



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGE – UNINOVE

SÍNDROME DE *BURNOUT* E EDUCAÇÃO:

Prevalências e fatores associados em estudantes do ensino médio da rede pública estadual de Mato Grosso

HELVÉCIO PEREIRA LOPES

SÃO PAULO

2024

HELVÉCIO PEREIRA LOPES

SÍNDROME DE *BURNOUT* E EDUCAÇÃO:
Prevalências e fatores associados em estudantes do
ensino médio da rede pública estadual de Mato Grosso

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação - PPGE da Universidade Nove de Julho -
UNINOVE, como requisito para a obtenção do grau de
Doutor em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Elaine Teresinha Dal
Mas Dias

SÃO PAULO

2024

Lopes, Helvécio Pereira.

Síndrome de burnout e educação: prevalências e fatores associados em estudantes do ensino médio da rede pública estadual de Mato Grosso. / Helvécio Pereira Lopes. 2024.

639 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2024.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Elaine Teresinha Dal Mas Dias.

1. Síndrome de burnout. 2. Educação. 3. Estudantes. 4. Ensino médio.

I. Dias, Elaine Teresinha Dal Mas. II. Título.

CDU 37

LOPES, HELVÉCIO PEREIRA. **Síndrome de *Burnout* e educação:** prevalências e fatores associados em estudantes do ensino médio da rede pública estadual de Mato Grosso. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação. 2024.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Professora Dr^a Elaine Teresinha Dal Mas Dias
(Universidade Nove de Julho – UNINOVE)

Examinador Titular I Externo: Professor Dr. Evando Carlos Moreira
(Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT)

Examinador Titular II Externo: Professor Dr. António Camilo Teles Nascimento Cunha
(Universidade do Minho – UMINHO)

Examinador Titular III Interno: Professor Dr. José Eustáquio Romão
(Universidade Nove de Julho – UNINOVE)

Examinador Titular IV Interno: Professor Dr. Celso de Prado Ferraz de Carvalho
(Universidade Nove de Julho – UNINOVE)

Examinador Suplente I Externo: Professor Dr. José Tarcísio Grunennvaldt
(Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT)

Examinador: Suplente II Interno: Professora Dr^a Lígia de Carvalho Abões Vercelli
(Universidade Nove de Julho – UNINOVE)

Lopes, Helvécio Pereira. **Síndrome de *burnout* e educação:** prevalências e fatores associados em estudantes do ensino médio da rede pública estadual de Mato Grosso. / Helvécio Pereira Lopes. 2024.

Dedico este trabalho à minha estimada orientadora: Professora Elaine Teresinha Dal Mas Dias, cuja sabedoria e generosidade foram fundamentais em minha jornada no ambiente acadêmico da UNINOVE. Fui privilegiado por integrar seu grupo de estudos sobre complexidade, onde pude crescer intelectualmente sob sua orientação especializada em Edgar Morin. A Professora Elaine é mais do que uma orientadora exemplar; ela é uma verdadeira inspiração de resiliência e comprometimento. Enfrentando desafios de saúde e familiares, ela nunca deixou de priorizar o bem-estar e o desenvolvimento de seus orientandos. Sua dedicação incansável é um testemunho de sua força e paixão pelo ensino e pela pesquisa. Além de ser uma orientadora excepcional, a Professora Elaine é uma mãe e avó carinhosa, transmitindo esse afeto aos seus alunos como uma extensão de sua família acadêmica. Sua confiança em minha capacidade de produção científica foi fundamental para meu crescimento acadêmico e pessoal. Que esta dedicação sirva como uma expressão modesta de minha profunda gratidão por sua orientação, apoio e fé em minha proposta de pesquisa. Que sua influência continue a inspirar não apenas seus orientandos, mas todos aqueles que têm a sorte de cruzar seu caminho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço esta conquista ao Criador de todo Universo, cuja graça e orientação foram fundamentais para a conclusão bem-sucedida desta pesquisa de doutorado. Ao longo desta jornada acadêmica, Sua presença constante e Seu amor incondicional foram fontes de força e inspiração, permitindo que eu enfrentasse os desafios e superasse as adversidades ao longo deste caminho. Que esta conquista seja dedicada ao Grande Arquiteto como uma expressão humilde de gratidão por Sua fidelidade e bondade sem fim. Que meu trabalho possa glorificá-Lo e contribuir para o bem da humanidade, refletindo Seu amor e Sua sabedoria.

Agradeço de todo coração aos meus pais, minha mãe Francisca (ou Chiquinha, como só eu posso avocar) e meu pai João (o Paraíba, em memória), por terem sido os pilares fundamentais ao longo de toda minha jornada acadêmica. Desde a pré-escola, eles me inculcaram a crença de que os estudos são o caminho para a formação de um homem íntegro. Suas palavras sempre ressoaram em mim: "Estuda, meu filho, essa é a única herança que podemos te oferecer sem o risco de ninguém tomar de você". Essa orientação não apenas moldou minha educação, mas também inspirou minha dedicação e perseverança ao longo de todos esses anos. À minha mãe Chiquinha, cujo amor incondicional e apoio inabalável foram essenciais em todos os momentos, sou eternamente grato. E ao meu pai João, que partiu deixando um legado de valores e sabedoria, sua presença e ensinamentos continuam vivos em mim. Nenhuma conquista seria possível sem o amor e o incentivo de vocês. Que esta pesquisa de doutorado seja uma homenagem não apenas ao conhecimento adquirido, mas também à educação e aos valores que vocês me transmitiram.

À minha família, que enfrentou as alterações na rotina e nos compromissos familiares devido às demandas da tese, meu sincero reconhecimento. Andreia com sua compreensão foi essencial para eu me concentrar no trabalho e alcançar este importante marco acadêmico. Em especial, quero agradecer ao meu filho, Lucas Lopes, cujo zelo e presteza foram fundamentais para o sucesso desta pesquisa, contribuindo ativamente no manuseio dos softwares necessários para a obtenção dos dados quantitativos. Sua dedicação e habilidades foram cruciais para superar os obstáculos técnicos ao longo do processo. Que este trabalho seja também uma forma

de reconhecimento e gratidão pelo amor e pelo sacrifício de vocês. O sucesso desta pesquisa é compartilhado com cada um de vocês.

Gostaria de expressar minha gratidão à UNINOVE (Universidade Nove de Julho) por me receber de braços abertos e pela confiança depositada neste trabalho, e ainda, pelo apoio institucional ao longo de todo o processo de realização da minha tese de doutorado. A UNINOVE proporcionou-me um ambiente acadêmico estimulante e recursos essenciais que foram fundamentais para o êxito desta pesquisa. Como um forasteiro acadêmico, fui acolhido pela comunidade da UNINOVE com calor e entusiasmo. Que este trabalho não apenas contribua para o avanço do conhecimento, mas também seja uma prova da parceria frutífera entre nós.

Minha profunda gratidão aos ilustres professores da minha linha de pesquisa, cujo conhecimento e orientação foram fundamentais para o desenvolvimento e sucesso desta tese de doutorado: Agradeço à minha orientadora, Professora Elaine, por sua orientação dedicada, sabedoria e constante apoio ao longo deste processo; ao Professor Severino, um mago e referência em filosofia e metodologia no cenário nacional, sua contribuição intelectual foi inestimável, enriquecendo minha pesquisa e meu pensamento crítico; à Professora Cleide, uma maga do pensamento complexo no Brasil, por sua orientação perspicaz e insights artísticos valiosos que ampliaram minha compreensão sobre os desafios e nuances da complexidade. Que este trabalho reflita não apenas o conhecimento adquirido, mas também a influência e o legado de cada um de vocês em minha formação como pesquisador.

Aos queridos Gustavo, Adriano, Rafael, Noemi, Valéria e José Humberto, meus estimados colegas de academia, cuja convivência harmoniosa foi fundamental para tornar esta jornada de estudos ainda mais enriquecedora e gratificante. Um agradecimento especial ao Marcel, por emprestar seus ouvidos e conselhos nos momentos de incerteza e dificuldade. Ao Flávio, agradeço pela parceria e cumplicidade em diversos trabalhos ao longo do curso. Ao Alexandre, por seu apoio logístico em São Paulo, sua generosidade foi fundamental para tornar essa experiência mais acessível e confortável. Por fim, agradeço ao Elvis, cujo entusiasmo e encorajamento constantes foram uma fonte de inspiração para minha pesquisa, sua motivação foi um combustível essencial ao longo desta jornada. Que esta dedicatória seja uma expressão sincera de minha gratidão por cada um de vocês, colegas, que tornaram esta jornada acadêmica mais significativa e memorável.

Expresso minha gratidão a duas pessoas especiais que, de forma humanizada, viabilizaram a flexibilização dos meus horários de trabalho para que eu pudesse dedicar o tempo necessário ao desenvolvimento desta pesquisa, sem comprometer o serviço público que presto. “Delegada Elaine Fernandes, sua compreensão e apoio foram essenciais para conciliar minhas responsabilidades profissionais com as demandas acadêmicas”. “Vereador Marcrean Santos, agradeço profundamente por sua colaboração, ela foi decisiva para o êxito desta pesquisa”. À Delegada Elaine e ao Vereador Marcrean, meu sincero agradecimento pelo apoio inestimável que trouxeram ao sucesso desta pesquisa. Que este trabalho seja uma pequena homenagem ao apoio generoso e à compreensão que vocês proporcionaram. Estou profundamente grato por ter tido o privilégio de contar com vocês em minha trajetória acadêmica.

Dedico um especial agradecimento ao Professor José Tarcísio Grunennvaldt por sua confiança e incentivo desde a orientação do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e por ser um grande incentivador das pesquisas em nível de mestrado e doutorado. Seu apoio e estímulo foram cruciais para que eu seguisse adiante com meus estudos em nível de pós-graduação. Que este agradecimento seja uma expressão sincera da minha gratidão pelo seu constante encorajamento e por ser um exemplo inspirador de dedicação à docência.

Agradeço à Mary Sandra Carlotto e à Sheila Gonçalves Câmara, autoras generosas que gentilmente concederam a permissão para o uso do instrumento psicométrico: Escala de Avaliação da Síndrome de *Burnout* em Estudantes (ESB) em minha pesquisa. A concessão para utilizar o instrumento foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa e para aprofundar nosso entendimento sobre os temas abordados. Em particular, quero dedicar um agradecimento especial à Professora Mary Sandra Carlotto, renomada pesquisadora sobre a síndrome de *burnout* no Brasil. Sua atenção especial e disposição em responder minhas dúvidas foram inestimáveis ao longo deste estudo. Que este agradecimento seja uma pequena homenagem à generosidade e ao apoio dessas autoras exemplares, cujo trabalho e contribuição são fundamentais para avançar o conhecimento sobre o tema.

À empresa de consultoria ELS Ltda por ter sido uma fonte essencial de sanidade produtiva nos momentos desafiadores da nossa produção. Sua assessoria foi fundamental para trazer clareza e eficiência às nossas operações durante períodos

mais complexos. A parceria com a ELS Ltda foi decisiva para identificar soluções e promover práticas mais eficazes, contribuindo diretamente para a estabilidade e o progresso da produção. Que continuemos a contar com essa colaboração valiosa para superar desafios futuros e impulsionar nossas pesquisas.

Em especial, quero dirigir meus agradecimentos aos membros da banca: Ao diretor do PPGE-UNINOVE, Professor José Eustáquio Romão, estudioso do pensamento de Paulo Freire, minha admiração pela sua competência profissional e pela forma carinhosa com que conduziu as correções, referindo-se a elas como "limpeza de minha parede branca". Sua orientação foi crucial para aprimorar este trabalho. Ao Professor Evando Carlos Moreira, meu orientador no mestrado, que indicou quase 6 mil alterações no texto final. Sua dedicação e comprometimento foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Ao Professor António Camilo Teles Nascimento Cunha, examinador em minhas bancas de mestrado e doutorado, sua contribuição foi essencial para amadurecer minha escrita e inspirar novos desafios para pesquisas futuras no pós-doutorado. E, por fim, ao Professor Celso do Prado Ferraz de Carvalho, cuja análise era aguardada desde o início do curso devido à minha admiração pelo seu posicionamento político crítico. Suas considerações e insights foram valiosos para o aprimoramento deste estudo. Que este agradecimento seja uma pequena demonstração da minha profunda gratidão por suas contribuições.

Ao Secretário de Educação de Mato Grosso, Alan Resende Porto, meus agradecimentos pela sua colaboração e apoio na efetivação desta pesquisa com os estudantes do ensino médio. Sua coragem em permitir e incentivar estudos que identificam desafios no processo educacional demonstra um compromisso verdadeiro com a busca por soluções e melhorias. É louvável que, mesmo diante de possíveis contrariedades, o senhor tenha se mantido aberto ao enfrentamento desses desafios em prol do avanço da educação estadual. Sua visão e determinação são inspiradoras e fundamentais para o desenvolvimento educacional do estado. Espero sinceramente poder retribuir essa parceria com resultados que contribuam significativamente para a educação pública de Mato Grosso.

“A consciência da complexidade nos faz compreender que não poderemos escapar jamais à incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: a totalidade é a não verdade”.
(Edgar Morin)

RESUMO

A síndrome de *burnout*, investigada predominantemente no contexto laboral, tem progressivamente se expandido para outros grupos sociais: *burnout* acadêmico (atribuído aos estudantes universitários), familiar, religioso e outros. Este estudo investigou em seu objetivo geral a prevalência e os fatores associados da síndrome em estudantes do ensino médio da rede pública estadual de Mato Grosso e ainda, as correlações entre as variáveis: dos anos e turnos; da identidade de gênero; da situação laboral; da escolha pela futura profissão; do acompanhamento da família e do Exame Nacional do Ensino Médio, como objetivos complementares. O termo utilizado nesta pesquisa para referendar os participantes foi o de “*burnout* escolar”, com intuito de diferencia-los dos estudantes do nível superior. A pesquisa foi conduzida por uma abordagem quali-quantitativa transversal e analisou dados coletados por levantamento probabilístico aleatório simples, o que assegurou a representatividade dos estudantes. Foram aplicados de forma eletrônica três instrumentos: Questionário socio-escolar; Escala de avaliação da síndrome de *burnout* em estudantes (adaptado); Questionário – estressores estudantis, na coleta dos dados. O estudo coletou sugestões quanto ao enfrentamento dos principais estressores percebidos pelos estudantes. Com uma participação de 9.196 participantes, os resultados revelaram que 74,79% apresentaram níveis de desgaste emocional e físico, 44,43% indicaram uma sensação de ineficácia na formação e 35,52% manifestaram sentimentos de distanciamento. Além disso, 26,95% dos participantes foram diagnosticados no nível 1 de *burnout*, 12,69% no nível 2 e 3,89% no nível 3. Na abordagem quantitativa os estudantes indicaram que: a vida de estudante, a relação dos estudos com a vida laboral fixa ou sazonal e o ENEM são fontes estressoras e se encontram na fase da – quase exaustão. Na qualitativa os estressores percebidos foram: o próprio aluno, o estudo, o trabalho, a escola e a sala de aula, todos sob a égide do professor. Os dados destacam a importância de abordar o *burnout* entre estudantes do ensino médio e a necessidade de implementar estratégias de prevenção frente aos estressores e intervenção adequadas. Este estudo, abordou a síndrome de *burnout* entre estudantes do ensino médio preenchendo uma lacuna nas pesquisas científicas, conforme levantamento bibliográfico, visou não apenas aprofundar a compreensão do *burnout* nesse grupo, mas também a fornecer subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas eficazes na promoção da saúde mental e do sucesso escolar desses jovens.

Palavras-chave: Síndrome de *burnout*. Educação. Estudantes. Ensino médio.

ABSTRACT

Burnout syndrome, predominantly investigated in the work context, has progressively expanded to other social groups: academic burnout (attributed to university students), family, religious and others. This study investigated, in its general objective, the prevalence and associated factors of the syndrome in high school students in the state public network of Mato Grosso and also, the correlations between the variables: years and shifts; gender identity; the employment situation; choosing a future profession; family monitoring and the National High School Examination, as complementary objectives. The term used in this research to endorse the participants was “school burnout”, with the aim of differentiating them from higher education students. The research was conducted using a transversal qualitative-quantitative approach and analyzed data collected by a simple random probabilistic survey, which ensured the representativeness of the students. Three instruments were applied electronically: Socio-school questionnaire; Burnout Syndrome assessment scale in students (adapted); Questionnaire – student stressors, when collecting data. The study collected suggestions regarding coping with the main stressors perceived by students. With a participation of 9,196 participants, the results revealed that 74.79% showed levels of emotional and physical exhaustion, 44.43% indicated a feeling of ineffectiveness in training and 35.52% expressed feelings of detachment. Furthermore, 26.95% of participants were diagnosed at level 1 of burnout, 12.69% at level 2 and 3.89% at level 3. In the quantitative approach, students indicated that: student life, the relationship between studies with a fixed or seasonal working life and ENEM are sources of stress and are in the phase of – almost exhaustion. In the qualitative, the perceived stressors were: the student himself, study, work, school and the classroom, all under the aegis of the teacher. The data highlights the importance of addressing burnout among high school students and the need to implement prevention strategies in the face of stressors and appropriate intervention. This study addressed burnout syndrome among high school students, filling a gap in scientific research, as bibliographical survey, aimed not only to deepen the understanding of burnout in this group, but also to provide subsidies for the development of public policies and effective practices in promoting the mental health and academic success of these young people.

Keywords: Burnout syndrome. Education. Students. High school.

RESUMEN

El síndrome de *burnout*, investigado predominantemente en el contexto laboral, se ha expandido progresivamente a otros grupos sociales: *burnout* académico (atribuido a estudiantes universitarios), familiar, religioso y otros. Este estudio investigó, en su objetivo general, la prevalencia y factores asociados del síndrome en estudiantes de secundaria de la red pública estatal de Mato Grosso y también, las correlaciones entre las variables: años y turnos; identidad de género; la situación laboral; elegir una futura profesión; el seguimiento familiar y el Examen Nacional de Bachillerato, como objetivos complementarios. El término utilizado en esta investigación para avalar a los participantes fue "*burnout* escolar", con el objetivo de diferenciarlos de los estudiantes de educación superior. La investigación se realizó mediante un enfoque cuali-cuantitativo transversal y se analizaron los datos recolectados mediante una encuesta probabilística aleatoria simple, que garantizó la representatividad de los estudiantes. Se aplicaron tres instrumentos de forma electrónica: Cuestionario socioescolar; Escala de evaluación del síndrome de *burnout* en estudiantes (adaptada); Cuestionario – factores estresantes de los estudiantes, al recopilar datos. El estudio recogió sugerencias sobre el afrontamiento de los principales estresores percibidos por los estudiantes. Con una participación de 9.196 participantes, los resultados revelaron que el 74,79% presentó niveles de agotamiento emocional y físico, el 44,43% indicó sensación de ineficacia en el entrenamiento y el 35,52% expresó sentimientos de desapego. Además, el 26,95% de los participantes fueron diagnosticados en el nivel 1 de *burnout*, el 12,69% en el nivel 2 y el 3,89% en el nivel 3. En el enfoque cuantitativo, los estudiantes indicaron que: la vida estudiantil, la relación entre los estudios con la vida laboral fija o estacional y Los ENEM son fuentes de estrés y se encuentran en la fase de casi agotamiento. En el cualitativo, los estresores percibidos fueron: el propio alumno, el estudio, el trabajo, la escuela y el aula, todos bajo la égida del docente. Los datos resaltan la importancia de abordar el síndrome de *burnout* entre los estudiantes de secundaria y la necesidad de implementar estrategias de prevención frente a los factores estresantes y una intervención adecuada. Este estudio abordó el síndrome de *burnout* entre los estudiantes de secundaria, llenando un vacío en la investigación científica, como objetivo de una encuesta bibliográfica. no sólo para profundizar la comprensión del *burnout* en este grupo, sino también para brindar subsidios para el desarrollo de políticas públicas y prácticas efectivas en la promoción de la salud mental y el éxito académico de estos jóvenes.

Palabras clave: síndrome de *burnout*. Educación. Estudiantes. Escuela secundaria.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO – QUANTO AO TIPO DE PRODUÇÃO.....	91
GRÁFICO 02 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO – QUANTO AO PERFIL DAS INSTITUIÇÕES..	92
GRÁFICO 03 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO – QUANTO AOS ANOS DAS PRODUÇÕES ...	93
GRÁFICO 04 - TAXA LÍQUIDA DE PARTICIPAÇÕES POR SEMANA.....	165
GRÁFICO 05 - PARTICIPANTES QUE NÃO CONCORDARAM EM PARTICIPAR DA PESQUISA ..	168
GRÁFICO 06 - PARTICIPANTES DO ENSINO MÉDIO	169
GRÁFICO 07 - PARTICIPANTES POR REDE DE ENSINO.....	170
GRÁFICO 08 - PARTICIPANTES POR IDENTIDADE DE GÊNERO.....	172
GRÁFICO 09 - PARTICIPANTES POR FAIXA ETÁRIA.....	173
GRÁFICO 10 - PARTICIPANTES POR UNIÃO ESTÁVEL	175
GRÁFICO 11 - PARTICIPANTES POR TER FILHOS.....	176
GRÁFICO 12 - LOCALIDADE GEOGRÁFICA DAS ESCOLAS.....	183
GRÁFICO 13 - PARTICIPANTES POR ANO DE ESTUDO	185
GRÁFICO 14 - PARTICIPANTES POR TURNO DE ESTUDO.....	186
GRÁFICO 15 - TAXA DE DESISTÊNCIA POR ANO E PERÍODO.....	188
GRÁFICO 16 - TAXA DE REPROVAÇÃO POR ANO E PERÍODO.....	189
GRÁFICO 17 - ACOMPANHAMENTO ESCOLAR	190
GRÁFICO 18 - OPINIÃO QUANTO AO NOVO ENSINO MÉDIO	193
GRÁFICO 19 - ESTUDAR E TRABALHAR	194
GRÁFICO 20 - ESCOLHA DA PROFISSÃO POR ANO DE ESTUDO	196
GRÁFICO 21 - PERFIL SOCIO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO	197
GRÁFICO 22 - DA EXAUSTÃO EMOCIONAL.....	201
GRÁFICO 23 - DA POUCA ENERGIA APÓS AS AULAS.....	202

GRÁFICO 24 - DA EXAUSTÃO FÍSICA	203
GRÁFICO 25 - DAS SENSações FÍSICAS DESAGRADÁVEIS	204
GRÁFICO 26 - DO SÓ PENSAR EM DESCANSAR	205
GRÁFICO 27 - DA ENERGIA PARA CONCLUIR OS ESTUDOS	206
GRÁFICO 28 - DO PENSAMENTO DE DESISTÊNCIA DOS ESTUDOS	207
GRÁFICO 29 - DO CURSO NÃO SER O ESPERADO	208
GRÁFICO 30 - DO INTERESSE PELO CURSO	209
GRÁFICO 31 - DO CONTEÚDO DAS DISCIPLINAS	210
GRÁFICO 32 - DA UTILIDADE DOS ESTUDOS	211
GRÁFICO 33 - DO APRENDIZADO NOS ESTUDOS.....	212
GRÁFICO 34 - DA RELAÇÃO AULA E FUTURA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	213
GRÁFICO 35 - DA IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	214
GRÁFICO 36 - PERFIL PSICOMÉTRICO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO.....	215
GRÁFICO 37 - PERFIL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO SEGUNDO ALGUNS POSSÍVEIS ESTRESSORES ESTUDANTIS	234
GRÁFICO 38 - PERFIL DOS MUNICÍPIOS POR NÍVEIS DE <i>BURNOUT</i>.....	265
GRÁFICO 39 - SIMILITUDE DOS ESTRESSORES ESTUDANTIS.....	415
GRÁFICO 40 - SIMILITUDE DOS ENFRENTAMENTOS AOS ESTRESSORES	508

