | | | |
| | VFEO | Outros | | | | |
| Sente sua profissão menos interessante do que quando a começou? | PMIS | Sim | | | | |
| | PMIN | Não | | | | |
| Já pensou em mudar de profissão? | MPS | Sim | | | | |
| | MPN | Não | | | | |
| Sua atividade profissional interfere, negativamente, em sua vida pessoal (lazer, família, religião, etc.)? | INN | Nunca | | | | |
| | INR | Raramente | | | | |
| | INAV | Às vezes | | | | |
| | INF | Frequentemente | | | | |
| | INS | Sempre | | | | |