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - CONCEITOS ALTERNATIVOS DE <i>BURNOUT</i>	57
TABELA 02 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO – PRODUÇÃO POR INSTITUIÇÕES	95
TABELA 03 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO – <i>BURNOUT</i> X ESTUDANTES.....	98
TABELA 04 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO – TRABALHOS REFERENCIAIS.....	100
TABELA 05 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO – TRABALHOS REFERENCIAIS 2.....	124
TABELA 06 - AVALIAÇÃO E PONTUAÇÕES DA ESB	161
TABELA 07 - DA FREQUÊNCIA DOS TERMOS: ESTRESSORES ESTUDANTIS	237
TABELA 08 - DA FREQUÊNCIA DOS TERMOS: MELHORIA NA QUALIDADE DE ENSINO.....	239
TABELA 09 - CORRELAÇÃO ENTRE ANOS DE ESTUDO E <i>BURNOUT</i> NÍVEL 1.....	271
TABELA 10 - CORRELAÇÃO ENTRE ANOS DE ESTUDO E <i>BURNOUT</i> NÍVEL 2.....	276
TABELA 11 - CORRELAÇÃO ENTRE ANOS DE ESTUDO E <i>BURNOUT</i> NÍVEL 3.....	281
TABELA 12 - CORRELAÇÃO ENTRE TURNOS E <i>BURNOUT</i> NÍVEL 1	290
TABELA 13 - CORRELAÇÃO ENTRE TURNOS E <i>BURNOUT</i> NÍVEL 2	295
TABELA 14 - CORRELAÇÃO ENTRE TURNOS E <i>BURNOUT</i> NÍVEL 3	300
TABELA 15 - CORRELAÇÃO ENTRE O GÊNERO E <i>BURNOUT</i> NÍVEL 1	306
TABELA 16 - CORRELAÇÃO ENTRE O GÊNERO E <i>BURNOUT</i> NÍVEL 2.....	312
TABELA 17 - CORRELAÇÃO ENTRE O GÊNERO E <i>BURNOUT</i> NÍVEL 3.....	319
TABELA 18 - CORRELAÇÃO ENTRE SITUAÇÃO LABORAL E <i>BURNOUT</i> NÍVEL 1.....	326
TABELA 19 - CORRELAÇÃO ENTRE SITUAÇÃO LABORAL E <i>BURNOUT</i> NÍVEL 2	332
TABELA 20 - CORRELAÇÃO ENTRE SITUAÇÃO LABORAL E <i>BURNOUT</i> NÍVEL 3	337
TABELA 21 - CORRELAÇÃO ENTRE A ESCOLHA DA FUTURA PROFISSÃO E <i>BURNOUT</i> NÍVEL 1.....	346
TABELA 22 - CORRELAÇÃO ENTRE A ESCOLHA DA FUTURA PROFISSÃO E <i>BURNOUT</i> NÍVEL 2.....	352

TABELA 23 - CORRELAÇÃO ENTRE A ESCOLHA DA FUTURA PROFISSÃO E <i>BURNOUT</i> NÍVEL 3.....	359
TABELA 24 - CORRELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA ACOMPANHAR OS ESTUDOS E <i>BURNOUT</i> NÍVEL 1.....	367
TABELA 25 - CORRELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA ACOMPANHAR OS ESTUDOS E <i>BURNOUT</i> NÍVEL 2.....	374
TABELA 26 - CORRELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA ACOMPANHAR OS ESTUDOS E <i>BURNOUT</i> NÍVEL 3.....	381
TABELA 27 - CORRELAÇÃO ENTRE ENEM E <i>BURNOUT</i> NÍVEL 1.....	391
TABELA 28 - CORRELAÇÃO ENTRE ENEM E <i>BURNOUT</i> NÍVEL 2.....	399
TABELA 29 - CORRELAÇÃO ENTRE ENEM E <i>BURNOUT</i> NÍVEL 3.....	406

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO – PRODUÇÃO POR ESTADO	94
QUADRO 02 - INSTRUMENTOS E ESCALAS UTILIZADAS EM ESTUDOS DE <i>BURNOUT</i>	149
QUADRO 03 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DAS DIMENSÕES DA ESB	151
QUADRO 04 - DISTRIBUIÇÃO DE QUESTÕES POR SUBGRUPO DOS ESTRESSORES.....	153
QUADRO 05 - TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO ENSINO MEDIO.	173
QUADRO 06 - RELAÇÃO TER FILHOS X IDADE.....	176
QUADRO 07 - NÚMERO DE PARTICIPANTES POR MUNICÍPIOS	177
QUADRO 08 - TAXA DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESNINO MÉDO EM MATO GROSSO	187
QUADRO 09 - RELAÇÃO ACOMPANHAMENTO FAMILIAR X TAXA DE RENDIMENTO ESCOLAR.....	191
QUADRO 10 - DETALHAMENTO DOS DESCRITORES PREDOMINANTES	198
QUADRO 11 - SINTO-ME EMOCIONALMENTE EXAUSTO(A) DEVIDO A MEUS ESTUDOS.....	201
QUADRO 12 - APÓS MINHAS AULAS, SINTO-ME COM POUCA ENERGIA PARA REALIZAR OUTRAS ATIVIDADES.....	202
QUADRO 13 - MEUS ESTUDOS TÊM FEITO COM QUE EU ME SINTA FISICAMENTE EXAUSTO(A) .	203
QUADRO 14 - SINTO SENSações FÍSICAS DESAGRADÁVEIS APÓS UM DIA DE ESTUDO	204
QUADRO 15 - APÓS UM DIA DE ESTUDO EU PENSO SOMENTE EM DESCANSAR	205
QUADRO 16 - TENHO DÚVIDAS SE TEREI ENERGIA SUFICIENTE PARA CONCLUIR MEUS ESTUDOS.....	206
QUADRO 17 - PENSO EM DESISTIR DOS ESTUDOS	207
QUADRO 18 - COM O DECORRER DO ENSINO MÉDIO TENHO DESCOBERTO QUE NÃO É O QUE EU ESPERAVA.....	208
QUADRO 19 - MEU INTERESSE PELO ESTUDO TEM DIMINUÍDO	209
QUADRO 20 - ALGUNS CONTEÚDOS DE DISCIPLINAS ME FAZEM QUESTIONAR MINHA OPÇÃO DE ESTUDAR.....	210

QUADRO 21 - TENHO DÚVIDAS SOBRE A UTILIDADE DOS MEUS ESTUDOS	211
QUADRO 22 - Os CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO NÃO TÊM ME PROPORCIONADO APRENDIZADO.....	212
QUADRO 23 - VEJO POUCA RELAÇÃO ENTRE OS CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS E UMA FUTURA PRÁTICA PROFISSIONAL	213
QUADRO 24 - O QUE TENHO APRENDIDO NAS DISCIPLINAS NÃO PARECE SER IMPORTANTE PARA MINHA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	214
QUADRO 25 - DETALHAMENTO DOS DESCRITORES ESB POR NÍVEL DE <i>BURNOUT</i>	216
QUADRO 26 - ANALOGIA: MODELO QUADRIFÁSICO X ESTRESSORES EM ESTUDANTE.....	218
QUADRO 27 - VOCÊ CONSIDERA SUA VIDA DE ESTUDANTE	219
QUADRO 28 - VOCÊ CONSIDERA SUA CARGA HORÁRIA DE ESTUDO	220
QUADRO 29 - VOCÊ CONSIDERA O NÚMERO DE DISCIPLINAS	221
QUADRO 30 - VOCÊ CONSIDERA O AMBIENTE DE SUA ESCOLA	222
QUADRO 31 - VOCÊ CONSIDERA O AMBIENTE DE SUA SALA DE AULA	223
QUADRO 32 - VOCÊ CONSIDERA SEUS COLEGAS DE TURMA	224
QUADRO 33 - VOCÊ CONSIDERA SEUS PROFESSORES	225
QUADRO 34 - VOCÊ CONSIDERA A EQUIPE DE GESTORES DA SUA ESCOLA.....	226
QUADRO 35 - DO CONCILIAR OS ESTUDOS COM A FAMÍLIA.....	227
QUADRO 36 - DO CONCILIAR OS ESTUDOS COM O TRABALHO ENTRE TODOS OS PARTICIPANTES	228
QUADRO 37 - DO CONCILIAR OS ESTUDOS COM O TRABALHO SAZONAL.....	229
QUADRO 38 - DO CONCILIAR OS ESTUDOS COM O TRABALHO PERMANENTE	230
QUADRO 39 - DO CONCILIAR OS ESTUDOS COM A RELIGIÃO	231
QUADRO 40 - DO CONCILIAR OS ESTUDOS COM O LAZER.....	232
QUADRO 41 - DO PENSAR NO ENEM	233

QUADRO 42 - DETALHAMENTO DOS POSSÍVEIS ESTRESSORES ESTUDANTIS	235
QUADRO 43 - ESCORE – DESGASTE EMOCIONAL E FÍSICO.....	240
QUADRO 44 - ESCORE – DISTANCIAMENTO	242
QUADRO 45 - ESCORE – INEFICÁCIA DA FORMAÇÃO.....	244
QUADRO 46 - PERCENTUAL DE <i>BURNOUT</i> NÍVEL 1 POR MUNICÍPIOS	251
QUADRO 47 - PERCENTUAL DE <i>BURNOUT</i> NÍVEL 2 POR MUNICÍPIOS	258
QUADRO 48 - PERCENTUAL DE <i>BURNOUT</i> NÍVEL 3 POR MUNICÍPIOS	263
QUADRO 49 - DETALHAMENTO DAS MAIORES PREVALÊNCIAS POR MUNICÍPIOS/NÍVEIS	266
QUADRO 50 - RESUMO – CORRELAÇÕES: ANOS DE ESTUDOS E <i>BURNOUT</i>	283
QUADRO 51 - RESUMO – CORRELAÇÃO: TURNOS DE ESTUDOS E <i>BURNOUT</i>	301
QUADRO 52 - RESUMO – CORRELAÇÕES: IDENTIDADE DE GÊNERO E <i>BURNOUT</i>	320
QUADRO 53 - RESUMO – CORRELAÇÕES: SITUAÇÃO LABORAL E <i>BURNOUT</i>	339
QUADRO 54 - RESUMO – CORRELAÇÕES: FUTURA PROFISSÃO E <i>BURNOUT</i>	360
QUADRO 55 - RESUMO – CORRELAÇÕES: O ACOMPANHAMENTO E <i>BURNOUT</i>	383
QUADRO 56 - RESUMO – CORRELAÇÕES: O ENEM E NÍVEIS DE <i>BURNOUT</i>	407
QUADRO 57 - PERFIL GERAL DOS ESTUDANTES COM DIAGNÓSTICOS POSITIVOS NA DIMENSÃO DE DESGASTES EMOCIONAIS E FÍSICOS.....	409
QUADRO 58 - PERFIL GERAL DOS ESTUDANTES COM DIAGNÓSTICOS POSITIVOS NA DIMENSÃO DO DISTANCIAMENTO.....	410
QUADRO 59 - PERFIL GERAL DOS ESTUDANTES COM DIAGNÓSTICOS POSITIVOS NA DIMENSÃO DA INEFICÁCIA DA FORMAÇÃO.....	411
QUADRO 60 - PERFIL GERAL DOS ESTUDANTES ADOECIDOS POR NÍVEIS DE <i>BURNOUT</i>	412

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: RESULTADOS PRELIMINARES	90
FIGURA 02 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO 2: RESULTADOS PRELIMINARES	123
FIGURA 03 - NÚMERO ABSOLUTOS DE PARTICIPANTES.....	135
FIGURA 04 - NUVEM DE PALAVRAS – INSTRUMENTO: ESTRESSORES EM ESTUDANTES....	153
FIGURA 05 - CURVAS E FASES DE ESTRESSE.....	218
FIGURA 06 - ESTRESSORES ESTUDANTIS NO ENSINO MÉDIO.....	236
FIGURA 07 - MELHORIA NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO.....	238
FIGURA 08 - NÚMERO DE PARTICIPANTES POR DIMENSÕES – <i>BURNOUT</i> NÍVEL 1	248
FIGURA 09 - MAPA DE DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA – <i>BURNOUT</i> NÍVEL 1 EM MATO GROSSO.....	250
FIGURA 10 - NÚMERO DE PARTICIPANTES POR DIMENSÕES – <i>BURNOUT</i> NÍVEL 2.....	256
FIGURA 11 - MAPA DE DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA – <i>BURNOUT</i> NÍVEL 2 EM MATO GROSSO.....	257
FIGURA 12 - NÚMERO DE PARTICIPANTES POR DIMENSÕES – <i>BURNOUT</i> NÍVEL 3.....	261
FIGURA 13 - MAPA DE DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA – <i>BURNOUT</i> NÍVEL 3 EM MATO GROSSO.....	262
FIGURA 14 - PRINCIPAIS ESTRESSORES PERCEBIDOS PELOS ESTUDANTES	416
FIGURA 15 - PRINCIPAIS ENFRENTAMENTOS AOS ESTRESSORES PERCEBIDOS	509

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CBI-S	–	Copenhagen <i>Inventory Burnout</i>
CESQT	–	<i>Cuestionario para La Evolucion Del Sindrome de Quermase por El Trabajo</i>
CBP-R	–	<i>Cuestionario de Burnout del Profesorado</i>
EM	–	Ensino Médio
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
ESB	–	Escala de Avaliação da Síndrome de Burnout em Estudantes
EST	–	Universidade Estácio de Sá
FAMERP	–	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto
FECAP	–	Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado
FEI	–	Fundação Educacional Inaciana
FIOCRUZ	–	Fundação Oswaldo Cruz
FURG	–	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
IRaMuTeQ	–	<i>Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
ISSL	–	Inventário de sintomas de Stress para Adultos
MACKENZIE	–	Universidade Presbiteriana Mackenzie
MBI	–	Maslach <i>Burnout Inventory</i>

MBI-SS	–	Maslach <i>Burnout Inventory Student Survey</i>
MBI- HSS	–	Maslach <i>Burnout Inventory Human Services Survey</i>
PPGE	–	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCAMP	–	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUCGO	–	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUCRIO	–	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCSP	–	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SdB	–	Síndrome de <i>burnout</i>
SEDUC	–	Secretaria de Estado de Educação
SME	–	Secretaria Municipal de Educação
SPSS	–	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
UCPEL	–	Universidade Católica de Pelotas
UDF	–	Centro Universitário do Distrito Federal
UEFS	–	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	–	Universidade Estadual de Londrina
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	–	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	–	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	–	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	–	Universidade Federal da Bahia

UFC	–	Universidade Federal do Ceará
UFES	–	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	–	Universidade Federal Fluminense
UFG	–	Universidade Federal de Goiás
UFGD	–	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	–	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	–	Universidade Federal de Lavras
UFMA	–	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	–	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	–	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	–	Universidade Federal de Mato Grosso
UFN	–	Universidade Franciscana
UFPA	–	Universidade Federal do Pará
UFPB	–	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	–	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	–	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	–	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	–	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	–	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	–	Universidade Federal de Sergipe

UFSC	–	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	–	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	–	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	–	Universidade de Tocantins
UFTM	–	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	–	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	–	Universidade Federal de Viçosa
UMESP	–	Universidade Metodista de São Paulo
UNB	–	Universidade de Brasília
UNESC	–	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESP	–	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	–	Universidade Estadual de Campinas
UNICAP	–	Instituto de Ensino Superior no Recife
UniCesumar	–	Instituição de Ensino Superior em Maringá
UNICEUB	–	Instituição de Ensino Superior em Brasília
UNICSUL	–	Universidade Cruzeiro do Sul
UNIFENAS	–	Universidade Professor Edson Antônio Velano
UNIFESP	–	Universidade Federal de São Paulo
UNIFOR	–	Universidade de Fortaleza
UNIFRAN	–	Universidade de Franca

UNIJUI	–	Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul
UNINOVE	–	Universidade Nove de Julho
UNIOESTE	–	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISANTOS	–	Universidade Católica de Santos
UNISINOS	–	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNITAU	–	Universidade em Taubaté
UNOESTE	–	Universidade do Oeste Paulista
UPF	–	Universidade de Passo Fundo
USP	–	Universidade de São Paulo
UTFPR	–	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	41
Sob a sombra do sino	41
1 SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i>: SENTIDO EM CONSTRUÇÃO	52
1.1 <i>BURNOUT</i> ASSOCIADO AO TRABALHO	57
1.2 <i>BURNOUT</i> ASSOCIADO AOS ESTUDANTES	61
1.3 O PENSAMENTO COMPLEXO E A SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i>	66
1.3.1 O pensamento complexo e o dilema das incertezas no contexto do <i>burnout</i> escolar.....	69
1.3.2 Transdisciplinaridade a análise do <i>burnout</i>: um olhar para além das fronteiras disciplinares	70
1.3.3 Retroalimentação a adaptação: estratégias complexas para mitigar o <i>burnout</i> escolar.....	71
1.3.4 Diálogos e comunicação na abordagem do <i>burnout</i>: pontes para a saúde mental	73
1.3.5 A não-linearidade na manifestação do <i>burnout</i>: uma perspectiva no pensamento complexo	74
1.3.6 A complexidade do <i>burnout</i> escolar por intermédio dos Setes Saberes na proposição de Edgar Morin.....	75
1.3.6.1 Desafiando a cegueira do conhecimento	76
1.3.6.2 O conhecimento pertinente como enfrentamento ao <i>burnout</i>	77
1.3.6.3 A condição humana como caminho	78
1.3.6.4 A compreensão humana um contraponto eficaz	79
1.3.6.5 A incerteza como reflexão.....	79
1.3.6.6 A era planetária: a interdependência global.....	80
1.3.6.7 A antropológica: uma jornada para a saúde mental	80

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS	82
2.1 SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i> E ESTUDANTES: A PRODUÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO BRASIL	85
2.1.1 Considerações iniciais	85
2.1.2 <i>Burnout</i> associado aos estudantes	86
2.1.3 A base dos dados e sua coleta	88
2.1.4 Dos resultados	90
2.1.5 Das discussões	100
2.1.5.1 Da produção 01	103
2.1.5.2 Da produção 02.....	104
2.1.5.3 Da produção 03.....	106
2.1.5.4 Da produção 04.....	107
2.1.5.5 Da produção 05.....	108
2.1.5.6 Da produção 06.....	109
2.1.5.7 Da produção 07.....	110
2.1.5.8 Da produção 08.....	111
2.1.5.9 Da produção 09.....	112
2.1.5.10 Da produção 10.....	113
2.1.5.11 Da produção 11.....	114
2.1.5.12 Da produção 12.....	115
2.1.5.13 Da produção 13.....	116
2.1.5.14 Da produção 14.....	117
2.1.6 Das considerações	119
2.2 SINDROME DE <i>BURNOUT</i> EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: UMA BREVE BUSCA MANUAL.....	121
2.2.1 Considerações iniciais	121
2.2.2 Metodologia – a base dos dados e sua coleta	122
2.2.3 Dos resultados	122

2.2.3.1 Da produção 01	124
2.2.3.2 Da produção 02	126
2.2.3.3 Da produção 03	127
2.2.3.4 Da produção 04	129
2.2.4 Das considerações	131
2.3 OS PROCEDIMENTOS	131
2.3.1 Da delimitação geográfica da pesquisa	132
2.3.2 Do universo e critérios para inclusão na pesquisa	133
2.3.2.1 Da validação do número de participantes	134
2.3.3 Das caracterizações da pesquisa	136
2.3.4 Os instrumentos coletores dos dados	145
2.3.4.1 Questionário socio-escolar	146
2.3.4.2 Escala de avaliação da Síndrome de <i>Burnout</i> em estudantes	149
2.3.4.3 Questionário – estressores estudantis.....	152
2.3.5 Procedimentos no recolhimento e tratamento dos dados	157
2.4 DA OBTENÇÃO DOS DADOS INICIAIS	164
2.4.1 Dos dados: questionário socio-escolar	166
2.4.1.1 Dos filtros	167
2.4.1.1.1 Quanto a participação	167
2.4.1.1.2 Quanto ao ensino médio.....	169
2.4.1.1.3 Quanto a rede de ensino	170
2.4.1.2 Do social	171
2.4.1.2.1 Quanto ao gênero	171
2.4.1.2.2 Quanto a idade	172
2.4.1.2.3 Quanto a situação conjugal.....	174
2.4.1.2.4 Quanto ao ter filhos	175
2.4.1.3 Quanto a localização geográfica	177
2.4.1.3.1 Quanto ao município	177
2.4.1.3.2 Quanto ao tipo de lotação da escola.....	183

2.4.1.4 Do escolar.....	184
2.4.1.4.1 Quanto ao ano de estudo	185
2.4.1.4.2 Quanto ao turno de estudo	186
2.4.1.4.3 Quanto a desistência.....	187
2.4.1.4.4 Quanto a reprovação.....	189
2.4.1.4.5 Quanto ao acompanhamento da família nos estudos.....	190
2.4.1.4.6 Quanto ao novo ensino médio.....	192
2.4.1.5 Do econômico.....	194
2.4.1.5.1 Quanto a exercer função laboral	194
2.4.1.5.2 Quanto a escolha da futura profissão	195
2.4.2 Dos dados: escala de avaliação de <i>burnout</i> em estudantes (SBE)	198
2.4.2.1 Dimensão: Desgaste emocional e físico	201
2.4.2.1.1 Da exaustão emocional	201
2.4.2.1.2 Da pouca energia após as aulas	202
2.4.2.1.3 Da exaustão física.....	203
2.4.2.1.4 Das sensações físicas desagradáveis	204
2.4.2.1.5 Do só pensar em descansar	205
2.4.2.1.6 Da energia para concluir os estudos.....	206
2.4.2.2 Dimensão: Distanciamento.....	207
2.4.2.2.1 Do pensamento de desistência dos estudos	207
2.4.2.2.2 Do curso não ser o esperado.....	208
2.4.2.2.3 Do interesse pelo curso.....	209
2.4.2.2.4 Do conteúdo das disciplinas.....	210
2.4.2.3 Dimensão: Ineficácia da formação	211
2.4.2.3.1 Da utilidade dos estudos.....	211
2.4.2.3.2 Do aprendizado nos estudos.....	212
2.4.2.3.3 Da relação aula e a futura prática profissional	213
2.4.2.3.4 Da importância do aprendizado na formação profissional	214

2.4.3 Dos dados: questionário de estressores estudantis	217
2.4.3.1 Dimensão: Vida de estudante	219
2.4.3.1.1 Você considera sua vida de estudante.....	219
2.4.3.2 Dimensão: Curricular.....	220
2.4.3.2.1 Você considera sua carga horária de estudo.....	220
2.4.3.2.2 Você considera o número de disciplinas	221
2.4.3.3 Dimensão: Ambiente	222
2.4.3.3.1 Você considera o ambiente de sua escola	222
2.4.3.3.2 Você considera o ambiente de sua sala de aula	223
2.4.3.4 Dimensão: Relação interpessoal.....	224
2.4.3.4.1 Você considera seus colegas de turma.....	224
2.4.3.4.2 Você considera seus professores.....	225
2.4.3.4.3 Você considera a equipe de gestores da sua escola.....	226
2.4.3.5 Dimensão: Relação social	227
2.4.3.5.1 Da conciliação dos estudos com a família.....	227
2.4.3.5.2 Da conciliação dos estudos com o trabalho entre todos os participantes.....	228
2.4.3.5.2.1 Da conciliação dos estudos com o trabalho sazonal	229
2.4.3.5.2.2 Da conciliação dos estudos com o trabalho permanente	230
2.4.3.5.3 Da conciliação dos estudos com a religião.....	231
2.4.3.5.4 Da conciliação dos estudos com o lazer	232
2.4.3.6 Dimensão: Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.....	233
2.4.3.6.1 Quando você pensa no ENEM	233
2.4.4 Dos itens discursivos	235
2.4.4.1 Dos estressores.....	235
2.4.4.2 Dos enfrentamentos aos estressores	238

3. ANÁLISES QUANTITATIVAS – DOS OBJETIVOS DA PESQUISA	240
3.1 PREVALÊNCIA E FATORES ASSOCIADOS ÀS DIMENSÕES DA SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i> EM ESTUDANTES NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO	240
3.1.1 Dos escores por dimensões	240
3.1.1.1 Do desgaste emocional e físico	240
3.1.1.2 Do distanciamento	242
3.1.1.3 Da ineficácia da formação	244
3.1.2 Dos percentuais por dimensões	247
3.1.2.1 Dos percentuais do nível 1	247
3.1.2.2 Dos percentuais do nível 2	255
3.1.2.3 Dos percentuais do nível 3	260
3.2 ANOS DE ESTUDO & SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i>	267
3.2.1 Anos de estudo: indicadores de <i>burnout</i> nível 1	267
3.2.1.1 Desgaste emocional e físico – <i>burnout</i> 1	268
3.2.1.2 Distanciamento – <i>burnout</i> 1	269
3.2.1.3 Ineficácia da formação – <i>burnout</i> 1	270
3.2.1.4 Anos de estudo: Correlação – <i>burnout</i> 1.....	270
3.2.1.5 O ano de estudo mais propenso ao <i>burnout</i> 1.....	272
3.2.2 Anos de estudo: indicadores de <i>burnout</i> nível 2	273
3.2.2.1 Desgaste emocional e físico – <i>burnout</i> 2	273
3.2.2.2 Distanciamento – <i>burnout</i> 2.....	274
3.2.2.3 Ineficácia da formação – <i>burnout</i> 2	275
3.2.2.4 Anos de estudo: Correlação – <i>burnout</i> 2.....	276
3.2.2.5 O ano de estudo mais propenso ao <i>burnout</i> 2.....	277
3.2.3 Anos de estudo: indicadores de <i>burnout</i> nível 3	277
3.2.3.1 Desgaste emocional e físico – <i>burnout</i> 3	278
3.2.3.2 Distanciamento – <i>burnout</i> 3.....	279

3.2.3.3 Ineficácia da formação – <i>burnout</i> 3	280
3.2.3.4 Anos de estudo: Correlação – <i>burnout</i> 3.....	280
3.2.3.5 O ano de estudo mais propenso ao <i>burnout</i> 3.....	282
3.2.4 Resumo – Correlações: anos de estudos e <i>burnout</i>	283
3.3 TURNOS DE ESTUDO & SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i>	284
3.3.1 Turnos de estudo: indicadores de <i>burnout</i> nível 1	284
3.3.1.1 Desgaste emocional e físico – <i>burnout</i> 1	285
3.3.1.2 Distanciamento – <i>burnout</i> 1	286
3.3.1.3 Ineficácia da formação – <i>burnout</i> 1	287
3.3.1.4 Turnos de estudo: Correlação – <i>burnout</i> 1	289
3.3.1.5 O turno de estudo mais propenso ao <i>burnout</i> 1.....	291
3.3.2 Turnos de estudo: indicadores de <i>burnout</i> nível 2	291
3.3.2.1 Desgaste emocional e físico – <i>burnout</i> 2	292
3.3.2.2 Distanciamento – <i>burnout</i> 2.....	293
3.3.2.3 Ineficácia da formação – <i>burnout</i> 2	293
3.3.2.4 Turnos de estudo: Correlação – <i>burnout</i> 2.....	294
3.3.2.5 O turno de estudo mais propenso ao <i>burnout</i> 2.....	295
3.3.3 Turnos de estudo: indicadores de <i>burnout</i> nível 3	296
3.3.3.1 Desgaste emocional e físico – <i>burnout</i> 3	297
3.3.3.2 Distanciamento – <i>burnout</i> 3.....	297
3.3.3.3 Ineficácia da formação – <i>burnout</i> 3	298
3.3.3.4 Turnos de estudo: Correlação – <i>burnout</i> 3.....	299
3.3.3.5 O turno de estudo mais propenso ao <i>burnout</i> 3.....	301
3.3.4 Resumo – Correlações: turnos de estudos e <i>burnout</i>	301
3.4 IDENTIDADE DE GÊNERO & SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i>	302
3.4.1 Identidade de gênero: indicadores de <i>burnout</i> nível 1	302
3.4.1.1 Desgaste emocional e físico – <i>burnout</i> 1	303

3.4.1.2 Distanciamento – <i>burnout</i> 1	303
3.4.1.3 Ineficácia da formação – <i>burnout</i> 1	304
3.4.1.4 Identidade de gênero: Correlação – <i>burnout</i> 1	305
3.4.1.5 A identidade de gênero mais propensa ao <i>burnout</i> 1	307
3.4.2 Identidade de gênero: indicadores de <i>burnout</i> nível 2	308
3.4.2.1 Desgaste emocional e físico – <i>burnout</i> 2	308
3.4.2.2 Distanciamento – <i>burnout</i> 2.....	309
3.4.2.3 Ineficácia da formação – <i>burnout</i> 2	310
3.4.2.4 Identidade de gênero: Correlação – <i>burnout</i> 2	311
3.4.2.5 A identidade de gênero mais propensa ao <i>burnout</i> 2	313
3.4.3 Identidade de gênero: indicadores de <i>burnout</i> nível 3	314
3.4.3.1 Desgaste emocional e físico – <i>burnout</i> 3	315
3.4.3.2 Distanciamento – <i>burnout</i> 3.....	316
3.4.3.3 Ineficácia da formação – <i>burnout</i> 3	317
3.4.3.4 Identidade de gênero: Correlação – <i>burnout</i> 3	318
3.4.3.5 A identidade de gênero mais propensa ao <i>burnout</i> 3	319
3.4.4 Resumo – Correlações: Identidade de gênero e <i>burnout</i>	320
3.5 SITUAÇÃO LABORAL & SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i>	321
3.5.1 Situação laboral: indicadores de <i>burnout</i> nível 1	321
3.5.1.1 Desgaste emocional e físico – <i>burnout</i> 1	322
3.5.1.2 Distanciamento – <i>burnout</i> 1	323
3.5.1.3 Ineficácia da formação – <i>burnout</i> 1	324
3.5.1.4 Situação laboral: Correlação – <i>burnout</i> 1.....	325
3.5.1.5 A situação laboral mais propensa ao <i>burnout</i> 1	327
3.5.2 Situação laboral: indicadores de <i>burnout</i> nível 2	328
3.5.2.1 Desgaste emocional e físico – <i>burnout</i> 2	328
3.5.2.2 Distanciamento – <i>burnout</i> 2.....	329

3.5.2.3 Ineficácia da formação – <i>burnout</i> 2	330
3.5.2.4 Situação laboral: Correlação – <i>burnout</i> 2.....	331
3.5.2.5 A situação laboral mais propensa ao <i>burnout</i> 2	333
3.5.3 Situação laboral: indicadores de <i>burnout</i> nível 3	333
3.5.3.1 Desgaste emocional e físico – <i>burnout</i> 3	334
3.5.3.2 Distanciamento – <i>burnout</i> 3.....	335
3.5.3.3 Ineficácia da formação – <i>burnout</i> 3	336
3.5.3.4 Situação laboral: Correlação – <i>burnout</i> 3.....	336
3.5.3.5 A situação laboral mais propensa ao <i>burnout</i> 3	338
3.5.4 Resumo – Correlações: situação laboral e <i>burnout</i>.....	339
3.6 A ESCOLHA DA FUTURA PROFISSÃO & <i>BURNOUT</i>	340
3.6.1 A futura profissão: indicadores de <i>burnout</i> nível 1.....	340
3.6.1.1 Desgaste emocional e físico – <i>burnout</i> 1	341
3.6.1.2 Distanciamento – <i>burnout</i> 1	342
3.6.1.3 Ineficácia da formação – <i>burnout</i> 1	343
3.6.1.4 A futura profissão: Correlação – <i>burnout</i> 1	345
3.6.1.5 A escolha da futura profissão e a propensão ao <i>burnout</i> 1	347
3.6.2 A futura profissão: indicadores de <i>burnout</i> nível 2.....	348
3.6.2.1 Desgaste emocional e físico – <i>burnout</i> 2	348
3.6.2.2 Distanciamento – <i>burnout</i> 2.....	349
3.6.2.3 Ineficácia da formação – <i>burnout</i> 2	350
3.6.2.4 A futura profissão: Correlação – <i>burnout</i> 2.....	351
3.6.2.5 A escolha da futura profissão e a propensão ao <i>burnout</i> 2	353
3.6.3 Futura profissão: indicadores de <i>burnout</i> nível 3.....	353
3.6.3.1 Desgaste emocional e físico – <i>burnout</i> 3	354
3.6.3.2 Distanciamento – <i>burnout</i> 3.....	355
3.6.3.3 Ineficácia da formação – <i>burnout</i> 3	356

3.6.3.4 A futura profissão: Correlação – <i>burnout</i> 3.....	357
3.6.3.5 A escolha da futura profissão e a propensão ao <i>burnout</i> 3.....	359
3.6.4 Resumo – Correlações: a escolha da futura profissão e <i>burnout</i>.....	360
3.7 QUANTO A FAMÍLIA ACOMPANHAR OS ESTUDOS & SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i>	361
3.7.1 O acompanhamento da família: indicadores de <i>burnout</i> nível 1.....	361
3.7.1.1 Desgaste emocional e físico – <i>burnout</i> 1	363
3.7.1.2 Distanciamento – <i>burnout</i> 1.....	364
3.7.1.3 Ineficácia da formação – <i>burnout</i> 1	365
3.7.1.4 O acompanhamento da família: Correlação – <i>burnout</i> 1	366
3.7.1.5 O acompanhamento familiar e a propensão ao <i>burnout</i> 1.....	368
3.7.2 O acompanhamento da família: indicadores de <i>burnout</i> nível 2.....	369
3.7.2.1 Desgaste emocional e físico – <i>burnout</i> 2	370
3.7.2.2 Distanciamento – <i>burnout</i> 2.....	371
3.7.2.3 Ineficácia da formação – <i>burnout</i> 2	371
3.7.2.4 O acompanhamento da família: Correlação – <i>burnout</i> 2	372
3.7.2.5 O acompanhamento familiar e a propensão ao <i>burnout</i> 2.....	375
3.7.3 O acompanhamento da família: indicadores de <i>burnout</i> nível 3.....	375
3.7.3.1 Desgaste emocional e físico – <i>burnout</i> 3	376
3.7.3.2 Distanciamento – <i>burnout</i> 3.....	377
3.7.3.3 Ineficácia da formação – <i>burnout</i> 3	378
3.7.3.4 O acompanhamento da família: Correlação – <i>burnout</i> 3	379
3.7.3.5 O acompanhamento familiar e a propensão ao <i>burnout</i> 3.....	382
3.7.4 Resumo – Correlações: o acompanhamento familiar e <i>burnout</i>.....	382
3.8 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) & SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i>	383
3.8.1 ENEM: indicadores de <i>burnout</i> nível 1.....	384
3.8.1.1 Desgaste emocional e físico – <i>burnout</i> 1	385

3.8.1.2 Distanciamento – <i>burnout</i> 1	387
3.8.1.3 Ineficácia da formação – <i>burnout</i> 1	388
3.8.1.4 ENEM: Correlação – <i>burnout</i> 1	390
3.8.1.5 O ENEM e a propensão ao <i>burnout</i> 1.....	392
3.8.2 ENEM: indicadores de <i>burnout</i> nível 2.....	393
3.8.2.1 Desgaste emocional e físico – <i>burnout</i> 2	394
3.8.2.2 Distanciamento – <i>burnout</i> 2.....	395
3.8.2.3 Ineficácia da formação – <i>burnout</i> 2	396
3.8.2.4 ENEM: Correlação – <i>burnout</i> 2.....	397
3.8.2.5 O ENEM e a propensão ao <i>burnout</i> 2.....	400
3.8.3 ENEM: indicadores de <i>burnout</i> nível 3.....	400
3.8.3.1 Desgaste emocional e físico – <i>burnout</i> 3	401
3.8.3.2 Distanciamento – <i>burnout</i> 3.....	402
3.8.3.3 Ineficácia da formação – <i>burnout</i> 3	403
3.8.3.4 ENEM: Correlação – <i>burnout</i> 3.....	405
3.8.3.5 O ENEM e a propensão ao <i>burnout</i> 3.....	406
3.8.4 Resumo – Correlações: o ENEM e <i>burnout</i>.....	407
4. ANÁLISES QUALITATIVAS – AS VOZES ESTUDANTIS	413
4.1 DOS ESTRESSORES ESTUDANTIS PERCEBIDOS	414
4.1.1 Fontes de estresse no ensino médio: Vozes dos estudantes	417
4.1.2 O Professor e seu papel nas fontes de estresse estudantil.....	417
4.1.2.1 Relação: aluno – foco – professor.....	419
4.1.2.2 Relação: aluno – desempenho – professor.....	420
4.1.2.3 Relação: estudo – desgaste emocional – professor.....	421
4.1.2.4 Relação: estudo – desgaste físico – professor	422
4.1.2.5 Relação: trabalho – tempo – professor.....	423

4.1.2.6	Relação: trabalho – lazer – professor	424
4.1.2.7	Relação: escola – infraestrutura – professor	425
4.1.2.8	Relação: escola – relações interpessoais – professor.....	426
4.1.2.9	Relação: sala – bagunça – professor.....	427
4.1.2.10	Relação: sala – distrações – professor	428
4.1.3	Aula: entre o ensino e a aprendizagem	429
4.1.4	Aluno: O desfoque como nítido estressor estudantil.....	435
4.1.5	Aluno: O (des)empenho estressante	444
4.1.5.1	O ENEM como fator de estresse.....	446
4.1.6	Estudo: O desgaste emocional na jornada escolar.....	451
4.1.7	Estudo: O desgaste físico na jornada escolar	459
4.1.8	Trabalho: No limite do tempo.....	464
4.1.9	Trabalho: Lazer, estudo e trabalho em (des)equilíbrio	475
4.1.10	Escola: Infraestrutura e qualidade de ensino.....	480
4.1.11	Escola: As relações interpessoais na jornada da aprendizagem	487
4.1.12	Sala de aula: A bagunça como fonte de estresse	492
4.1.13	Sala de aula: A concentração comprometida.....	496
4.1.14	Considerações à luz dos estressores percebidos	503
4.2	DAS POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTOS AOS ESTRESSORES	506
4.2.1	Enfrentamento aos estressores: Vozes dos estudantes	510
4.2.2	O aluno e seu papel no enfrentamento aos estressores.....	511
4.2.2.1	Relação: professor – didática – aluno.....	511
4.2.2.2	Relação: professor – relação pessoal – aluno	513
4.2.2.3	Relação: ensino – foco – aluno	514
4.2.2.4	Relação: ensino – ENEM – aluno.....	516
4.2.2.5	Relação: aula – sala – aluno.....	518
4.2.2.6	Relação: aula – estudo – aluno.....	520

4.2.2.7 Relação: escola – infraestrutura – professor	523
4.2.2.8 Relação: escola – segurança – professor	524
4.2.3 Professor: didática – a arte do ensinar e do aprender	526
4.2.4 Professor: a relação pessoal como ferramenta de incentivo	533
4.2.5 Ensino: o foco em foco	540
4.2.6 Ensino: a praga do ENEM	545
4.2.7 Aula: a sala de aula o epicentro da aprendizagem	558
4.2.8 Aula: o estudo em si	575
4.2.9 Escola: a infraestrutura escolar a estrada da eficiência do ensino	593
4.2.10 Escola: a insegurança	599
4.2.11 Considerações a luz dos enfrentamentos sugeridos	604
CONSIDERAÇÕES	606
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	622
ANEXOS	633
Anexo 1 – ESB / adaptado	633
APÊNDICES	634
Apêndice 1: Carta de apresentação do projeto a SEDUC-MT	634
Apêndice 2: Autorização de realização da pesquisa	636
Apêndice 3: Concessão para uso do ESB	637
Apêndice 4: Questionário – sócio escolar	638
Apêndice 5: Questionário – estressores estudantis	639

INTRODUÇÃO

"Na escola da vida, entre os ecos do sino que marcam o ritmo do aprender, desvela-se uma sombra que abraça educadores e alunos. Esta é a história de um chamado à compreensão, à mudança, e à busca por uma luz que dissipe as sombras do *burnout* no caminho do conhecimento." (Helvécio Lopes).

Sob a sombra do sino

Certamente, se me questionassem se gostaria de iniciar esta introdução abordando a crise na educação, não hesitaria em responder: não! No entanto, ao refletir sobre minha carreira docente, não posso ignorar a recorrência dessa temática. Ao refletir sobre o panorama atual da educação, observo que mais tempo é dedicado ao debate das crises sistêmicas do que propriamente ao ato de ensinar. Em diversos contextos, desde encontros pedagógicos e formações continuadas até reuniões nas instituições escolares, é notável a predominância das discussões sobre os desafios estruturais, políticos e sociais que afetam o sistema educacional em detrimento de socializações de práticas exitosas. Muitas vezes a discussão sobre crises na educação atrai mais atenção do que o destaque de boas práticas pedagógicas. Questões controversas e desafios sistêmicos muitas vezes capturam o interesse público e são mais propensos a gerar debates e discussões.

Infelizmente, essa temática tem permeado de maneira predominante as discussões, e é de se supor que outros profissionais da educação, ao se depararem com essa redação, também se recordarão de uma ou mais dessas narrativas: “os alunos de hoje não querem nada com nada”, “os governantes não priorizam a educação”, “o salário de professor é uma vergonha”, “a escola não tem segurança”, “hoje: nenhum aluno pode mais ser reprovado”, “o celular está acabando com a educação”, “as famílias não acompanham o processo de escolarização dos seus filhos”, “os professores estão cada vez mais adoecidos física e, sobretudo, mentalmente”.

Aliada a essas e outras narrativas, o inflacionamento das funções laborais impulsionou-me para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa durante meu mestrado, buscando compreender se as múltiplas funções laborais docentes tinham

relação com a mencionada crise na educação e se essa correlação era propícia ao desenvolvimento do *burnout*. Entre os achados, dois resultados carecem de destaque. Lopes (2020) identificou que aproximadamente 2/3 dos professores da rede pública estadual de Mato Grosso apresentaram indicações positivas para ao menos uma dimensão avaliada para a síndrome de *burnout* (SdB) pelo instrumento "*Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo – CESQT*". Além disso, o sentimento de culpa estava presente em aproximadamente 19% dos participantes voluntários do levantamento.

Desde minha formação acadêmica, tenho testemunhado uma notável intensificação do sentimento de culpa, manifestando-se principalmente na percepção de uma suposta inaptidão em manter a atenção dos alunos, em comparação com os estágios iniciais de minha carreira. Simultaneamente, o esgotamento físico e mental tornou-se uma constante, agravando-se em paralelo à crescente complexidade de acompanhar a evolução tecnológica experimentada pelos discentes. Neste contexto, durante o estudo de mestrado, adotei uma abordagem metodológica rigorosa com o propósito de identificar os principais estressores laborais que significativamente contribuíam para meu adoecimento por *burnout*, assim como para o de meus colegas de profissão.

É possível que o início de minha jornada profissional tenha contribuído para o desenvolvimento da SdB. Após concluir minha primeira formação acadêmica, permaneci por um curto período em sala de aula, porém, recordo esse período com alegria. Parece que eu me comunicava na linguagem dos alunos, havia uma sintonia natural. Eu falava, e eles compreendiam; eles falavam, e eu entendia. Nesse contexto, havia um genuíno interesse na troca de informações e na escuta mútua, esse breve intervalo de tempo me faz recordar que o entendimento recíproco entre fala e escuta desempenha um papel crucial no processo educativo. A atmosfera de compreensão e diálogo eficaz durante esse período inicial ressalta a importância fundamental dessa dinâmica na construção de um ambiente educacional saudável e produtivo.

Em seguida a esse breve período em sala de aula, fui transferido para a sede administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, assumindo a função de assessor estudantil. Nesse contexto, experimentei o auge da minha carreira profissional. Ao ser investido nessa nova posição, obtive acesso a todas as escolas municipais que ofereciam as séries finais do ensino fundamental e durante esse

período, em parceria com os alunos, promovemos a criação de inúmeros grêmios estudantis.

Assumir o papel de assessor estudantil representou a realização do meu ideal docente. Proporcionar voz aos estudantes e incentivá-los a serem protagonistas de sua educação, representados por meio de seus grêmios estudantis, tornou-se uma experiência fundamental. Este contexto permitiu que os alunos expressassem suas opiniões, desejos e necessidades, contribuindo ativamente para a construção de um ambiente educacional mais participativo e democrático. Essa fase, marcada pela promoção do protagonismo estudantil, representou uma contribuição significativa para meu percurso profissional.

A Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá criou o projeto Assessoria Estudantil, a partir do Encontro de Estudantes, em agosto de 2000, com o objetivo de estimular a participação dos estudantes da rede nos projetos sócio-políticos e pedagógicos de Cuiabá, despertando a necessidade de manter uma organização estudantil forte e coesa em prol de seus direitos de alunos. (JORNAL DIÁRIO DE CUIABÁ, 2002).

Durante a vigência do projeto, os grêmios estudantis desenvolveram em parceria com a Secretaria de Educação diversos projetos esportivos, socioculturais e políticos, tais como:

Em ano estão sendo trabalhados projetos como: Festival de Música, Jogos da Cidade Educadora, Cuiabália, Comunidade Cidadã, Recreio Cultural, Amigos do Bairro, Ciarte, Espaço Jovem, Poder Jovem, Grêmios Estudantis e o Jornal Estudantil. (JORNAL DIÁRIO DE CUIABÁ, 2002).

Posterior a este período, fui transferido para Várzea Grande, município vizinho da capital, com intuito de fomentar o protagonismo junto aos alunos das séries finais do ensino fundamental, incluindo os alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Com uma nova roupagem na representação estudantil, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Várzea Grande, lança o projeto *Wirandê* (amanhã, em língua indígena) que diferencia dos tradicionais grêmios nos cargos hierárquicos. *Wirandê* envolverá cerca de 6.700 estudantes a partir da 5ª série de 20 unidades educacionais. São eleitos entre 15 e 20 representantes em cada escola. (SECOM-VG, 2005).

Durante o período inicial de implementação do projeto de assessoria estudantil, tanto na SME de Cuiabá quanto na SME de Várzea Grande, deparei-me com a

necessidade crucial de contar com a colaboração das equipes gestoras das unidades escolares envolvidas, bem como dos professores das respectivas escolas. Nesse contexto, tornou-se evidente que não existia unanimidade em relação ao interesse em fomentar o protagonismo juvenil, pelo contrário, constatei que tal consenso estava longe de ser alcançado. Enquanto alguns gestores e professores, entusiastas da iniciativa, não mediam esforços para envolver ativamente os alunos, outros encaravam a ação como mais uma tarefa aos já sobrecarregados docentes.

Com o desenvolvimento do projeto, conseguimos estabelecer um acesso mais direto aos alunos, permitindo que as ações fossem facilmente socializadas junto à classe estudantil, sem a intermediação constante da equipe gestora e/ou dos professores. No entanto, mesmo com essa maior proximidade, permanecia uma necessidade preeminente de contar com a participação dos professores em diversos eventos. Isso se devia, no mínimo, à carência de acompanhamento físico e respaldo legal necessário para que os alunos pudessem se deslocar e participar de atividades como jogos, gincanas culturais, eleições para escolha do prefeito mirim de suas cidades, entre outros. Essa colaboração docente era vital para garantir a segurança e a conformidade legal nas atividades promovidas pelo projeto.

A partir deste ponto, confesso minha perplexidade diante da falta de unanimidade entre os professores em se engajarem nas ações que seus alunos escolhiam para participar. Era recorrente observar que frequentemente os mesmos professores se disponibilizavam para acompanhar os alunos, independentemente do tipo de evento em questão. Reconheço, por minha parte, a dificuldade em compreender o motivo por trás dessa falta de engajamento mais generalizado, uma apatia laboral imperava em frente à alguns professores.

Confesso, também, que em diversas ocasiões, cheguei a perceber, inclusive por meio de relatos diretos, que alguns professores não estavam dispostos a aumentar a diversificação de sua carga laboral e responsabilidade docente, e em certos casos, essa resistência parecia ser motivada por uma certa "preguiça docente". Essa relutância em participar ativamente das atividades estudantis, percebida em alguns professores, representava um desafio adicional para a promoção bem-sucedida do protagonismo juvenil no âmbito escolar.

Em minha análise, o projeto de assessoria estudantil demonstrou eficácia ao alcançar seus objetivos, notadamente ao fomentar o protagonismo juvenil entre os alunos envolvidos. A participação maciça dos estudantes e o razoável apoio docente foram características marcantes. Ademais, a sustentação financeira dos projetos, em sua maioria, provinha do poder executivo. Contudo, como é comum em ações institucionais moldadas como políticas de governo e não como ações de Estado, o projeto chegou ao término junto com o encerramento dos mandatos eletivos dos prefeitos das duas cidades. A extinção da assessoria estudantil resultou na interrupção dos financiamentos públicos, levando, por uma questão de temporalidade, ao enfraquecimento progressivo e extinção dos grêmios estudantis.

Este cenário destaca a vulnerabilidade de iniciativas dependentes da continuidade de políticas governamentais, sublinhando a necessidade de estratégias que assegurem a sustentabilidade e perenidade de ações promotoras do protagonismo juvenil no contexto educacional. É passível de veracidade que o início do meu adocimento pela SdB, tenha gênese neste argumento, conforme descrita em minha dissertação:

Saindo das funções administrativas das secretarias de educação, passei a desempenhar função docente em diversas unidades escolares. Minha herança administrativa junto às secretarias acompanhou-me junto às escolas, assim em todas elas eu queria sempre desenvolver projetos que promovessem o enriquecimento pedagógico de minhas práticas aliado ao aumento dos interesses dos alunos, no tocante as suas participações em tais atividades. Daí reside o início do meu adocimento laboral. No início eu idealizava os projetos com os alunos e com alguns professores interessados, mas nem sempre tínhamos apoio da equipe gestora. De início realizamos os projetos por conta própria, muitas vezes com custos financeiros subtraídos de nossos salários. Com o passar do tempo, o auxílio dos colegas foram diminuindo e, muitas vezes, de maneira solitária optei por realizar os projetos, ficando financeiramente inviável para mim. (LOPES, 2020, p. 21).

O retorno à sala de aula após a experiência como assessor estudantil foi marcado por um contraste significativo entre o leque de possibilidades anteriormente disponíveis, respaldadas por recursos financeiros que se traduziam em ações práticas junto aos alunos, e a realidade de uma constante alternância entre a execução de projetos, agora com uma vida enclausurada nos muros de uma escola. Esse retorno implicou na escassez de recursos para implementar práticas pedagógicas

diferenciadas, distanciando-se da dinâmica anterior que permitia a realização de aulas inovadoras.

Embora a interação contínua com os alunos tenha auxiliado na concepção de ações inovadoras dentro do contexto escolar, a falta de apoio financeiro, o isolamento de outros professores e a limitação temporal foram fatores que contribuíram para meu afastamento das tentativas de manter o mesmo ritmo experimentado durante o período na secretaria de educação. Meus esforços pareciam, por vezes, serem considerados inúteis, sendo interpretados como uma busca por chamar a atenção dentro da escola, ou até mesmo como uma tentativa de evitar as aulas em favor de projetos fantasiosos.

O aumento notável do cansaço físico e, sobretudo, o acentuado desgaste mental atingiram um ponto crítico que demandou intervenção profissional. Após consultas psiquiátrica e psicológica, foi recomendado o afastamento das funções docentes, resultando em minha relocação para uma função burocrática administrativa por meio de desvio de função laboral.

Numa espécie de quarentena profissional, fui afastado das funções docentes com o intuito de acomodar meu ímpeto pedagógico. Essa transição entre o período de trabalho nas secretarias de educação e o retorno à sala de aula foi planejada de maneira gradual para minimizar impactos abruptos. Nessa adaptação laboral, embora estivesse fisicamente próximo aos alunos, não estava envolvido diretamente no ato de ensiná-los.

A rotina pedagógica, marcada pelo toque do sino indicando o início e término das aulas, bem como os intervalos entre elas, tornou-se uma fonte de inquietação. Como pode coexistir com um ciclo tão vicioso? O sino marcava o começo e o fim de cada aula, o intervalo era mais esperado do que as próprias aulas, e o momento de ir embora representava o ápice da alegria para a maioria dos alunos e, praticamente, todos os professores. E assim, no dia seguinte, tudo recomeçava.

Em novas consultas médicas, surgiu a indicação da possibilidade de estar enfrentando a SdB. Nesse contexto, percebi que minhas aspirações por inovações em minhas práticas profissionais haviam esfriado, enquanto a esfera administrativa parecia mais prazerosa. Nela, eu me sentia útil, capaz de atender satisfatoriamente às demandas escolares e, acima de tudo, alcançar meu próprio contentamento. Em

contrapartida, a sala de aula se apresentava como uma espécie de jaula, na qual os alunos eram vorazes como leões, e eu, um adestrador amedrontado diante das dificuldades impostas pela realidade do ambiente escolar.

Meu sentimento de culpa se fortalecia a cada pensamento sobre a possibilidade de retornar à atividade docente, sem coragem para fazê-lo. Afinal, questionava-me sobre o propósito de retornar para ser percebido como inútil, quando estava em um ambiente onde conseguia produzir de maneira eficiente. O período de desvio de função ofereceu-me a oportunidade de realizar leituras adicionais sobre meu enfrentamento em relação ao adoecimento mental. Foi nesse contexto que despertou meu interesse pela SdB, uma condição da qual eu não tinha conhecimento prévio.

Neste percurso profissional, minha pesquisa de mestrado investigou as prevalências de *burnout* em professores, bem como os principais estressores percebidos por eles ao longo de seu ciclo de vida profissional. Os resultados revelaram a presença de múltiplos fatores percebidos como estressores docentes, os quais foram agrupados de maneira adaptativa por meio do método *Reinert* em cinco categorias. Essas categorias serão detalhadamente abordadas na fase das considerações finais desta tese. Entretanto, é relevante destacar que o grupo com maior incidência nos depoimentos dos professores refere-se ao aluno.

O aluno é a relação mais próxima que o professor mantém em seu dia-a-dia, motivo pela existência de sua profissão e tem na formação do mesmo a sua principal meta e, por isso, com certeza foi à expressão mais utilizada pelos voluntários da pesquisa. Não significa necessariamente que os professores culpam os alunos diretamente por seu estresse laboral, mas as variáveis correlacionadas a eles contribuem para o adoecimento dos docentes. (LOPES, 2020, p. 251).

Os resultados da pesquisa de mestrado, particularmente a conclusão de que os alunos são identificados como o principal agente estressor pelos professores, motivaram-me a empreender uma nova pesquisa, desta vez voltada para a perspectiva dos estudantes. Desta forma, a proposta desta tese é seguir o mesmo modelo metodológico concebido na versão focada nos docentes. Se as hipóteses de adoecimento pela SdB entre os professores foram confirmadas, seria razoável supor que seus alunos também possam ser suscetíveis à mesma síndrome de esgotamento total?

A hipótese deste estudo é que a SdB possa ser prevalente entre os estudantes do ensino médio (EM) da rede pública estadual de Mato Grosso, e que essa prevalência esteja associada a uma combinação de fatores individuais, educacionais e socioeconômicos. Além disso, espera-se que haja correlações significativas entre a SdB e variáveis como os turnos e os anos de estudo, gênero, expectativas em relação ao futuro profissional, suporte familiar e pressão associada ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Outro aspecto interessante que norteia ambas as pesquisas é a identificação dos estressores percebidos tanto pelos professores quanto pelos alunos. Se os professores apontaram os alunos como sua fonte primária de estresse laboral, a hipótese subjacente é que os alunos possam indicar seus professores em uma situação análoga. Esse paralelo visa aprofundar a compreensão das dinâmicas de estresse no ambiente educacional, considerando as perspectivas de ambas as partes envolvidas. Assim, no desenvolvimento desta pesquisa, seguindo a mesma abordagem metodológica da pesquisa anterior, optou-se por utilizar três instrumentos distintos para a coleta de dados preliminares. Esses instrumentos foram disseminados de forma virtual por meio de plataformas digitais, e contou com o valioso apoio de uma rede de colaboradores¹ para promover a eficácia e alcance da coleta de informações.

A escolha por essa estratégia visa assegurar a obtenção de dados abrangentes e representativos, contribuindo para uma análise mais robusta e detalhada sobre as possíveis prevalências da SdB em estudantes do EM na rede pública do Estado de Mato Grosso. A participação ativa dos colaboradores desempenhou um papel fundamental na ampliação da amostra e na garantia da diversidade de perspectivas, enriquecendo assim a qualidade e validade dos resultados, reiterando o compromisso com a integridade e relevância da pesquisa.

O resultado final desta pesquisa foi estruturado em quatro capítulos, seguidos pelas considerações finais. Cada capítulo desempenhou sua função acadêmica primordial, cumprindo os requisitos metodológicos e analíticos. Além disso, procurou-se, de forma didática, fragmentar a tese em agrupamentos que facilitassem a

¹ Professores, Coordenadores, Diretores, Secretários escolares, Grêmios Estudantis – todos contactados previamente via redes sociais e/ou ligações. Muitos dos colaboradores já haviam colaborado em minha pesquisa de mestrado.

visualização e compreensão do conteúdo, proporcionando uma abordagem mais acessível e organizada aos leitores. Essa abordagem visa não apenas atender às exigências acadêmicas, mas também otimizar a compreensão e absorção das informações apresentadas ao público leitor.

No primeiro capítulo, de natureza mais teórica, foram apresentados os conceitos de *burnout*, considerando a proposição de que este ainda está em fase de construção. Devido à contemporaneidade da síndrome, observam-se ajustes constantes em suas nomenclaturas, seus públicos-alvo e até mesmo em sua classificação. Em seguida, abordou-se a relação existencial da síndrome com o contexto laboral, uma perspectiva amplamente discutida na atualidade, e com os estudantes, uma faceta mais recente na qual se defende o adoecimento entre grupos estudantis.

Como fechamento do capítulo teórico, explorou-se a possibilidade de analisar a SdB a partir do pensamento complexo de Morin. Essa abordagem visa enriquecer a compreensão do fenômeno, considerando sua natureza multifacetada e as interconexões entre os diversos elementos que compõem o ambiente educacional.

O segundo capítulo é composto pela descrição detalhada de todo o percurso metodológico adotado para embasar aferições de resultados que atendam aos objetivos gerais e específicos desta pesquisa. Neste capítulo, são apresentados dois levantamentos bibliográficos relacionados ao tema de pesquisa, um fundamentado em um banco de dados indexados virtualmente e outro resultado de uma pesquisa manual em um mecanismo de busca. Além disso, inclui toda a caracterização dos procedimentos metodológicos e a descrição dos três instrumentos utilizados na coleta de dados.

Cabe ressaltar que, de forma salutar, este capítulo apresenta os resultados preliminares dos três instrumentos. Entende-se que esses resultados não abrangem as conclusões que serão expostas no capítulo subsequente de análise dos dados. Eles são considerados elementos subsidiários dentro do percurso metodológico, contribuindo para o alcance dos objetivos propostos na pesquisa, portanto, foram tratados como base metodológica e não como resultados.

O terceiro capítulo se configura como o expositor dos resultados quantitativos obtidos a partir dos dados preliminares, centrando-se principalmente nos escores e

percentuais de prevalências da síndrome aferidos entre os estudantes do EM em cada uma das dimensões propostas no instrumento psicométrico. Além disso, aborda o percentual de prevalência em cada um dos níveis definidos para o *burnout*, conforme delineado nos procedimentos metodológicos, detalhados mais adiante.

O capítulo também apresenta os resultados finais das correlações da SdB com cada variável proposta nos objetivos específicos da pesquisa, destacando a presença ou ausência de associação entre cada variável e o esgotamento total. Essa análise proporciona uma compreensão mais profunda das interrelações entre a síndrome e os fatores estudados, contribuindo para a interpretação dos resultados e conclusões desta pesquisa.

O quarto capítulo foi reservado para transcrever as vozes dos estudantes, promovendo uma análise qualitativa na pesquisa. Em duas partes distintas, mas complementares, os estudantes compartilharam narrativas sobre os principais estressores percebidos em sua vida escolar, oferecendo sugestões de possíveis estratégias de enfrentamento desses estressores.

Para lidar com a considerável quantidade de contribuições provenientes dos participantes, o agrupamento das narrativas foi realizado por meio de um software. No entanto, é importante destacar que os depoimentos foram inseridos manualmente, após uma leitura minuciosa de cada contribuição. Esse cuidado assegurou a fidedignidade e a riqueza das vozes dos estudantes na análise qualitativa realizada.

No trecho destinado às considerações finais, foram recapitulados os principais resultados obtidos nas análises quantitativas e qualitativas, alinhados ao cumprimento dos objetivos propostos nesta pesquisa. Além disso, estabeleceu-se um paralelo entre esses resultados e os da dissertação do meu mestrado, destacando tanto os pontos convergentes quanto os antagônicos em ambas as pesquisas.

Em última análise, ao contemplarmos os resultados desta pesquisa, é inegável que a SdB permanece como uma sombra persistente sob o sino do ambiente educacional. A metáfora do sino, marcando o ritmo regular da vida escolar, ganha uma nova camada de significado ao revelar as complexas dinâmicas que contribuem para o esgotamento entre professores e alunos. A constante alternância entre a sala de aula e as expectativas estruturais do sistema educacional criam um ambiente propício para a manifestação dessa sombra, sob a forma de estresse, exaustão e desgaste

emocional. Este estudo, ao conferir voz aos estudantes, buscou desvendar os contornos dessa sombra, evidenciando não apenas a extensão do problema, mas também apontando para a necessidade urgente de estratégias preventivas e de suporte. Diante da persistência dessa sombra do sino, é imperativo que sejamos agentes de mudança, promovendo um ambiente educacional mais saudável, onde a luz da compreensão e do apoio possa dissipar as sombras do *burnout*.

1 SÍNDROME DE *BURNOUT*: SENTIDO EM CONSTRUÇÃO

O conceito refere-se a um estado de exaustão física, emocional e mental associado ao trabalho, geralmente causado por estresse prolongado e crônico no ambiente profissional. Embora o termo tenha sido introduzido na década de 1970 por Herbert Freudenberger, desde então, tem havido debates e evolução na compreensão desse fenômeno, cuja tríade clássica de sintomas inclui: Exaustão emocional – sentimento de esgotamento emocional, dificuldade em lidar com as demandas emocionais do trabalho; Despersonalização – atitude cínica e distante em relação ao trabalho, aos colegas e aos usuários/clientes, acompanhada por uma visão negativa e desumanizada; Diminuição da realização profissional – sentimento de ineficácia e falta de realização no trabalho, associado a uma diminuição da satisfação profissional.

Apesar dessa tríade ser amplamente aceita, a complexidade do fenômeno levou a debates e variações nas definições e nos instrumentos de avaliação. Alguns pesquisadores (FERREIRA, 2015) argumentam que o *burnout* deve ser compreendido como um processo contínuo, enquanto outros (SILVA et al., 2015) defendem uma abordagem mais dimensional, destacando as diferentes facetas do fenômeno.

O debate inclui, ainda, a relação do *burnout* com constructos psicológicos, como estresse ocupacional, depressão e ansiedade associados a influência de fatores organizacionais e culturais, decorrentes da natureza multifacetada e contextual do evento. Assim, cada pessoa pode experimentá-lo de maneiras diferentes e os fatores que contribuem para o desenvolvimento da sintomatologia podem variar, significativamente, nos ambientes de trabalho e nas culturas.

O desenvolvimento e a validação do *Maslach Burnout Inventory* (MBI) por Maslach e Jackson, em 1981, representam um marco expressivo nas pesquisas sobre *burnout* e tem sido crucial para a condução de estudos epidemiológicos sobre a síndrome. Ao oferecer uma estrutura padronizada de avaliação, o MBI permitiu a operacionalização do conceito e a criação de escalas que medem os três principais componentes do *burnout*: exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal. Essas escalas fornecem uma base quantitativa para aferir o nível de comprometimento entre indivíduos e grupos.

O MBI tem sido aplicado em vários contextos profissionais e grupos ocupacionais, permitindo pesquisadores e profissionais da saúde identificarem a prevalência do *burnout*, entender os fatores de risco associados e desenvolver

estratégias eficazes de prevenção e intervenção. Isso, por sua vez, facilita estudos epidemiológicos que contribuem para uma compreensão mais abrangente da síndrome em termos da distribuição, frequência e impacto. Além disso, a operacionalização do *burnout* por meio do MBI também facilitou a comparação entre diferentes estudos e populações, permitindo uma análise mais consistente e generalizável dos resultados. Argumenta Vieira (2017, p. 29)

A operacionalização proporcionada pelo MBI “populariza” o conceito na área acadêmica, estendendo a pesquisa a outros campos (notadamente a saúde ocupacional, além de psicologia organizacional, administração, enfermagem e medicina), e permite a produção de dados estatísticos em escala internacional, bem como a expansão de sua aplicação às mais diversas categorias profissionais. As adaptações feitas à escala original, dirigida para trabalhadores dos *human services* (o MBI-HSS – *Human Services Survey*), deram origem a uma versão para professores (MBI-ES – *Educators Survey*) e, posteriormente, a uma versão geral. (MBI-GS – *General Survey*).

O conceito de *burnout* se expandiu, assim, para além dos profissionais da saúde e os estudos passaram a examiná-lo em diversas categorias profissionais, incluindo setores como educação, serviços sociais, empresarial e setores relacionados à segurança pública e outros. Além destes, contextos não profissionais, como esportes, famílias e estudantes foram também investigados. A perspectiva psicossocial ganha destaque na conceituação e ultrapassa a questão individual, abrangendo uma complexa relação de fatores em vários níveis. Destarte, as características pessoais, como personalidade, habilidades de enfrentamento e histórico de saúde mental, desempenham um papel relevante na caracterização sindrômica. No entanto, a compreensão contemporânea enfatiza o reconhecimento explícito que esses fatores individuais interagem com outros aspectos mais amplos, como:

1. Personalidade – algumas características de personalidade podem aumentar a vulnerabilidade ao *burnout*. A partir da compreensão dos relatos dos participantes podemos indicar a possibilidade de pessoas que têm uma propensão à perfeição e são altamente autocríticas ou têm dificuldade em estabelecer limites, podem ser mais suscetíveis ao esgotamento profissional;
2. Habilidade de enfrentamento – a capacidade de lidar com o estresse e enfrentar desafios é crucial na prevenção do *burnout*. Indivíduos com habilidades de enfrentamento eficazes, como a busca de apoio social, a

definição de limites saudáveis e a gestão do tempo, podem estar mais bem equipados para lidar com as demandas diárias;

3. Histórico de saúde mental – pessoas com um histórico de problemas de saúde mental, como ansiedade ou depressão, podem ter maior probabilidade de desenvolver *burnout*. No entanto, é importante ressaltar que o *burnout* é uma condição distinta e não é sinônimo de um transtorno mental;
4. Interação com outros fatores – o ponto essencial é que esses fatores individuais interagem com os elementos mais amplos, como o ambiente de trabalho, as dinâmicas organizacionais, as relações interpessoais e os fatores sociais. Por exemplo, um indivíduo com habilidades de enfrentamento eficazes pode enfrentar desafios de maneira mais resiliente, mas se o ambiente for excessivamente estressante, isso ainda pode contribuir para o *burnout*.

O ambiente de trabalho desempenha um papel crucial no desenvolvimento do *burnout*. Assim:

1. Altas demandas de trabalho – expectativas irrealistas, carga de trabalho excessiva e prazos apertados podem sobrecarregar os funcionários, levando à exaustão física e mental.
2. Falta de autonomia – a falta de controle sobre o próprio trabalho e a falta de autonomia para tomar decisões podem aumentar o estresse e a sensação de impotência. A autonomia no trabalho é uma dimensão importante para o bem-estar dos funcionários e a prevenção do *burnout*;
3. Falta de reconhecimento – pode levar à desmotivação e à perda de sentido no trabalho. O reconhecimento é um fator crucial para o engajamento e a satisfação no trabalho, e sua ausência pode contribuir para o *burnout*;
4. Falta de apoio social – tende a criar um ambiente isolado e aumentar a sobrecarga emocional. O apoio social no local de trabalho é vital para lidar com o estresse e as pressões laborais;
5. Cultural organizacional – as que promovem longas horas de trabalho, não valorizam o equilíbrio entre vida profissional e pessoal, ou não abordam adequadamente o bem-estar dos funcionários são capazes de contribuir para o surgimento do *burnout*.

O contexto social mais amplo, incluindo normas culturais e sociais, também podem induzir ao *burnout*. Expectativas sociais, pressões culturais e mudanças sociais podem impactar a percepção e a experiência do estresse no trabalho e em outro ambiente social, como:

1. Normas culturais e sociais – as expectativas culturais sobre o trabalho ou outra atividade social, podem variar significativamente entre diferentes sociedades. Em algumas culturas, pode haver uma ênfase intensa na dedicação nos afazeres laborais e/ou sociais, longas horas e uma forte exposição pessoal e têm potencial para a aceitação de comportamentos que aumentam o risco de *burnout*;
2. Expectativas sociais – em relação ao sucesso profissional, *status* e realizações podem criar pressões adicionais sobre os indivíduos. A necessidade percebida de atender a padrões sociais elevados pode aumentar o estresse e a probabilidade de *burnout*;
3. Pressões culturais – mudanças nas expectativas sociais e pressões culturais inclinam-se a influenciar as demandas no local de trabalho. Por exemplo, mudanças econômicas, avanços tecnológicos ou eventos sociais podem afetar as condições de trabalho e aumentar o estresse;
4. Mudanças sociais – transformações na sociedade, como mudanças nas estruturas familiares, nos papéis de gênero ou nas dinâmicas interpessoais, também propendem à indução do evento, como por exemplo, as demandas adicionais relacionadas ao equilíbrio entre trabalho e vida pessoal podem ser agravadas por mudanças sociais específicas.

Relações no ambiente social - conflitos interpessoais, falta de apoio social e dinâmicas de equipe podem contribuir para o aumento do estresse e, conseqüentemente, para o *burnout*, tais como:

1. Conflitos interpessoais – ambientes sociais onde há conflitos frequentes cooperam com a exaustão emocional e afetam negativamente a qualidade do ambiente social em questão;
2. Falta de apoio social – A presença de um sistema de apoio social é fundamental para o bem-estar do indivíduo e a falta de apoio social pode levar a sentimentos de isolamento e aumentar a percepção de estresse.

3. Dinâmicas de equipe – ambientes nos quais a colaboração é prejudicada, a comunicação é deficiente ou as equipes enfrentam desafios na gestão de tarefas podem aumentar o estresse e a frustração, contribuindo para o *burnout*;
4. Liderança ineficaz – a liderança inadequada ou ineficaz pode ser outro fator significativo. Supervisores ou líderes que não fornecem suporte, feedback construtivo ou que têm práticas de gestão desfavoráveis encaminham a ambientes de trabalho desmotivadores e estressantes.

A abordagem psicossocial para compreensão do *burnout* representa um avanço importante, pois reconhece a complexidade e a origem multifatorial do fenômeno, como resultado da interação entre fatores intrínsecos do indivíduo, características do ambiente de trabalho e o contexto social mais amplo. Ela reconhece que o *burnout* não é uma condição uniforme e que a mesma combinação de fatores pode ter efeitos diferentes em pessoas distintas.

A individualidade é fundamental na compreensão do *burnout*. O que pode ser um fator desencadeante para um indivíduo pode não ter o mesmo impacto em outro. A interseção entre características pessoais - como habilidades de enfrentamento e resiliência - com elementos organizacionais - como cultura - e demandas de trabalho, e fatores sociais - como expectativas culturais e pressões externas - cria uma teia de influências no processo de adoecimento. Ao não linearizar uma única fonte de adoecimento, reconhece-se a variabilidade do *burnout*. Isso tem implicações significativas para a prevenção e intervenção, uma vez que estratégias eficazes precisam levar em conta essa diversidade e adaptar-se às circunstâncias individuais e contextuais.

A compreensão do *burnout* tem evoluído ao longo do tempo. Diferentes abordagens, teorias e instrumentos de avaliação foram propostos. Além do MBI, outras escalas e modelos conceituais foram desenvolvidos para capturar as nuances e tonalidades dos episódios, como a psicologia, a medicina, a sociologia e a administração. Cada um deles incorpora diferentes fatores, dimensões e ênfases, que resultaram em propostas valiosas sobre as causas, manifestações e estratégias de enfrentamento do *burnout*. A Tabela 1 fornece uma mostra de tais conceituações.

TABELA 01 - Conceitos alternativos de *burnout*

Autores	Definição	Instrumento
Pines e Aronson (1981)	Estado de exaustão física, emocional e mental causado por envolvimento de longo prazo em situações de alta demanda emocional; não restrito ao contexto ocupacional.	BM (<i>Burnout Measure</i>)
Shirom e Melamed (1989)	Estado afetivo singular caracterizado pela sensação de perda de energia física, mental e cognitiva, que ocorre como reação ao estresse crônico; mais comum no contexto ocupacional; Dimensões: fadiga física, exaustão emocional e desgaste cognitivo.	SMBM (<i>Shirom-Melamed Burnout Measure</i>)
Demerouti et al. (2003)	Reação psicológica ao estresse crônico ocupacional; dimensões: exaustão e desengajamento; Relação é com o trabalho em si, considerado como qualquer atividade coercitiva análoga (estudo, por exemplo)	OLBI (<i>Oldenburg Burnout Inventory</i>)
Kristensen et al. (2005)	Resume-se à fadiga/exaustão, que é atribuída pelo indivíduo a determinado aspecto de sua vida; Contextos: pessoal (fadiga genérica), ligado ao trabalho (à atividade em si), ligado ao cliente (a pessoas; análogos: aluno, cônjuge, filhos etc.)	CBI (<i>Copenhagen Burnout Inventory</i>)

Fonte: Adaptado de Vieira (2017)

Nota-se que cada uma das concepções incorpora distintos fatores, dimensões e ênfases, que resultou em propostas valiosas sobre as causas, manifestações e estratégias de enfrentamento.

1.1 BURNOUT ASSOCIADO AO TRABALHO

Apesar da variabilidade no entendimento do fenômeno e a suas origens, uma considerável parcela de pesquisadores permanece com a atribuição laboral. Como explica Vieira (2017, p. 34)

Para vários autores, portanto, as características do trabalho são consideradas mais importantes do que as características pessoais (de personalidade) na determinação da síndrome (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001). Mas essa convicção não diminui o interesse na investigação da relação personalidade-*burnout*. Até porque, tradicionalmente, suas primeiras descrições clínicas já mencionavam um caráter pessoal de dedicação extrema ao trabalho e de autoexigência de desempenho como fatores importantes para o desenvolvimento do quadro. (FREUDENBERGER, 1974).

O grande tempo despendido pelos trabalhadores em suas funções laborais tem gerado conflitos entre a vida pessoal e as organizações, visto que estas últimas, quase sempre, ignoram as histórias pessoais.

O mundo globalizado tem fortalecido a imposição de uma aceção de trabalho²: o de assumir na vida do trabalhador um sentido de destaque, que, segundo Rohm e Lopes (2015), inviabiliza a autorrealização, pois os resultados se sobrepõem ao humano. Nesse apontamento, em sintonia com o capitalismo, tem ainda promovido transformações visíveis, em especial, com a introdução de novas tecnologias aos meios produtivos – por exemplo, robótica, informatização, automação e novos modelos de gestão informacional – como um dos principais agentes transformadores e desgastantes.

Neves e colaboradores (2018) afirmam que, de forma compatível com o ideário neoliberal, a ética individualista e a competitividade são intensificadas no mundo contemporâneo, no qual os indivíduos se submetem à ameaça constante de demissão, bem como à insegurança decorrentes. Antunes (2006) completa ao asseverar que o desejo de vencer e obter sucesso se torna uma obsessão, pois requisita dedicação extra sem limites, estendendo-se para além dos muros das organizações. Nesse mesmo sentido, ratifica Ovejero (2010) ao afirmar que a ideologia neoliberal, propagada na sociedade atual, gera uma insegurança psicossocial na qual se acentua o medo de perder o emprego, aumentar o estresse e corroer o caráter.

Independentemente do labor que se desenvolva atualmente, o foco será sempre a produção e o resultado final. O mercado de trabalho se posta como competitivo, desenvolvendo uma busca por trabalhadores mais hábeis em cada cargo ou função existente nas fileiras das organizações. Tal postura vem desencadeando um aumento

² Reconhece-se o valor e a importância que o termo trabalho congrega filosófica, psicológica e economicamente, mas a opção nesta investigação concentra-se na direção dos sintomas de cunho psicológico.

significativo de desgaste no aspecto físico e, sobretudo, emocional, pois o trabalhador se vê obrigado a se adaptar o mais rápido possível às exigências impostas, especializar-se ou assumir funções cumulativas fora de suas obrigações laborais.

O fortalecimento desse tema se deu a partir de quando Freudenberger (1974) escreveu o artigo “*Staff burn-out*” e empregou o termo pela primeira vez em caráter científico, de modo a alertar sobre a preocupação quanto à relação dos trabalhadores da saúde com o seu ambiente laboral. Atualmente, constata-se uma diferenciação entre as denominações utilizadas para caracterizar o fenômeno como apenas síndrome e denominá-la síndrome de *burnout*.

Apesar da predominância do termo *burnout*, constam na literatura sinônimos, como síndrome do esgotamento profissional (BRASIL, 2001), queimar-se pelo trabalho (GIL-MONTE, 2006), esgotamento profissional (PERTUSI, 2000), entre outros. Todavia, uma evidência que se estabelece entre as denominações é a constatação de uma maior incidência da ocorrência entre aqueles que, no exercício da sua função, ocupam-se em lidar com outras pessoas, cujo ponto em comum é a relação entre o trabalho e o esgotamento emocional do trabalhador.

Destarte, Richelson (1980, p. 30, grifo do autor) caracteriza-a “consequência de esgotamento, desapontamento e perda de desejo pelo trabalho, sugerindo ser específica a trabalhadores que, ao prestarem o serviço, lidam diretamente com outras pessoas”. Maslach (1993, p. 19, grifo da autora), por sua vez, afirma: “*Burnout* é uma síndrome psicológica de esgotamento emocional, despersonalização e reduzida realização pessoal no trabalho, atingindo indivíduos normais que trabalham com pessoas de alguma maneira”.

Já Limongi-França e Rodrigues (1997, p. 18, grifo dos autores) alertam: “É importante levar em conta que o *burnout* se trata de uma resposta ao estresse acarretado pelo trabalho, aparecendo quando as estratégias de enfrentamento do funcionário falham”.

Para Schaufeli e Enzmann (1998, p. 220, grifo dos autores), *burnout* é

[...] Um estado persistente, negativo, relacionado ao trabalho, em indivíduos normais, que se caracteriza principalmente por esgotamento acompanhado de mal-estar, um sentimento de reduzida competência e motivação, que provoca atitudes disfuncionais no trabalho.

Gil-Monte (2006, p. 44, grifo do autor), de sua parte, adensa a compreensão do fenômeno ao assim conceituá-lo:

[...] como uma resposta ao estresse laboral crônico que se caracteriza por baixa ilusão com relação ao *trabalho*, desgaste psíquico, indolência e culpa, aparecendo quando falham as estratégias de enfrentamento utilizadas pelo indivíduo para manejar o estresse laboral e funcionando como uma variável mediadora entre a percepção do estresse laboral crônico e suas consequências.

Carlotto e Palazzo (2006, p. 1020, grifo das autoras) compreendem

A síndrome como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto, excessivo e estressante com o *trabalho*, fazendo que a pessoa perca a maior parte do interesse em sua relação com o *trabalho*, de forma que as coisas deixam de ter importância e qualquer esforço pessoal passa a parecer inútil.

Nos conceitos enunciados, os grifos no vocábulo *trabalho* foram autorais, com finalidade de demonstrar a principal diferença entre a SdB e outros agravos, e, sobretudo, a possibilidade de encontrar termos similares que indicam uma frustração com o trabalho e o desenvolvimento de uma exaustão emocional. Essa possibilidade foi alertada por Savio (2008, p. 127-128):

Esgotamento, desapontamento e perda de desejo pelo *trabalho*. [...] Síndrome psicológica de esgotamento emocional no *trabalho*. [...] Resposta ao estresse acarretado pelo *trabalho*. [...] Estado mental persistente, negativo, relacionado ao *trabalho*. [...] Baixa ilusão com relação ao *trabalho*. [...] desgaste psíquico, indolência e culpa. [...] Tensão emocional crônica gerada no *trabalho*.

Burnout, conforme Batista e colaboradores (2010, p. 40), é uma questão de adoecimento do trabalhador em seu campo laboral, nos campos físico e mental:

A relação entre saúde mental e *trabalho* parte da ideia de que as ações implicadas no ato de trabalhar podem não só atingir o corpo dos trabalhadores, produzindo disfunções e lesões biológicas, mas também podem produzir reações psíquicas e desencadear processos psicopatológicos. Tem sido grande o número de ocorrências de agravos à saúde mental relacionados com o *trabalho*, causados por fatores subjetivos e psicossociais.

O Ministério da Saúde, no que lhe concerne, apresenta a seguinte definição de *burnout*:

A sensação de estar acabado ou síndrome do esgotamento profissional é um tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no *trabalho*. Tem sido descrita

como resultante da vivência profissional em um contexto de relações sociais complexas, envolvendo representação que a pessoa tem de si e dos outros. O trabalhador que antes era muito envolvido afetivamente com os seus clientes, com os seus pacientes ou com o trabalho em si, desgasta-se e, em um dado momento, desiste, perde a energia ou se “queima” completamente. O trabalhador perde o sentido de sua relação com o trabalho, desinteressa-se e qualquer esforço lhe parece inútil. (BRASIL, 2001, p. 191).

Diante da variedade de conceitos apresentados, é imprescindível considerar que todos os autores reforçam que a gênese da síndrome está na fase final de um processo de estresse laboral crônico, resultante da exposição em demasia do indivíduo a tensões e conflitos, seja de ordem física ou emocional. A convergência ocorre na categorização do *burnout*, que se apresenta como um fenômeno real e circunda o indivíduo em seus desempenhos, associados às suas características individuais e ao ambiente no qual está inserido.

O *burnout* se manifesta de forma única e de maneira exclusiva em cada pessoa. Contudo, o ponto em comum está na cronificação dos estressores laborais e no processo gradual advindo das falhas de enfrentamento dessas ocorrências, que se inclinam a desencadear sentidos e sentimentos desgastantes e corrosivos.

1.2 BURNOUT ASSOCIADO AOS ESTUDANTES

A dicotomia entre parâmetros econômicos e a qualidade da educação revela um dilema persistente em muitas sociedades contemporâneas, onde o foco excessivo em indicadores financeiros, muitas vezes em detrimento dos objetivos educacionais, evidencia uma desconsideração pelas nuances inerentes ao processo de aprendizagem. O atual cenário, permeado por demandas imediatistas e pressões por resultados rápidos, reflete uma visão utilitária da educação, na qual os números financeiros assumem um papel central. Instituições educacionais são compelidas a se encaixar em modelos avaliativos que, muitas vezes, não capturam a essência da formação integral dos estudantes.

A urgência imposta por agendas econômicas e governamentais cria um ambiente propenso a decisões imediatistas, em que a qualidade do ensino pode ser relegada a segundo plano. A educação, no entanto, é um investimento de longo prazo, cujos frutos só se manifestam plenamente no decorrer do tempo e a busca incessante por indicadores educacionais muitas vezes se desvirtua, transformando-se em uma

corrida pela otimização de números financeiros, em detrimento do desenvolvimento humano e intelectual.

A persistência dessa abordagem míope também gera consequências sociais profundas, como a desvalorização da estrutura social em prol de interesses econômicos imediatos comprometendo não apenas o presente, mas o futuro de uma sociedade. A educação, quando tratada meramente como uma variável econômica, perde sua função transformadora e seu potencial de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Urge, portanto, um realinhamento de prioridades e uma revisão crítica das políticas públicas. A interconexão entre os campos econômico e educacional demanda uma abordagem integrada, na qual a eficiência financeira seja equilibrada com a necessidade premente de desenvolver capacidades, habilidades e cidadãos conscientes, reconhecendo a educação como alicerce fundamental para a construção de um futuro verdadeiramente próspero e sustentável.

Essas influências do econômico sobre o educacional potencializam a compartimentalização do conhecimento. Segundo Morin (2000, p. 111), “Os avanços disciplinares das ciências não trouxeram apenas as vantagens da divisão do trabalho, trouxeram também os inconvenientes da hiperespecialização, do parcelamento e da fragmentação do saber”.

A citação de Morin (2011, p.111) destaca de maneira perspicaz os efeitos colaterais da hiperespecialização nas ciências, gerando inconvenientes notáveis no contexto educacional, onde a influência econômica desempenha um papel significativo. A ênfase excessiva em indicadores econômicos muitas vezes contribui para a compartimentalização do conhecimento, reforçando a fragmentação e a estreiteza do aprendizado.

A abordagem disciplinar, embora tenha contribuído para avanços substanciais em diversas áreas, pode gerar barreiras entre os diferentes campos do conhecimento. A especialização extrema pode levar à perda da ampla visão interconectada do saber, resultando em uma compreensão fragmentada e isolada de fenômenos complexos. Além disso, a pressão por resultados econômicos imediatos pode levar as instituições educacionais a priorizarem áreas de estudo mais diretamente relacionadas às demandas do mercado em detrimento de disciplinas que contribuem para uma formação mais abrangente e crítica.

No contexto educacional, essa compartimentalização reflete-se na estrutura curricular e nas práticas pedagógicas, pois o sistema de ensino muitas vezes está organizado em disciplinas estanques, cada uma com seu conjunto específico de conteúdos e métodos de ensino. Isso pode dificultar a formação de estudantes com uma compreensão integrada e contextualizada do conhecimento, limitando sua capacidade de lidar com desafios multidisciplinares do mundo real.

Para enfrentar esses desafios, é crucial promover uma abordagem educacional que transcenda as fronteiras disciplinares, incentivando a interdisciplinaridade e a integração de diferentes áreas do conhecimento. Essa mudança de paradigma pode proporcionar aos estudantes uma compreensão mais completa e contextualizada do mundo, preparando-os para enfrentar os desafios complexos e interconectados que a sociedade contemporânea apresenta.

Aliada aos indicadores avaliativos e à fragmentação do saber, os estudantes enfrentam uma realidade complexa, onde os mesmos são submetidos a necessidade de equilibrar múltiplos compromissos e envolver em uma variedade de atividades, compensando estudos, lazer, trabalho e responsabilidades familiares. Essa diversidade de compromissos cria desafios que podem afetar negativamente a saúde mental e a qualidade de vida dos estudantes

Destaca Han (2015) que a maneira aguda como a sociedade contemporânea, marcada pela pressão pelo desempenho, molda os estudantes como sujeitos orientados para o constante cumprimento de expectativas e resultados. Essa cultura de desempenho pode levar a uma sobrecarga de responsabilidades, que coopera para o surgimento de estressores silenciosos, muitas vezes invisíveis, mas profundamente impactantes.

O malabarismo entre diferentes atividades pode resultar em um acúmulo de pressões, prazos e expectativas, que geram estresse crônico. Essa carga estressante não só afeta o bem-estar emocional dos estudantes, mas também pode ter implicações negativas na sua saúde física e mental. O equilíbrio precário entre estudo e outros compromissos pode levar à exaustão, ansiedade e até mesmo ao surgimento de problemas de saúde mental, como a síndrome de *burnout*.

Além disso, a imposição de uma cultura de desempenho pode determinar a escolha da carreira que encaminha à priorização caminhos profissionais que são percebidos como mais prestigiosos ou financeiramente recompensadores, em detrimento de seus verdadeiros interesses e paixões. É crucial que as instituições

educacionais e a sociedade como um todo promovam ambientes que valorizem o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes, por intermédio de estratégias que visem a redução do estresse, o apoio psicológico e a promoção de uma abordagem equilibrada entre os diversos aspectos da vida estudantil.

A literatura das duas últimas décadas a respeito de *burnout* revela o interesse em avaliar os profissionais de diferentes áreas, como mostram Mota e colaboradores (2017, p. 245):

São investigados profissionais de diversas áreas, entre eles, enfermeiros (GALINDO *et al.*, 2012), médicos (ARDILA, 2007), fonoaudiólogos (NÓBREGA; BARBOZA, 2014), professores (MELLO; REGO *et al.*, 2015) e atletas (PIRES *et al.*, 2012), os quais revelam alta exaustão emocional e baixa realização no contexto de trabalho. Estudos centrados nos professores são encontrados em larga escala na literatura brasileira, possibilitando redimensionar a atuação destes profissionais da Educação, bem como reestruturar o ambiente de trabalho, os processos de avaliação e sua qualidade de vida. (CARLOTTO, 2003; CARLOTTO; CÂMARA, 2008; BATISTA *Et Al.*, 2010).

No contexto brasileiro, há uma ênfase especial nos estudos centrados em professores, como apontado por Mota e colaboradores (2017). A literatura destaca que os professores frequentemente enfrentam altos níveis de estresse e exaustão emocional, devido à carga de trabalho elevada, falta de recursos adequados e desafios no ambiente educacional.

A constatação de exaustão emocional e baixa realização em diferentes profissões ressalta a importância de abordagens preventivas e de apoio psicológico no ambiente de trabalho. Estratégias que tencionam melhorar as condições de trabalho, promover o equilíbrio entre vida profissional e pessoal, e oferecer recursos para lidar com o estresse são essenciais para prevenir e mitigar os efeitos do *burnout*.

Observa-se que as investigações se concentram em profissionais já formados e inseridos no mercado de trabalho. E, conforme a revisão de adiante apresentada, pouquíssimo se tem investigado acerca dos estudantes.

Enfatizam Carlotto e Câmara (2008) que os estudantes estão constantemente submetidos à situação de estresse, de maneira a potencializar o nível de tensão psíquica, ao exigirem constante mobilização interna em benefício de sua vida acadêmica. Moser, Amorim e Angst (2013, p. 51) contribuem para a discussão ao assegurarem que:

As expectativas sobre seu futuro profissional, o relacionamento com a universidade e os colegas, a autopercepção insatisfatória e o alto número de tarefas podem desestabilizar a saúde mental do estudante. Se o estudante conseguir passar por todas essas adversidades, será no final reforçado com a possibilidade de exercer a profissão que escolheu. [...]Diante da situação adversa que os estudos podem gerar, cada estudante lida com ela de forma diferenciada.

A citação destacada aponta para uma lacuna significativa na pesquisa sobre o fenômeno do estresse e suas implicações na saúde mental, especialmente em relação aos estudantes, notando que a maioria das investigações tem se concentrado em profissionais já inseridos no mercado de trabalho, enquanto os estudantes, em especial aqueles no ensino superior, têm recebido menos atenção nesse contexto.

Ainda que as investigações apontem para essas adversidades, destaca-se a variabilidade nas formas como cada estudante lida com o estresse acadêmico ou escolar e a singularidade de cada experiência estudantil. Essa lacuna na pesquisa sublinha a necessidade de uma abordagem mais amplificada para entender e abordar o acometimento da SdB entre os estudantes, não apenas no ensino superior, mas em todos os níveis educacionais, reconhecendo a importância de promover ambientes escolares saudáveis e sustentáveis para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O Ensino médio, como última etapa da educação básica, é pré-requisito para o acesso ao ensino superior. Portanto, é nessa fase que os estudantes tendem a escolher uma profissão. Nesse período, eles são preparados para os exames seletivos de acesso à universidade, fato que aumenta a pressão para além da escolha profissional, assim como a expectativa de êxito futuro. Juridicamente, não são classificados como trabalhadores, embora o desempenho das funções estudantis se assemelhe às laborais, em decorrência dos horários de aulas a serem cumpridos e das avaliações e metas a serem alcançadas, o que os obriga a se ocupar com uma série de estressores, que, se perpetuados, podem levar ao desencadeamento de um esgotamento físico e mental.

Essa sobrecarga de responsabilidades, aliada à pressão de tomar decisões importantes sobre a carreira, contribui para a exposição dos estudantes a uma série de estressores. Se esses estressores não forem adequadamente gerenciados e caso a pressão persista há o risco de desencadear esgotamento físico e mental. O esgotamento, nesse contexto, pode manifestar-se como *burnout* escolar.

Para evitar que o estresse no EM se transforme em problemas mais graves, é necessário repensar as expectativas impostas aos estudantes, fornecer recursos

adequados para enfrentar desafios e promover uma cultura educacional que incentive o desenvolvimento integral, respeitando o ritmo individual de cada estudante. Assim, esta pesquisa busca compreender o aluno como um agente ativo no processo educacional, focalizando a avaliação da possível prevalência da SdB e dos fatores associados entre estudantes da rede pública do Estado de Mato Grosso.

Ao concentrar-se em alunos da rede pública, a investigação sugere uma atenção específica aos desafios enfrentados por esse grupo, que pode estar sujeito a diferentes condições socioeconômicas e educacionais. Investigar a prevalência da SdB entre esses estudantes pode fornecer elementos valiosos sobre a interseção entre fatores educacionais (qualidade do ensino, acesso a recursos educacionais e outros), sociais (condições econômicas, suporte familiar, exposição à violência e a descriminalização e outros) e de saúde mental (estresses, autoestima e outros).

A análise dos fatores associados à SdB abrangeu uma ampla diversidade, como a questão do gênero, dos anos e turnos de estudos, da relação laboral e familiar com os estudantes, a escolha da futura profissão e com o Exame Nacional do Ensino Médio, cuja identificação de possíveis correlações podem ser cruciais para o desenvolvimento de estratégias de intervenção e prevenção, com a perspectiva de promover um ambiente escolar saudável e favorável ao bem-estar dos estudantes.

Ao abordar o estudante como um participante ativo no processo educacional e examinar a SdB, a pesquisa almeja contribuir para uma compreensão mais estendida dos desafios enfrentados pelos alunos, além de apontar para possíveis áreas de melhoria nas políticas educacionais e práticas escolares. Essa abordagem é essencial para garantia de um ambiente educacional que promova o sucesso escolar integral.

1.3 O PENSAMENTO COMPLEXO E A SÍNDROME DE *BURNOUT*

No horizonte intelectual contemporâneo, a proeminência do paradigma do pensamento complexo, meticulosamente delineado por Edgar Morin, desponta como um farol de sabedoria que ilumina a compreensão de fenômenos intrincados. Essa abordagem manifesta-se particularmente reveladora quando imersa no contexto do debilitante fenômeno do adoecimento por *burnout* em estudantes. Nesse âmbito, emerge uma sinergia de conceitos cuidadosamente entrelaçados, que, em sua interconexão, oferece um terreno fecundo para uma apreciação mais ampla e profunda da manifestação em tela nesse grupo demográfico.

A crescente prevalência do *burnout* atingiu os estudantes do EM, delineando uma lacuna preocupante no panorama educacional e invita a uma análise sob uma lente que transcenda o mero isolamento de sintomas. É nesse contexto que a perspicácia do pensamento complexo revela seu valor inestimável. Sob essa égide, o *burnout* não mais se apresenta como um evento isolado, mas sim como um ecossistema complexo de variáveis interdependentes. A interação entre fatores psicológicos, socioambientais e educacionais emerge como uma tapeçaria intrincada, em que os fios entrelaçados da pressão acadêmica avassaladora, as expectativas sociais, a tecnologia onipresente e a busca incessante por realizações desempenham um papel concorrente na tessitura do *burnout* escolar.

O arcabouço conceitual fornecido pelo pensamento complexo não apenas exorta as análises que transcendem a fragmentação, mas insta a uma compreensão que acolhe a dinâmica das relações entre os elementos entrelaçados. Ao se adotar essa perspectiva, insurge a realidade de que o *burnout* não é um evento singular, mas um processo evolutivo, no qual sintomas incipientes podem crescer, entrelaçar-se e precipitar-se em uma exaustão debilitante. A ênfase recai não somente nos sintomas observáveis, mas também nas ressonâncias psicológicas e nos efeitos em cascata que podem reverberar na esfera educacional, pessoal e até mesmo na saúde física.

Ao destilar os princípios do pensamento complexo sobre o fenômeno do *burnout* em estudantes do EM, emerge uma compreensão interconectada à medida em que cede lugar a uma teia de interações, cuja influência mútua e a retroalimentação constroem um panorama legítimo da realidade.

O pensamento complexo proposto por Edgar Morin lança uma perspicaz luz sobre o adoecimento por *burnout* entre estudantes do ensino médio. Ao abandonar a abordagem tradicional de análise fragmentada, Morin nos estimula a considerar a labiríntica sinfonia de fatores que culminam nesse fenômeno preocupante. A abordagem pautada na valorização da interconexão e abrangência, convoca a rejeição das simplificações simplistas e ao encorajamento para mergulhar profundamente nas complexas dinâmicas subjacentes.

A perspectiva de Morin nos impele a abandonar o reducionismo simplificador e deve ser considerado apenas como um resultado isolado das pressões acadêmicas ou sociais, mas sim como eco de uma teia de fatores que se entrelaçam de maneira complexa. O estudante em situação de *burnout* é um protagonista de uma história que envolve não apenas a sobrecarga de tarefas, mas também relações interpessoais,

contextos familiares, suporte social e até mesmo a relação que esse indivíduo estabelece consigo mesmo.

Nesse sentido, adotar o pensamento complexo de Morin como ferramenta analítica nos leva a desvendar as múltiplas camadas que compõem o *burnout* escolar. A interligação entre elementos, como a busca por excelência acadêmica, a influência das redes sociais, a construção da identidade e a manutenção do equilíbrio emocional emergem como um emaranhado, no qual as mudanças em um reverberam por todo o sistema. A adoção dessa abordagem não somente nos habilita a compreender o problema de maneira intensa, mas possibilita desenvolver estratégias mais eficazes e compassivas para lidar com o desafio do *burnout* entre os estudantes do ensino médio.

A incorporação dos princípios da complexidade ressoa com a necessidade de reconhecer a interconexão e a interdependência dos fatores envolvidos no fenômeno do *burnout*. A visão do pensamento complexo nos lembra que o esgotamento não é resultado de uma causa única, mas sim da coesão entre diversos elementos.

A proposta moriniana penetra na essência da natureza humana, ressaltando que não somos apenas receptores passivos de conhecimento. Somos seres que possuem experiências, emoções e contextos únicos, todos intrinsecamente relacionados. Nesse contexto, a abordagem educacional proposta por Morin é um chamado para reconhecermos a singularidade de cada aluno e para considerarmos a interconexão entre as diversas facetas que compõem a sua identidade.

Tal abordagem realça a necessidade de uma educação que vá além dos conteúdos curriculares e considere as dimensões emocionais, sociais, cognitivas e éticas, criando ambientes educacionais mais acolhedores e integrados. A visão de Morin nos convida a reimaginar a educação como um processo que não apenas transmite conhecimento, mas também nutre a compreensão, a empatia e a capacidade de enfrentar os desafios do mundo com uma mentalidade equilibrada e integrada.

No seio dessa reflexão, emerge a imprescindível constatação de que os indivíduos são, indubitavelmente, seres multifacetados, cujas experiências e vivências não podem ser segregadas em compartimentos estanques. A abordagem pedagógica que almeja refletir essa rica complexidade, encontra no paradigma proposto um aliado substancial. Assim, ao invocar a consideração das dimensões emocionais e sociais dos estudantes, inaugura-se uma mudança de paradigma no processo educativo,

desvencilhando-o de uma perspectiva meramente conteudista e assinalando sua aptidão para ser um agente de pleno desenvolvimento humano.

Todavia, o conceito de considerar essas esferas emocionais e sociais transcende a mera formulação retórica. Em vez disso, requer a concretização de um ambiente escolar que se apresente como um refúgio, no qual os discentes sintam-se genuinamente acolhidos e amparados. Um ambiente permeado por uma atmosfera de segurança e suporte, onde a livre expressão das emoções seja incentivada e não encarada com reticências. Ademais, esse ecossistema educativo fomentaria um espaço propício ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, as quais se mostram cada vez mais cruciais nas interações humanas contemporâneas.

Em conclusão, a valorização das dimensões emocionais e sociais no âmbito educacional é uma premissa que ecoa de forma singular nos discursos de Edgar Morin. Ao trilhar essa senda, a educação não apenas se torna um instrumento de acumulação de conhecimento, mas um verdadeiro agente de formação integral. Ao instaurar um contexto de aprendizado que considera a complexa tessitura humana, promove-se não somente a formação de indivíduos conhecedores, mas também seres empáticos, conscientes e resilientes, plenamente preparados para transpor os desafios do mundo contemporâneo.

1.3.1 O pensamento complexo e o dilema das incertezas no contexto do *burnout* escolar

O dilema da incerteza e da ambiguidade, intrínseco ao pensamento complexo, reverbera de forma substancial na análise do fenômeno do *burnout* entre estudantes do ensino médio. A ansiedade decorrente da incerteza em relação ao futuro escolar e profissional pode desempenhar um papel crucial na manifestação do esgotamento nesse grupo demográfico. Além disso, observamos como os princípios do pensamento complexo podem contribuir para a compreensão dessa incerteza e para a construção de resiliência diante dela.

A incerteza é uma constante na vida dos estudantes do ensino médio, que se deparam com decisões cruciais sobre carreira e educação superior. A pressão para escolher um caminho que possa determinar seu futuro muitas vezes resulta em ansiedade e dúvidas persistentes. A falta de clareza sobre qual direção seguir pode aumentar a vulnerabilidade ao *burnout*. A ansiedade associada à incerteza cria um

terreno fértil para o desenvolvimento do esgotamento, prejudicando não apenas o bem-estar emocional, mas também o desempenho escolar e a saúde mental dos estudantes, como já afirmado, devido à rede de fatores interconectados.

Ao invés de buscar respostas definitivas, o pensamento complexo incentiva a compreensão das relações entre o conjunto de fatores e permite a apreciação das nuances e das variáveis em jogo. Isso pode ajudar os estudantes a perceber que a incerteza faz parte da jornada.

Igualmente, a capacidade de desenvolver resiliência diante da incerteza é capital para mitigar o impacto do *burnout*. O pensamento complexo oferece a perspectiva de que a resiliência não se baseia em evitar a incerteza, mas sim em fortalecer a capacidade de se adaptar e responder de maneira flexível às mudanças. Os estudantes podem aprender a abraçar a incerteza como uma oportunidade de crescimento pessoal, desenvolvendo habilidades de resolução de problemas e de tomada de decisão embasadas em informações limitadas. Ao adotar essa abordagem, eles podem cultivar uma mentalidade que os capacita a enfrentar desafios com maior equilíbrio emocional e confiança.

O dilema da incerteza inerente aos sistemas educacionais desempenha um papel crucial na análise do *burnout* entre estudantes do ensino médio. A ansiedade gerada pela incerteza em relação ao futuro pode ser um importante fator contribuinte para o esgotamento nessa fase crucial da vida. No entanto, os princípios do pensamento complexo oferecem uma abordagem que promove a compreensão da incerteza e a construção de resiliência capacita os estudantes a navegar por um ambiente volátil com maior autenticidade e adaptabilidade. Ao adotar essa abordagem, as políticas públicas podem ajudar os estudantes no enfrentamento dos desafios do mundo moderno fortalecidos e preparados.

1.3.2 Transdisciplinaridade e análise do *burnout*: um olhar para além das fronteiras disciplinares

No exame do *burnout*, a transdisciplinaridade emerge como um imperativo, posto que o fenômeno transcende as fronteiras das esferas educacionais e psicológicas isoladas, por configurar-se como uma construção que exige um olhar que ultrapasse as barreiras disciplinares. Necessário se faz, portanto, a exploração

integrada de conhecimentos provenientes da psicologia, pedagogia, sociologia e áreas correlatas. Apreende-se a totalidade do fenômeno por intermédio das partes.

A incorporação dos conhecimentos da psicologia na análise transdisciplinar revela a intrincada conexão entre fatores emocionais e cognitivos no desenvolvimento do *burnout*. Aspectos como a autopercepção, as estratégias de enfrentamento e a regulação emocional estão intimamente ligados à manifestação do fenômeno. Paralelamente, a pedagogia oferece nexos que podem precipitar o *burnout* entre estudantes e educadores. A carga curricular, as expectativas acadêmicas e as abordagens de ensino desempenham papéis interdependentes na construção desse cenário.

A sociologia, por sua vez, coopera ao examinar os aspectos sociais e culturais que moldam as percepções e as experiências relacionadas ao *burnout*. Fatores como a pressão por sucesso, expectativas sociais e normas culturais influenciam a maneira como indivíduos percebem e respondem ao estresse. Esses elementos contextualizam o fenômeno, demonstram que o *burnout* não é um fato isolado, mas uma resposta suscetível das influências sociais.

A lente transdisciplinar enriquece a compreensão do *burnout* porque permite a identificação de conexões e padrões que poderiam passar despercebidos em abordagens convencionais. A associação entre as disciplinas não apenas desvenda a profundidade do fenômeno, como também fornece uma base para o desenvolvimento de estratégias de prevenção e intervenção mais dinâmicas. A abordagem não reducionista resulta não apenas no enriquecimento da pesquisa acadêmica, mas também implica práticas e políticas que logram a ajudar a aliviar o impacto do *burnout* nas esferas educacional e profissional.

1.3.3 Retroalimentação e adaptação: estratégias complexas para mitigar o *burnout* escolar

A aplicação das premissas do pensamento complexo na abordagem do *burnout* entre estudantes revela estratégias valiosas de retroalimentação e adaptação. Nesse contexto, a retroalimentação contínua e a capacidade de adaptação sobressaem como poderosas ferramentas para mitigar os efeitos do *burnout*.

O pensamento complexo, que enxerga os sistemas como intrinsecamente interligados e mutáveis, destaca a importância de um fluxo constante de informações

para uma adaptação efetiva. Da mesma forma, a retroalimentação é fundamental para identificar os pontos de tensão e os desafios que podem contribuir para o surgimento do *burnout* entre estudantes. Estabelecer um canal contínuo entre educadores e alunos cria um espaço em que preocupações, necessidades e dificuldades podem ser compartilhadas e compreendidas. Isso permite uma abordagem proativa na identificação e mitigação dos fatores que podem levar ao esgotamento.

A retroalimentação não se limita apenas à detecção de problemas, mas abrange a avaliação do impacto das estratégias de intervenção. A capacidade de adaptação do ambiente educacional com base nas informações recebidas é um componente crucial. Essa abordagem reflexiva e flexível reconhece que as demandas dos estudantes são dinâmicas e, portanto, requerem soluções igualmente mutáveis. A coevolução entre as práticas pedagógicas e as necessidades mutantes dos alunos é uma ilustração direta do paradigma do pensamento complexo.

A interação entre a retroalimentação e a adaptação reflete o conceito de recursividade, um dos operadores da complexidade. A informação fornecida alimenta o processo de adaptação, que, por sua vez, influencia a qualidade da retroalimentação subsequente. Esse ciclo contínuo amplifica a eficácia das intervenções, com pendor a respostas mais ágeis e personalizadas às mudanças no ambiente educacional. Esse sistema adaptativo tende a contribuir diretamente para a redução do estresse e do esgotamento, já que as necessidades estão sendo constantemente consideradas e atendidas.

A aplicação de estratégias pautadas no pensamento complexo não se limita apenas ao ambiente educacional. A promoção de uma cultura de retroalimentação e adaptação estende-se para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, e os prepara para enfrentar os desafios em constante evolução para além da sala de aula.

Entende-se que a retroalimentação e a capacidade de adaptação, fundamentadas no pensamento complexo, emergem como ferramentas essenciais para atenuar o *burnout* entre estudantes. A implementação de um canal contínuo entre alunos e educadores poderá criar um ambiente de aprendizado adaptativo, onde os estudantes possam fornecer feedback sobre sua experiência educacional, identificar áreas de dificuldade e sugerir melhorias. Os educadores podem ajustar seus métodos de ensino e estratégias de aprendizado com base no feedback dos alunos, criando um ambiente de aprendizado mais flexível e adaptativo. Além dos conteúdos, é importante que os educadores também promovam o desenvolvimento de habilidades

socioemocionais, como resiliência, autoconhecimento e habilidades de comunicação. Essas habilidades ajudam os alunos a lidar melhor com o estresse e a pressão, reduzindo o risco de *burnout*.

1.3.4 Diálogos e comunicação na abordagem do *burnout*: pontes para a saúde mental

No enfrentamento do *burnout*, os princípios de diálogo e comunicação, essenciais no pensamento complexo, emergem como pilares relevantes. A promoção de um diálogo aberto e contínuo entre educadores, estudantes, famílias e profissionais de saúde mental desempenha um papel crucial na identificação precoce de indicadores de *burnout* e na elaboração de soluções eficazes.

O diálogo e a comunicação oferecem um canal através do qual as preocupações, experiências e necessidades podem ser compartilhadas e compreendidas. No contexto do *burnout* entre estudantes, a pressão acadêmica, as expectativas sociais e as demandas pessoais muitas vezes podem ser fontes de estresse silencioso. O estabelecimento de um espaço para diálogo aberto permite que os estudantes expressem suas dificuldades e preocupações, muitas vezes não visíveis e desta troca, os sinais precoces de *burnout* podem ser detectados, permitindo intervenções preventivas.

Os educadores desempenham um papel central na promoção da saúde mental. O diálogo entre educadores e alunos pode gerar resultados valiosos sobre as abordagens de ensino e a carga de trabalho que podem contribuir para o esgotamento. A compreensão mútua e a colaboração na adaptação das práticas pedagógicas podem propiciar um ambiente saudável de aprendizado. A comunicação eficaz entre educadores e famílias também é fundamental, por permitir uma visão global das necessidades dos estudantes e alinhando esforços para apoiar seu bem-estar.

A participação dos profissionais de saúde mental enriquece o quadro de diálogo e comunicação. O reconhecimento das interações complexas entre fatores psicológicos, emocionais e sociais no *burnout* requer a especificidade desses profissionais. A criação de uma rede de apoio que inclui educadores, famílias e profissionais de saúde mental oferece uma abordagem integrada e por esse diálogo interdisciplinar, pode-se desenvolver estratégias personalizadas que abordem as necessidades individuais.

A importância do diálogo também se estende à construção coletiva de soluções. O envolvimento ativo de todas as partes interessadas no processo de identificação, prevenção e gestão do *burnout* permite uma abordagem colaborativa e sustentável. As experiências compartilhadas e os diferentes pontos de vista convergem para a formulação de estratégias que fortalecem os estudantes, promovendo um ambiente de apoio.

Nota-se, portanto, que a aplicação dos princípios de diálogo e comunicação do pensamento complexo desempenham um papel fundamental na abordagem do *burnout* entre estudantes. O estabelecimento de um espaço para a troca aberta de informações e experiências permite a detecção precoce dos indicadores de *burnout*, bem como a criação de soluções que promovem a saúde mental. A colaboração entre educadores, estudantes, famílias e profissionais de saúde mental cria uma rede de apoio que contribui para a mitigação do esgotamento.

1.3.5 A não-linearidade na manifestação do *burnout*: uma perspectiva no pensamento complexo

A concepção de não-linearidade, que está enraizada no âmago do pensamento complexo, oferece uma perspectiva esclarecedora para compreender a manifestação do *burnout*. Este fenômeno não se desenrola de maneira linear e previsível, mas emerge pautada na interação de diversos fatores. Nesse contexto, reconhecer e compreender essa natureza não-linear é fundamental para orientar intervenções flexíveis e adaptativas.

No paradigma do pensamento complexo, a não-linearidade destaca que as relações entre os elementos de um sistema não podem ser reduzidas a uma sequência linear simples. A mesma premissa se aplica ao *burnout*, que é resultado de uma interconexão complexa de fatores psicológicos, emocionais, ambientais e sociais. Diferentes variáveis podem influenciar e serem influenciadas umas pelas outras de maneiras imprevisíveis, criando uma tessitura interrelacional.

A não-linearidade também destaca a importância de abordagens personalizadas. O que funciona para um estudante pode não ser aplicável a outro, considerando suas experiências individuais e a interação única de fatores em sua vida. O desenvolvimento de intervenções que levem em conta essa diversidade

requer, portanto, uma abordagem flexível e vinculada aos princípios do pensamento complexo.

Com o pensamento complexo de Morin abrem-se caminho para um olhar aprofundado sobre a saúde mental dos estudantes. O entendimento de que o *burnout* é um fenômeno enredado que envolve uma trama de fatores encaminha a enfoques abrangentes. Em última análise, ao aplicar os princípios morinianos pressupõe-se ser possível criar uma base sólida para o bem-estar dos estudantes e prepará-los para enfrentar os desafios vindouros.

1.3.6 A complexidade do *burnout* escolar por intermédio dos Setes Saberes na proposição de Edgar Morin

O fenômeno do *burnout* escolar no contexto do EM tem suscitado crescente preocupação devido aos impactos adversos na saúde mental e bem-estar dos jovens, como destacado.

Nesse panorama, um procedimento que se mostra relevante para compreender e abordar essa problemática é a perspectiva educacional apresentada por Edgar Morin em “Os Sete Saberes necessários à educação do futuro”. Essa concepção enfatiza, como também já indicado, a necessidade de reconhecer a complexidade inerente ao processo educacional, indo além da mera transmissão de conteúdos e considerando as dimensões emocionais, sociais e éticas dos estudantes.

A aplicação dessa perspectiva na prática educacional pode contribuir para prevenir o *burnout* escolar. Ao valorizar a individualidade dos alunos, promover ambientes inclusivos e fomentar a troca de experiências, a escola pode se tornar um espaço mais propício para o desenvolvimento integral dos estudantes. A ênfase na dimensão emocional, aliada à compreensão da complexidade dos saberes, pode aliviar as pressões excessivas sobre os alunos, auxiliando-os a lidar de maneira competente com as demandas acadêmicas e pessoais.

No cenário educacional contemporâneo Morin incita a uma reflexão profunda sobre como abordamos a educação em um mundo cada vez mais labiríntico e diversificado, porquanto abraça a riqueza da complexidade humana, reconhece que os estudantes são seres incompletos, cujas dimensões emocionais, sociais, cognitivas e éticas estão entrelaçadas de maneira inextricável.

Ao explorar a complexidade da educação, Morin oferece uma ferramenta valiosa para lidar com questões contemporâneas, como o *burnout* escolar no ensino médio. O fenômeno do *burnout* não pode ser compreendido unicamente pelas lentes acadêmicas; ele transcende os limites da sala de aula e entra nos domínios da saúde mental e da interação social.

Em um quadro educacional que busca evoluir de forma contínua, a ênfase atribuída a uma abordagem abrangente e integradora emerge como um diferencial marcante. Nesse contexto, a educação transcende sua mera função de transmitir conhecimentos, desdobrando-se em um processo genuinamente significativo e enriquecedor para os estudantes. É a partir dessa perspectiva que se desenha um cenário capaz de considerar, de maneira aprofundada, as dimensões emocionais e sociais dos aprendizes, reconhecendo, assim, que a saúde mental e o bem-estar emocional constituem os fundamentos basilares do próprio ato de aprender.

1.3.6.1 Desafiando a cegueira do conhecimento

O *burnout* escolar pode estar relacionado ao excesso de informações e demandas acadêmicas. Os estudantes podem se sentir sobrecarregados com a quantidade de conhecimento que precisam absorver, o que pode levar ao estresse e à exaustão. A obra “Sete Saberes” emprega uma visão provocativa sobre o processo educacional, destacando o princípio da cegueira do conhecimento.

Nesse contexto, tal princípio convida a uma reflexão profunda sobre os limites da especialização e fragmentação do conhecimento. Estabelecer um paralelo entre esse princípio e a prevalente SdB entre estudantes do EM na rede pública estadual de Mato Grosso pode fornecer itens significativos sobre os desafios atuais enfrentados na educação.

No contexto da rede pública estadual de Mato Grosso, a SdB entre estudantes do EM é uma realidade multiforme. O sistema educacional muitas vezes não incorpora a integração do aprendizado e prioriza a instrução direta de conteúdos específicos. Isso contribui para a pressão e a sobrecarga dos alunos, limitando o resultado imediato e alinhando-se ao conceito de cegueira do conhecimento.

O princípio da cegueira do conhecimento estabelecido por Edgar Morin suscita um convite à reflexão sobre a necessidade de transcender as barreiras disciplinares e integrar os conhecimentos. Essa abordagem ganha contornos particulares quando

analisada à luz da ausência de estudos da SdB, cujas causas se entrelaçam com a pressão acadêmica e a escassez de ferramentas de manejo do estresse.

1.3.6.2 O conhecimento pertinente como enfrentamento ao *burnout*

O currículo escolar muitas vezes é padronizado. A falta de conexão entre o conhecimento ensinado e a realidade dos alunos pode resultar em desinteresse e desmotivação. O princípio do conhecimento pertinente emerge como um farol orientador para a transformação do cenário educacional e ao examinarmos a aplicação desse princípio no contexto da SdB entre estudantes do EM na rede pública estadual de Mato Grosso, uma conexão complexa e reveladora se desenha. Sob essa ótica, o conhecimento pertinente se ilumina como uma abordagem que coaduna as necessidades reais dos estudantes. No contexto da rede pública estadual de Mato Grosso, a síndrome se manifesta como um desafio obscuro devido à ausência de pesquisas voltadas ao aspecto multifacetado do problema, corroendo o bem-estar emocional dos estudantes. Aqui, o princípio do conhecimento pertinente pode desempenhar um papel crucial ao redirecionar o foco da educação para além da mera acumulação de informações. A promoção de um aprendizado prático e aplicável poderia ajudar os alunos a desenvolverem habilidades, não apenas para enfrentar os desafios escolares, mas também para lidar com as pressões emocionais associadas ao ambiente educacional.

O conhecimento pertinente ergue-se como uma antítese à mera acumulação de informações fragmentadas, abrindo caminho para uma educação com significado prático e aplicabilidade no mundo real.

O *burnout*, uma sombra insidiosa que se estende sobre muitos estudantes, é alimentada pela incessante busca por resultados escolares em detrimento do bem-estar emocional. Sob esse prisma, o princípio do conhecimento pertinente assume um papel de destaque, propondo um realinhamento da educação com as demandas e desafios do mundo contemporâneo. Ao promover a compreensão de que o conhecimento não é um fim em si, mas uma ferramenta para a resolução de problemas reais, o conhecimento pertinente pode oferecer aos alunos uma perspectiva equilibrada e saudável.

Na rede pública estadual de Mato Grosso, a conexão entre o conhecimento pertinente e a síndrome se torna particularmente crucial. A abordagem educacional

atual, muitas vezes focada na memorização e no desempenho em exames padronizados, contribui para o surgimento de altos níveis de estresse entre os estudantes. No entanto, ao adotar a filosofia do conhecimento pertinente, as escolas poderiam criar um ambiente que promove a compreensão prática, a aplicabilidade e o pensamento crítico, mitigando a pressão acadêmica excessiva e oferecendo ferramentas concretas para enfrentar os desafios da vida moderna.

O conhecimento pertinente no contexto da SdB entre estudantes do EM na rede pública estadual de Mato Grosso poderia atuar como um enfrentamento poderoso. Essa abordagem redefiniria a educação como uma ferramenta para o crescimento pessoal e prático, oferecendo aos estudantes uma compreensão mais amplificada das demandas do mundo contemporâneo e capacitando-os a enfrentar as pressões acadêmicas e emocionais com maior resiliência e confiança.

1.3.6.3 A condição humana como caminho

O *burnout* escolar também pode ser influenciado pela falta de suporte emocional e compreensão dos desafios enfrentados pelos estudantes. A educação que negligencia aspectos emocionais e sociais pode levar os estudantes a se sentirem isolados e sobrecarregados. Na rede pública estadual de Mato Grosso ou em outra rede de educação, a SdB desse ser uma realidade preocupante e pesquisada com a devida importância com efeitos na produção em seu enfrentamento, o princípio da condição humana pode ser a chave para enfrentar essa crise. No contexto dos Sete Saberes - emerge o princípio, que instiga uma profunda reflexão sobre a formação educacional.

Ao priorizar o desenvolvimento emocional, ético e social dos estudantes, as escolas podem criar um ambiente de bem-estar. Ensinar os alunos a entenderem suas próprias emoções, a lidarem com o estresse e a cultivarem relacionamentos profícuos pode ser um passo significativo na prevenção e no combate ao *burnout*.

Na realidade da rede pública estadual de Mato Grosso, a SdB é ainda uma incógnita devido à ausência de pesquisas voltadas a temática o que denota uma preocupação latente. A pressão por resultados escolares desqualifica a saúde mental e o bem-estar emocional dos estudantes.

O "ensinando a condição humana", ilumina uma senda educacional que transcende os limites tradicionais do conhecimento e abre as portas para uma

abordagem mais compassiva e abrangente da educação. Esse ensinamento ressalta a importância de abordar a saúde emocional, a ética e a compreensão do ser humano em toda a sua complexidade.

O princípio da condição humana oferece um roteiro valioso para enfrentar a SdB, pois ao incorporar uma educação que valoriza a saúde mental, a ética e o entendimento humano, as escolas podem proporcionar um ambiente tranquilizador, onde os estudantes estão melhor equipados para enfrentar os desafios escolares e emocionais.

1.3.6.4 A compreensão humana um contraponto eficaz

Uma abordagem educacional que valoriza apenas a memorização e a reprodução de informações podem gerar uma falta de compreensão profunda dos temas estudados. Isso pode levar ao desinteresse e à falta de motivação, contribuindo para o desenvolvimento do *burnout*. ‘

O princípio da compreensão humana delineia uma mudança de paradigma na educação, por destacar a necessidade de ensinar não apenas conteúdos curriculares, mas também cultivar a empatia, a compreensão emocional, a habilidade de se relacionar com os outros e criar um ambiente de apoio, no qual a expressão emocional é incentivada e o estigma associado à busca de ajuda é reduzido.

1.3.6.5 A incerteza como reflexão

O EM é uma fase de transição em que os estudantes enfrentam incertezas sobre seu futuro, carreira e decisões importantes. A falta de orientação e apoio adequados para lidar com essas incertezas pode aumentar a ansiedade e o estresse, tornando os estudantes mais suscetíveis ao *burnout*. Ao ensinar os alunos a abraçar a incerteza, a adaptar-se a mudanças e a desenvolver habilidades de enfrentamento, as escolas podem oferecer uma compreensão que não precisa ter todas as respostas o tempo todo, mas apresenta a flexibilidade como fato essencial para navegar pelos desafios da vida acadêmica e pessoal.

O princípio da incerteza emerge como um convite à reflexão profunda sobre a natureza complexa e imprevisível do conhecimento e do mundo e oferece um olhar alternativo ao conhecimento e da realidade, destacando que eles são inerentemente complexos e fluidos.

1.3.6.6 A era planetária: a interdependência global

As mudanças globais e complexas no mundo atual podem aumentar a pressão sobre os estudantes, pois eles são confrontados com desafios e responsabilidades cada vez maiores. A falta de preparo para lidar com essa complexidade pode contribuir para o desenvolvimento do *burnout*.

O princípio da era planetária, busca uma compreensão da complexidade interconectada do mundo atual, incentivando uma educação que promova a consciência ambiental, a compreensão das diferentes culturas e a percepção de que estamos todos interligados.

1.3.6.7 A antropoética: uma jornada para a saúde mental

A educação muitas vezes não aborda adequadamente questões éticas e valores humanos fundamentais. A falta de reflexão sobre a importância do cuidado consigo mesmo e com os outros pode levar os estudantes a negligenciarem sua saúde mental, aumentando o risco de *burnout*. O princípio da antropoética é uma chamada para uma ética que respeita a humanidade em todas as suas dimensões.

A antropoética se entrelaça com a problemática de exaltação da importância de uma abordagem educacional que reconhece a totalidade dos seres humanos e busca o bem-estar integral.

A antropoética da obra de Morin oferece uma base sólida para abordar o *burnout* entre estudantes do EM ao colocar a ética, o bem-estar emocional e a formação integral no centro da educação, as escolas podem criar um ambiente mais saudável e acolhedor, onde os estudantes estão melhor equipados para enfrentar os desafios escolares e emocionais com confiança e equidade.

O *burnout* escolar no EM pode estar relacionado à falta de uma abordagem educacional mais abrangente e integradora, que leve em conta a complexidade da condição humana, a pertinência do conhecimento, a incerteza do mundo contemporâneo e a importância dos valores e ética. Uma educação que considere esses aspectos pode contribuir para a prevenção e o enfrentamento do *burnout*, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais saudável e significativo.

A perspectiva da educação e complexidade de Morin enfatiza que a educação não deve ser vista de forma isolada, mas como uma parte integrante da vida dos estudantes e da sociedade em que vivemos. Uma educação que valoriza a

diversidade, desenvolve habilidades emocionais e sociais e promove um ambiente de aprendizagem colaborativo e humanizado tem o potencial de criar uma geração de indivíduos mais preparados para enfrentar os desafios complexos do mundo atual e, ao mesmo tempo, mais comprometidos com o bem-estar de si mesmos e de suas comunidades.

Assim, a conexão entre os "Sete Saberes" propostos por Morin e a SdB em estudantes do ensino médio em Mato Grosso se materializa em um desafio e uma oportunidade. A reestruturação da educação sob a luz moriniana pode conduzir a uma mudança de paradigma que integre os aspectos emocionais, éticos e sociais do aprendizado, fornecendo aos jovens, ferramentas para lidar com os desafios e as complexidades do mundo atual.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

A abordagem de iniciar o percurso metodológico com um levantamento bibliográfico acerca do tema em pesquisa é considerada uma prática comum e valiosa no campo científico, pois essa estratégia envolve uma revisão sistemática de literatura existente relacionada ao tema em questão. Uma análise dos trabalhos previamente encontrados pode destacar diversos pontos positivos e contribuições significativas, permitindo que os pesquisadores obtenham uma visão aprofundada do estado atual do conhecimento sobre o tema investigado. Ao revisar as fontes, os pesquisadores podem compilar e sintetizar informações relevantes, compreendendo as teorias, modelos e descobertas que moldaram o entendimento da comunidade acadêmica sobre o assunto.

Além disso, a prática pode ajudar a identificar lacunas na literatura existente e, ao examinar as pesquisas anteriores, os pesquisadores podem perceber áreas em que há falta de estudos, informações contraditórias ou aspectos pouco explorados até o momento do levantamento. Essas lacunas podem, por sua vez, orientar a formulação de perguntas de pesquisa mais específicas e direcionadas.

A construção de uma base teórica sólida é outra vantagem crucial desse método, ao revisar a literatura, os pesquisadores podem identificar e entender as principais teorias, modelos conceituais e quadros analíticos que têm sido aplicados ao estudo. Isso não apenas fornece uma estrutura teórica para a pesquisa, mas também permite aos pesquisadores situar seu trabalho em um contexto mais amplo e estabelecer conexões com as contribuições existentes.

A revisão de estudos anteriores, além de demonstrar respeito pelos trabalhos prévios, também oferece benefícios substanciais para a pesquisa em andamento. Ao identificar os fundamentos que moldaram as trajetórias de pesquisa existentes, os pesquisadores têm a oportunidade de aprender com as abordagens metodológicas bem-sucedidas, compreender os desafios enfrentados e incorporar essas experiências em seus próprios estudos.

A análise de metodologias utilizadas em pesquisas anteriores é particularmente relevante, onde o pesquisador atual, revisando as escolhas metodológicas feitas por outros pesquisadores, poderá subsidiar-se das práticas exitosas de diferentes abordagens, da validade dos instrumentos de pesquisa utilizados e das possíveis armadilhas a serem evitadas. Esse conhecimento prévio pode orientar a formulação

de uma metodologia mais robusta e a seleção de instrumentos de pesquisa adequados para investigação em andamento.

Além disso, ao revisar descobertas anteriores, os pesquisadores podem obter uma visão mais clara das tendências observadas e dos padrões emergentes na literatura, podendo informar as expectativas para os resultados do próprio estudo e ajudar na interpretação dos achados. Se determinadas tendências foram consistentemente identificadas, isso pode indicar a presença de padrões significativos nas experiências investigadas. Por outro lado, ao reconhecer as limitações e desafios enfrentados por estudos anteriores, os pesquisadores podem ser mais conscientes ao projetar suas próprias pesquisas, procurando abrandar essas limitações e superar desafios conhecidos.

Em outros termos, a identificação de semelhanças e diferenças nos estudos anteriores desempenha um papel crucial na estratégia de pesquisa., a análise estratégica permite que os pesquisadores posicionem sua própria investigação de maneira a contribuir para o ineditismo do conhecimento ou abordar lacunas específicas, evitando a duplicação de esforços e garantindo que a pesquisa agregue valor ao campo científico.

Ao identificar semelhanças entre estudos anteriores, os pesquisadores podem reconhecer os aspectos do fenômeno proposto em estudo que foram consistentemente abordados ou as tendências que foram observadas em várias pesquisas. Isso oferece uma oportunidade para os pesquisadores consolidarem e validarem esses achados, contribuindo para uma compreensão mais robusta e consensual do fenômeno. Além disso, identificar áreas comuns de pesquisa permite que os pesquisadores ampliem ou aprimorem métodos e instrumentos que se mostraram eficazes em estudos anteriores.

Por outro lado, ao destacar diferenças nos estudos anteriores, os pesquisadores podem identificar lacunas específicas na literatura, essas lacunas representam áreas onde a compreensão atual do levantamento pode ser limitada, inconsistentemente explorada ou mesmo contraditória. Ao posicionar sua pesquisa nessas lacunas, os pesquisadores têm a oportunidade de realizar contribuições originais, seja pela aplicação de metodologias inovadoras, da exploração de contextos subrepresentados ou da investigação de aspectos pouco explorados.

Entretanto, é importante reconhecer que, embora o estudo bibliográfico exploratório seja valioso, ele possui algumas limitações, essas limitações podem

impactar a validade e a abrangência das conclusões tiradas dessa fase inicial do processo de pesquisa.

Uma das limitações significativas está relacionada à qualidade e relevância das fontes revisadas. A literatura disponível pode variar em termos de rigor científico, confiabilidade dos dados e aplicabilidade aos objetivos específicos da pesquisa. A presença de estudos menos robustos ou com metodologias questionáveis pode introduzir vieses indesejados ou imprecisões na compreensão do estado atual do conhecimento. Portanto, os pesquisadores devem exercer discernimento ao selecionar e avaliar as fontes, buscando garantir a confiabilidade das informações reunidas.

Outra limitação decorre da subjetividade inerente à interpretação da literatura pelos pesquisadores. Diferenças individuais nas perspectivas e entendimentos podem influenciar a síntese e a análise dos dados bibliográficos. Isso destaca a importância de adotar abordagens transparentes e rigorosas na revisão da literatura, buscando minimizar a influência de viés pessoal e assegurando uma representação precisa do corpo existente de conhecimento.

Ademais, a literatura existente pode não abordar completamente todas as dimensões ou nuances relevantes para o tema proposto na pesquisa. Cada estudo tem suas próprias limitações e focos específicos, e pode haver aspectos do tema pesquisado que não foram adequadamente explorados na literatura revisada. Essa lacuna destaca a necessidade de conduzir pesquisas adicionais, especialmente aquelas que buscam preencher as brechas identificadas durante o estudo bibliográfico exploratório.

No entanto, mesmo com essas limitações, é importante destacar que o estudo bibliográfico exploratório continua sendo uma etapa crucial no processo de pesquisa. Ele proporciona uma compreensão inicial do campo, ajuda a formular perguntas de pesquisa mais refinadas e fornece uma base teórica sólida. Ao reconhecer as limitações, os pesquisadores podem adotar abordagens complementares, como estudos empíricos e pesquisas de campo, para abordar aspectos não contemplados pela revisão bibliográfica.

2.1 SÍNDROME DE *BURNOUT* E ESTUDANTES: A PRODUÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL

A pesquisa sobre a SdB em estudantes do EM é um empreendimento significativo e necessário, dada a crescente preocupação com o bem-estar emocional e escolar dessa população. Diante do desafio de compreender os impactos psicológicos desses anos cruciais de formação, a abordagem de iniciar nosso estudo com um levantamento bibliográfico exploratório revela-se como uma prática essencial e estimada.

2.1.1 Considerações iniciais

Este levantamento bibliográfico não apenas representa uma imersão na literatura existente sobre a SdB em estudantes no Brasil, mas também se configura como a pedra fundamental para uma investigação mais abrangente. Ao explorar diversas fontes, teorias e descobertas acumuladas ao longo do tempo, buscamos não apenas compreender a complexidade desse fenômeno específico, mas também identificar lacunas cruciais que merecem uma investigação mais aprofundada.

A relevância desta fase inicial torna-se evidente ao reconhecermos a natureza da SdB e suas implicações únicas no contexto estudantil. A análise crítica da literatura existente permitirá não apenas mapear as nuances dessa condição em estudantes do EM, mas também identificar lacunas específicas que demandam atenção prioritária. A compreensão das teorias existentes relacionadas à SdB em estudantes do EM não apenas informará nossas escolhas metodológicas, mas também nos capacitará a interpretar de maneira mais significativa os resultados obtidos ao longo do estudo.

Portanto, este levantamento bibliográfico doravante apresentado, não é apenas um ponto de partida; é alicerçado na compreensão de que somente ao mergulharmos profundamente na literatura existente seremos capazes de conduzir uma pesquisa relevante e impactante sobre a SdB em estudantes do ensino médio. Este é um passo crucial na jornada para contribuir de maneira significativa para o avanço do conhecimento nessa área vital da saúde mental e escolar.

2.1.2 *Burnout* associado aos estudantes

Parâmetros de cunho estritamente econômicos têm causado prejuízos no âmbito da educação, tendo em vista que se funda sobre estruturas organizacionais que requerem modelos avaliativos distintos dos da economia. No entanto, o que se exige de instituições educacionais são respostas rápidas, assim como ocorre em planos econômicos ou de governos que não condizem com políticas públicas de Estado. A lei econômica vem ocupando assentos privilegiados, em detrimento da estrutura social, ao longo dos tempos. Tal angulação apresenta reflexos no campo educacional, no qual as estruturas organizacionais são constantemente submetidas a rigorosos e crônicos parâmetros avaliativos. Assim, apresenta-se como possível crença que a busca pelos indicadores educacionais se perpetua na busca da qualificação de estatísticas financeiras, e não educativas.

Essas influências do econômico sobre o educacional potencializam a compartimentalização do conhecimento. Segundo Morin (2000, p. 111), “Os avanços disciplinares das ciências não trouxeram apenas as vantagens da divisão do trabalho, trouxeram também os inconvenientes da hiperespecialização, do parcelamento e da fragmentação do saber”.

Aliada aos indicadores avaliativos e à fragmentação do saber, a diversificação das atividades estudantis e a conciliação com demais afazeres, tais como lazer, atividades familiares, trabalho, entre outros, expõem os estudantes cada vez mais a cargas estressoras, por vezes silenciosas, que acabam por repercutir na sua saúde e, por consequência, na qualidade de vida e na escolha de sua futura profissão. De acordo com Byung-Chul Han (2015), como uma pressão máxima estampada numa sociedade de desempenho, os estudantes se moldam como sujeitos, não mais obedientes, mas, sim, de desempenhos.

Na literatura das duas últimas décadas a respeito de *burnout*, diversos profissionais, de diferentes áreas, são investigados, como mostram Iris Mota e colaboradores (2017, p. 245):

São investigados profissionais de diversas áreas, entre eles, enfermeiros (GALINDO et al., 2012), médicos (ARDILA, 2007), fonoaudiólogos (NÓBREGA; BARBOZA, 2014), professores (MELLO; REGO et al., 2015) e atletas (PIRES et al., 2012), os quais revelam alta exaustão emocional e baixa realização no contexto de trabalho. Estudos centrados nos professores são encontrados em larga escala na literatura brasileira, possibilitando redimensionar a atuação destes

profissionais da Educação, bem como reestruturar o ambiente de trabalho, os processos de avaliação e sua qualidade de vida. (Carlotto, 2003; Câmara, 2008; Batista *et al.*, 2010).

Contudo, as investigações têm sido concentradas em profissionais já formados e inseridos no mercado de trabalho. E, conforme a revisão ora apresentada, pouquíssimo se tem investigado acerca dos estudantes, e, quando isso ocorre, manifesta-se exclusivamente no campo do ensino superior. Carlotto e Câmara (2008) enfatizam que os estudantes estão constantemente submetidos à situação de estresse, de maneira a potencializar o nível de tensão psíquica, ao exigirem constante mobilização interna em benefício de sua vida acadêmica. Moser, Amorim e Angst (2013, p. 51) contribuem para a discussão ao assegurarem que:

As expectativas sobre seu futuro profissional, o relacionamento com a universidade e os colegas, a autopercepção insatisfatória e o alto número de tarefas podem desestabilizar a saúde mental do estudante. Se o estudante conseguir passar por todas essas adversidades, será no final reforçado com a possibilidade de exercer a profissão que escolheu. [...]Diante da situação adversa que os estudos podem gerar, cada estudante lida com ela de forma diferenciada.

O ensino médio, como última etapa da educação básica, é pré-requisito para o acesso ao ensino superior. Portanto, é nessa fase que os estudantes tendem a escolher uma profissão. Nesse período, eles são preparados para os exames seletivos de acesso à universidade, fato que aumenta a pressão para além da escolha profissional, assim como a expectativa de êxito futuro. Juridicamente, não são classificados como trabalhadores, embora o desempenho das funções estudantis se assemelhe às laborais, em decorrência dos horários de aulas a serem cumpridos e das avaliações e metas a serem alcançadas, o que os obriga a se ocupar com uma série de estressores, que, se perpetuados, podem levar ao desencadeamento de um esgotamento físico e mental.

Entendendo o aluno como agente envolvido nesse processo, esta etapa do trabalho intencionou aferir a existência de pesquisas relacionadas à SdB em estudantes dos ensinos médio e superior no Brasil, quanto às produções acadêmicas do *stricto sensu*, nas dissertações e teses dos cursos de mestrado e doutorado, respectivamente, independentemente da área de estudo.

2.1.3 A base dos dados e sua coleta

O levantamento bibliográfico idealizado nesta pesquisa foi norteado pelas produções *stricto sensu* existentes no Brasil, indexadas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A plataforma utilizada para realizar o levantamento bibliográfico sobre a SdB em estudantes no Brasil, no período de 1995 a 2023, foi estratégica e embasada em razões que destacam a relevância e vantagens dessa base de dados em comparação com outras existentes no Brasil.

Primeiramente, a BDTD é reconhecida por sua abrangência nacional, englobando uma ampla variedade de instituições de ensino superior em todo o país. A identificação de 138 instituições que contribuíram para a produção de mais de 850 mil documentos relacionados ao tema evidencia a representatividade e diversidade da base. Essa abrangência é crucial ao se buscar uma compreensão abrangente da SdB em estudantes, considerando diferentes contextos acadêmicos, regiões e perspectivas de pesquisa.

Além disso, a ênfase exclusiva em teses e dissertações na BDTD confere à pesquisa em andamento uma vantagem significativa, alinhando-se diretamente com o seu objetivo de identificar produções *stricto sensu* no Brasil sobre a SdB em estudantes. Ao priorizar trabalhos acadêmicos mais avançados, a BDTD proporciona uma abordagem especializada e aprofundada sobre o tema, atendendo precisamente às necessidades específicas da pesquisa. Isso contribui de maneira substancial para a construção de um conhecimento mais sólido e bem fundamentado no contexto do levantamento em questão.

Outro ponto a ser destacado é a facilidade de acesso à BDTD, o que favorece a disseminação do conhecimento, a plataforma oferece uma interface amigável e possibilita o *download* fácil e rápido dos documentos, facilitando o trabalho de pesquisadores interessados no tema desejado. A expressiva quantidade de documentos disponíveis na BDTD sugere uma base estatística considerável, proporcionando uma amostra representativa para análises e generalizações. Esse aspecto é fundamental para garantir a validade e confiabilidade dos resultados obtidos a partir do levantamento bibliográfico.

A escolha da BDTD como plataforma para o levantamento bibliográfico se fundamentou na sua abrangência nacional, na qualidade dos trabalhos disponíveis, na concentração em níveis avançados de pesquisa, na expressiva quantidade de

documentos e na facilidade de acesso. Esses fatores, em conjunto, contribuem para solidificar a BDTD como uma ferramenta essencial para pesquisadores interessados na SdB em estudantes no contexto brasileiro.

O levantamento foi realizado em três períodos distintos de tempo, com aproximadamente dezoito meses de intervalo entre cada um. A decisão de conduzir foi estrategicamente fundamentada com o objetivo de garantir uma análise abrangente, precisa e confiável da produção acadêmica sobre a SdB em estudantes no Brasil.

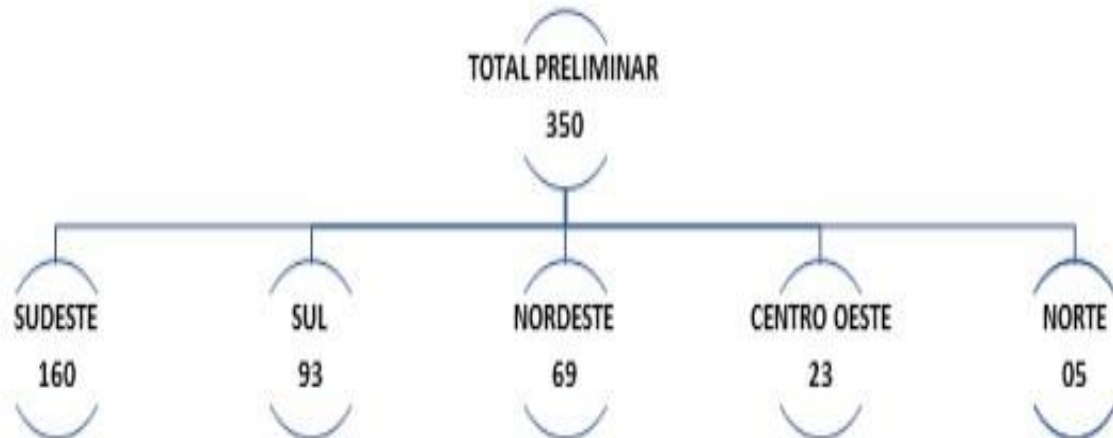
A repetição do levantamento em três momentos distintos teve várias finalidades estratégicas. Em primeiro lugar, buscou-se confirmar a confiabilidade dos resultados encontrados, verificando se havia a possibilidade de omissão ou exclusão de alguma produção da plataforma durante as buscas. A consistência nos resultados ao longo dos levantamentos fortalece a confiança na representatividade da amostra obtida. Além disso, a realização de levantamentos em diferentes períodos permitiu diagnosticar o percentual de incremento nas produções sobre o *burnout* em estudantes ao longo do tempo. Esse enfoque temporal possibilitou identificar tendências, mudanças ou evoluções na pesquisa, fornecendo insights valiosos sobre a dinâmica da produção acadêmica no campo.

A utilização da funcionalidade "busca avançada" na base da BDTD, com os descritores específicos "síndrome + *burnout* + estudantes", sem a aplicação de filtros adicionais, foi uma escolha deliberada para assegurar a inclusão de todas as produções pertinentes, sem restrições institucionais, de áreas de conhecimento ou limitações cronológicas. Esse método foi adotado com o propósito de capturar a totalidade das pesquisas disponíveis sobre a temática, proporcionando uma visão abrangente do panorama estudantil. A manutenção dos mesmos critérios de busca em todos os levantamentos contribui para a consistência e comparabilidade dos resultados, assegurando que qualquer variação observada reflete efetivamente mudanças no cenário de pesquisa ao invés de modificações nos parâmetros de busca. A abordagem de conduzir três levantamentos periódicos, sem a aplicação de filtros adicionais, na base da BDTD, germina como uma estratégia metodológica para garantir uma compreensão abrangente e confiável da produção acadêmica sobre a síndrome no contexto brasileiro, se revelando essencial para capturar nuances temporais, confirmar resultados e oferecer uma visão dinâmica do estado atual da pesquisa nessa área específica.

2.1.4 Dos resultados

No primeiro levantamento, realizado em janeiro de 2020, foram identificadas 252 produções com os descritores propostos, após a exclusão de 14 trabalhos duplicados e encontrados na plataforma. Na segunda etapa, conduzida em junho de 2022, esse número aumentou para 279 trabalhos indexados, com a devida exclusão de 16 duplicatas, evidenciando um crescimento de aproximadamente 10,7% em comparação à fase anterior. No terceiro levantamento, realizado em dezembro de 2023, a lista de trabalhos atingiu a marca de 350 produções, com 20 exclusões de duplicatas já computadas. Isso representa um acréscimo significativo de 28,7% em relação à fase anterior. Os resultados do segundo levantamento corroboraram os achados da primeira fase, enquanto os do terceiro confirmaram os resultados anteriores, indicando uma tendência de crescimento substancial na produção acadêmica sobre a SdB em estudantes ao longo do tempo.

FIGURA 01 - Levantamento bibliográfico: resultados preliminares

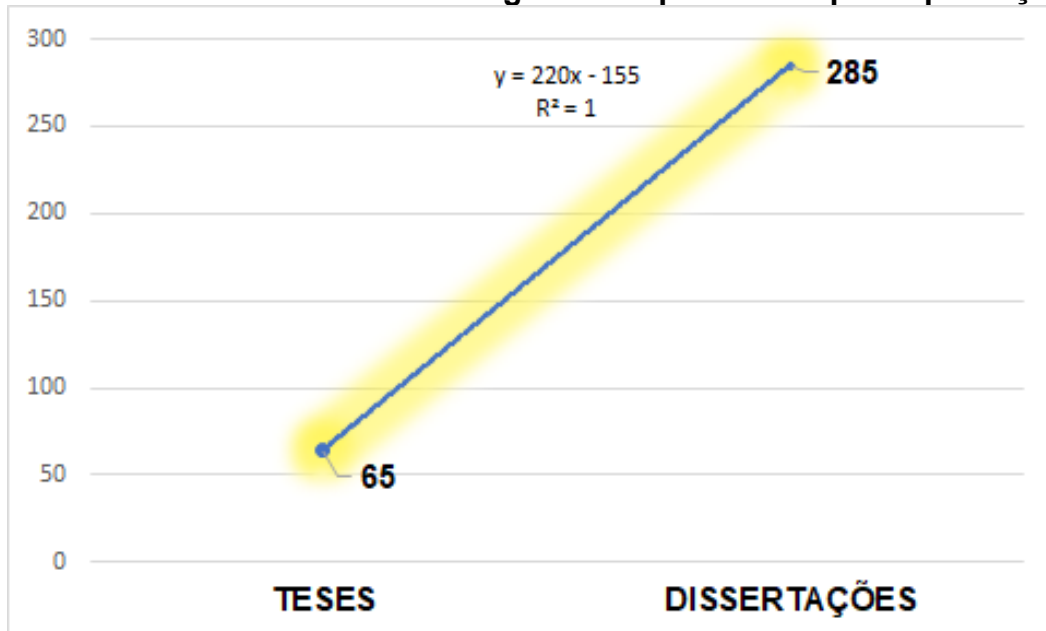


Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Os resultados apresentados a seguir obedeceram ao roteiro de refinamento dos trabalhos encontrados até a obtenção dos resultados finais desejados. De acordo com os descritores “síndrome, *burnout* e estudantes”, foram listados pela plataforma 370 trabalhos, sendo 5,4% desconsiderados inicialmente, pois 20 dos achados se encontravam duplicados na plataforma. Assim, a pesquisa seguiu para sua próxima fase – a leitura dos resumos – de 350 dissertações/teses. A partir desse ponto,

identificou-se uma predominância na produção de dissertações em detrimento de teses.

GRÁFICO 01 - Levantamento bibliográfico – quanto ao tipo de produção



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Com base em uma análise da linha de tendência linear³ robusta, observamos um indicador de confiabilidade significativo, indicando uma proporção de 4,38 dissertações para cada tese produzida e indexada na plataforma. Essa constatação reforça descobertas congruentes em pesquisas anteriores, como a de Silva (2018), que identificou uma relação de 4,02 dissertações por tese.

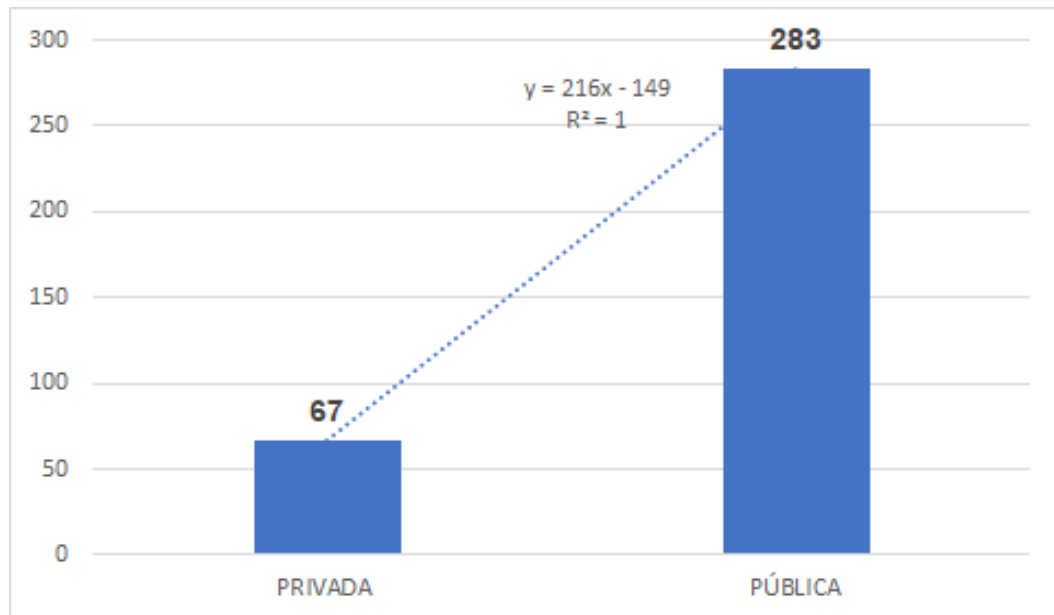
Vale destacar que esses resultados iniciais foram obtidos durante o terceiro levantamento, abrangendo 65 teses e 285 dissertações disponíveis na plataforma. Importante ressaltar que, até o momento, não fora realizada a leitura completa dos trabalhos, incluindo seus resumos. A análise inicial concentrou-se na categorização dos trabalhos com base no tipo de produção.

Posteriormente, procedeu-se à avaliação do perfil das instituições responsáveis pela produção desses trabalhos, considerando a distinção entre instituições públicas e privadas. Essa etapa do estudo proporcionou uma compreensão das características

³ R^2 = coeficiente de determinação. É uma medida de ajuste de um modelo estatístico linear generalizado (de 0,0 a 1,0). Quanto maior o R^2 , mais explicativo é o modelo linear.

das teses e dissertações em questão, permitindo uma análise mais abrangente do cenário acadêmico envolvido.

GRÁFICO 02 - Levantamento bibliográfico – quanto ao perfil das instituições



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

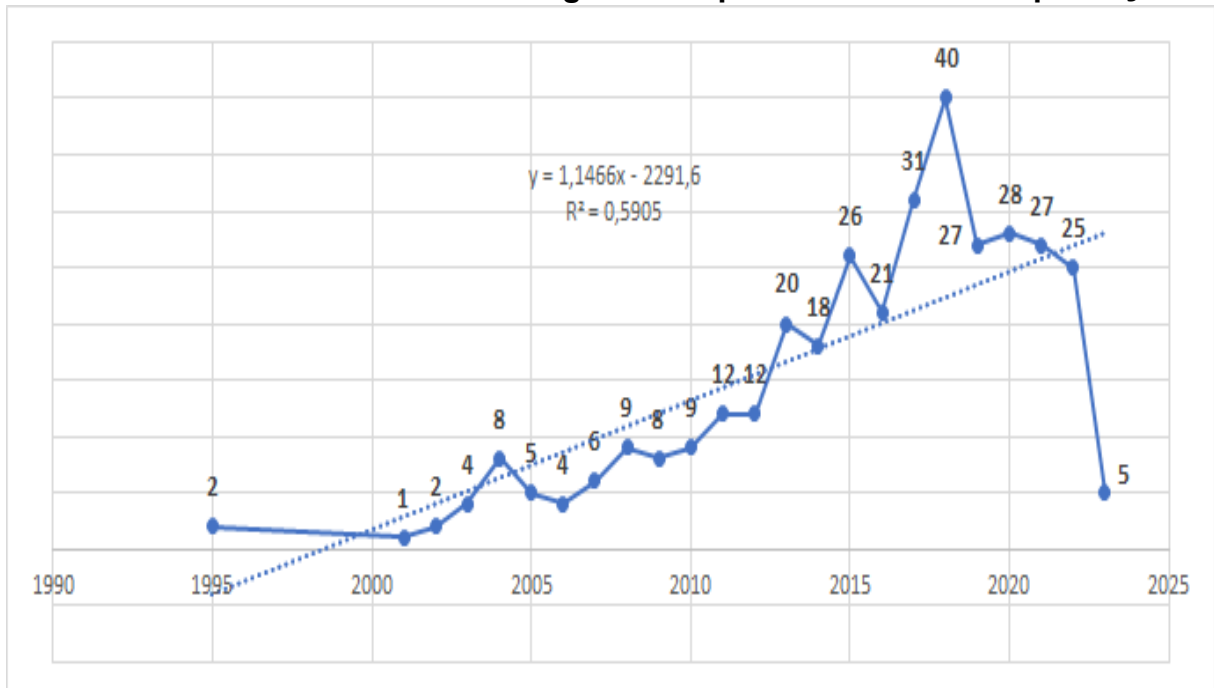
Balizado pelo terceiro levantamento, foi identificado um total de 67 produções provenientes de instituições de ensino superior de caráter privado e 283 de instituições de perfil público. Essa diferenciação proporciona uma perspectiva sobre a distribuição das produções acadêmicas entre os setores privado e público.

Ao explorar a relação entre as instituições de ensino superior privadas e públicas, constatou-se uma proporção específica, a cada tese ou dissertação originária de uma instituição privada, observou-se a presença de aproximadamente 4,22 produções equivalentes de instituições públicas. Essa relação ressalta as dinâmicas particulares e as disparidades quantitativas nas produções acadêmicas entre os setores, contribuindo para uma compreensão futura mais detalhada do cenário acadêmico em análise.

É relevante salientar que a confiabilidade do modelo utilizado para essas análises foi excepcionalmente alta, indicada por um coeficiente de determinação (R^2) positivo perfeito, atingindo o valor máximo de 1. Esse resultado enfatiza que o modelo estatístico explica integralmente toda a variação dos dados, solidificando a robustez da relação identificada entre as variáveis em estudo. Essa precisão estatística reforça

a validade das conclusões obtidas, destacando a consistência e confiabilidade das relações identificadas durante o levantamento das produções acadêmicas.

GRÁFICO 03 - Levantamento bibliográfico – quanto aos anos das produções



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Os primeiros trabalhos indexados à plataforma foram duas teses que datam do ano de 1995 e não referenciam ao objetivo deste levantamento. O primeiro versa sobre o desgaste profissional do enfermeiro que exerce função laboral em hospitais; O segundo relaciona o estado de saúde às condições laborais e de vida de professores da educação básica. A partir da leitura dos resumos, constatou-se que o termo “estudantes” utilizado entre os descritores da pesquisa foi ampliado para “estudos” dentro do acervo digital da plataforma pesquisada, ampliando assim, os resultados para além do objetivo inicialmente proposto com a inserção de trabalhos que fugiram ao interesse da produção deste levantamento.

Nesse contexto, cabe a menção ao lapso temporal de cinco anos entre as duas primeiras produções, detectadas no banco virtual da BDTD, e a terceira, de 2001, uma dissertação sobre a SdB em cirurgiões-dentistas. Entendeu-se que o lapso temporal mencionado se deveu ao pioneirismo das primeiras publicações, pois, a partir de 2001, não houve mais um ano sem produção sobre o tema até a escrita desta pesquisa. Em conformidade com o GRÁFICO 03 e considerando os 29 anos (de 1995 a 2023) de levantamento de dados.

Considerando a distribuição das produções ao longo do período e a tendência linear ($R^2 = 0,59$) é correto a propositiva de um maior interesse pelo assunto. Entre os anos de 1995 até 2012, as indexações ficaram abaixo da linha tendencial linear, com destaque para o ano de 2008, sendo este o único a superar a tendência com 8 publicações. A partir de 2013, todos os anos alcançaram ou superaram a linha, indicando a potencialidade de crescimento das produções voltadas aos descritores, a exceção fica para os anos de 2022 e 2023, acreditando que um provável *delay* entre as defesas dos trabalhos e suas devidas indexações possa justificar os números destes dois anos. Um ano importante no marco produtivo da temática foi o de 2018 que apresentou 40 produções, o maior em toda série, a partir dele, as produções se estabilizaram entre 25 e 28 anual. Considerando a produção média aritmética do levantamento, temos os anos de 2011 e 2012 como representantes, com doze produções/ano.

Quanto à distribuição geográfica das produções preliminares por unidades da Federação, os cinco primeiros estados, em ordem crescente, são: Paraíba (20), Paraná (25), Minas Gerais (46), Rio Grande do Sul (61) e São Paulo (94). Esses cinco estados representam juntos cerca de 70% da produção nacional, com exceção da Paraíba (Nordeste), os outros estados estão no eixo Sul-Sudeste do Brasil.

QUADRO 01 - Levantamento bibliográfico – produção por Estado

REGIÕES POLÍTICAS	ESTADOS	Nº PRODUÇÕES
SUDESTE	São Paulo	94
	Minas Gerais	46
	Rio de Janeiro	16
	Espírito Santo	04
	TOTAL	160
SUL	Rio Grande do Sul	61
	Paraná	25
	Santa Catarina	07
	TOTAL	93
NORDESTE	Paraíba	20
	Rio Grande do Norte	17
	Ceara	12
	Bahia	07
	Pernambuco	06
	Sergipe	04
	Maranhão	03
Alagoas	01	

	TOTAL	70
CENTRO OESTE	Distrito Federal	10
	Goiás	08
	Mato Grosso do Sul	03
	Mato Grosso	02
	TOTAL	23
NORTE	Pará	03
	Tocantins	01
TOTAL		04

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Considerando a regionalização política do Brasil, as regiões: sudeste com 45,7% e a sul com 26,6% detêm a produção aproximada de três em cada quatro pesquisas voltadas aos descritores pesquisados junto a BDTD. A seguir aparece a região nordeste com 20% da produção nacional e a centro-oeste com 6,6% do total. Apesar de ser a maior região em termos territoriais e possuir o segundo maior número de Estados, a região norte aparece em último lugar com apenas 1,1% de produção sobre a temática.

A concentração produtiva, apesar de não ser o foco desta pesquisa, merece um destaque, para incentivar novas investigações quanto a disparidade verificada, que também é percebida quando o assunto é a distribuição por instituições de ensino superior, conforme mostra a TABELA 02, a seguir.

TABELA 02 - Levantamento bibliográfico – produção por Instituições

Instituições com 1 produção cada
UFAL – UDF – UNICEUB – UNIFENAS – UFLA – UFGD – UNICAP – UniCesumar – EST – PUC_RIO – UFRRJ – UNIUI – UNESC – FEI – UNICSUL – UNIFRAN – UFT
Instituições com 2 produções cada
UFMS – UFMT – UEM – UNIOESTE – UTFPR – UFF – UPF – FAMERP – FECAP – MACKENZIE – PUC_CAMP – UNITAU – UNOESTE – UFSCAR
Instituições com 3 produções cada
UFBA – UFG – UFMA – UFV – UFPA – UEPG
Instituições com 4 produções cada
UEFS – UFC – UFES – UFJF – UNISINOS – FURG – UFN – UFS
Instituições com 5 produções cada
PUC_GO – UFPE – FIOCRUZ – UCPEL – UFPEL – METODISTA – UNISANTOS – UNIFESP

Instituições com 6 produções cada
UERJ – UFSC
Instituições com 8 produções cada
UNIFOR – UNB
Instituições com 9 produções cada
UFU – PUC_SP
Instituição com 10 produções cada
UNICAMP
Instituições com 12 produções cada
UFTM – UNESP
Instituição com 15 produções cada
UEL
Instituição com 16 produções cada
UFMG
Instituição com 17 produções cada
UFRN
Instituições com 18 produções cada
UFRGS – UFSM
Instituição com 20 produções cada
UFPB
Instituição com 31 produções cada
USP

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Dez instituições de ensino superior apresentaram dez ou mais produções dentro dos resultados primários aferidos junto ao levantamento, sendo as dez instituições de perfil público de atendimento aos seus alunos. Entre as dez, seis são universidades federais e quatro estaduais, sendo a USP (Universidade de São Paulo) pública e estadual, a instituição líder na temática levantada, representando 8,8% da produção nacional, maior percentual que todas as produções juntas das regiões centro-oeste e norte do país.

Ainda dentro do contexto das dez instituições com maiores números de produção, duas são pertencentes a região nordeste: as federais da Paraíba (UFPB) e do Rio Grande do Norte (UFRN); três da região sul: as federais do Rio Grande do Sul

(UFRGS) e de Santa Maria (UFSM) e a estadual de Londrina (UEL); e as outras cinco da região sudeste: as federais de Minas Gerais (UFMG) e do triângulo mineiro (UFTM) e as estaduais de Campinas (UNICAMP), de São Paulo (UNESP) e a líder USP com 31 produções. Do outro lado da tabela produtiva, estão 31 das 69 instituições elencadas na tabela anterior, essas apresentaram 1 ou 2 produções acerca do tema.

Para fins de refinamento dos achados em busca dos trabalhos correlacionados a pesquisa ora desenvolvida, promoveu-se a leitura de todos os resumos com intuito de compartimentalização por área, como consta a seguir, por ordenamento de quantitativo:

- 03 trabalhos referendaram a validação de instrumentos psicométricos para avaliação de *burnout* no Brasil;
- 08 trabalhos foram estudos sobre a SdB em religiosos;
- 10 trabalhos sobre o *burnout* em atletas;
- 16 trabalhos envolveram estudos sobre adoecimento por *burnout* e profissionais ligados à área de segurança;
- 22 trabalhos fugiram por completo da temática levantada e fizeram alusões sobre: mal-estar, depressão, conflitos e violências dentro de profissões diversas;
- 38 trabalhos apresentaram estudos sobre a SdB com outras áreas profissionais diversas, alheias a elencadas neste contexto;
- 92 trabalhos estavam relacionados ao *burnout* com a área da educação: entre professores e estudantes;
- 161 trabalhos envolveram a relação do *burnout* com profissionais da área de saúde: profissionais formados e estudantes.

Pode-se confirmar, após a leitura dos resumos, conforme salientado anteriormente, que o descritor “estudantes” utilizado na pesquisa foi estendido, de modo semântico, ao termo “estudo”, na plataforma pesquisada, propiciando, assim, a contemplação de trabalhos alheios ao objetivo deste levantamento.

Com a compartimentalização dos trabalhos, ficou observável que a área da saúde lidera de forma isolada o interesse pelo tema, com 161 trabalhos, o que corresponde a 46% dos resultados obtidos, seguida pela área da educação, com 92 trabalhos, ou 26,3% dos achados. Com esses dois percentuais, conclui-se que aproximadamente sete entre dez estudos, estão concentrados nas duas áreas,

reforçando de que estas estão entre as de maiores propensões ao acometimento pela SdB, se manifesta especialmente pelo envolvimento interpessoal direto e intenso em suas atividades laborais com outras pessoas.

Entre os demais trabalhos compartimentalizados, três se voltaram à validação de instrumentos psicométricos da SdB no Brasil; oito realizaram estudos do adoecimento em razão da síndrome, envolvendo líderes religiosos de congregações diversas; dez pesquisas tiveram como base de estudo atletas de diferentes modalidades esportivas; 16 pesquisaram sobre agentes da área de segurança: bombeiros, agentes prisionais e policiais. Outros 22 trabalhos não apresentaram nenhuma relação com uma profissão de maneira específica, tratando-a de maneira ampliada e de forma genérica, outros, 38 estudos relacionados a diversas áreas, como agentes públicos e trabalhadores do mercado formal. Das investigações elencadas.

Posterior a compartimentalização, a etapa subsequente foi a leitura da metodologia dos trabalhos das áreas de educação e da saúde, em específico na observância ao público pesquisado, onde após a constatação do público-alvo de cada pesquisa pode-se chegar ao refinamento final sobre as pesquisas que envolveram a produção *stricto sensu* no Brasil indexadas a BDTD sobre a SdB em estudantes.

TABELA 03 - Levantamento bibliográfico – *burnout* x estudantes

Cursos	Ano 2020	Ano 2022	Ano 2023
Medicina	1	1	2
Enfermagem	4	4	6
Odontologia	1	1	1
Ciências Contábeis	1	1	1
Educação Física	0	1	1
Universitários	0	1	1
Pós-graduação	0	1	1
Ciências Agrárias	0	0	1
Ensino Médio	0	0	0
Total	7	10	14

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A tabela apresenta o resultado final do levantamento longitudinal sobre a produção acadêmica relacionada à SdB em estudantes no Brasil. Nesse contexto, os

resultados do segundo levantamento (2022) apoiaram os achados da primeira fase (2020), sugerindo consistência nas descobertas ao longo do tempo. Além disso, os resultados do terceiro levantamento (2023) confirmaram os resultados anteriores, indicando uma tendência de crescimento na produção acadêmica sobre a SdB em estudantes. Pode ser interessante explorar as razões por trás desse aumento em trabalhos vindouros, como: mudanças nas condições educacionais, preocupações crescentes com o bem-estar dos estudantes ou avanços na compreensão da síndrome.

No geral, os estudantes de enfermagem são os mais estudados, representando aproximadamente 43% de todas as pesquisas expostas no resultado final. Em seguida, os acadêmicos de medicina são o segundo grupo mais estudado, com 14%. Os estudantes de ciências agrárias foram objeto de estudo no último levantamento, representando cerca de 7% das pesquisas, assim como outros grupos de universitários mencionados na tabela.

Essa distribuição pode refletir diferentes níveis de exposição ao risco de *burnout* em diferentes áreas de estudo, bem como interesses de pesquisa específicos ou preocupações prevalentes em determinados campos acadêmicos. A concentração significativa de pesquisas em estudantes de enfermagem pode indicar uma consciência particular sobre os desafios enfrentados por esse grupo em relação ao *burnout*.

O levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) revelou uma lacuna significativa no que tange aos trabalhos *stricto sensu* sobre a SdB em estudantes do EM no Brasil. Essa ausência de investigações aprofundadas sobre um tema tão relevante e impactante suscita reflexões sobre diversos aspectos do cenário acadêmico e da própria natureza da síndrome em um contexto educacional específico.

A falta de registros pode indicar, primeiramente, um desafio inexplorado no âmbito da pesquisa científica. A SdB entre estudantes do EM é uma realidade vivenciada por muitos, e a ausência de trabalhos *stricto sensu* sugere que tal fenômeno pode não estar recebendo a atenção merecida na academia. Esse vazio de conhecimento instiga a uma consideração crítica sobre a relevância do tema e seu impacto potencial na saúde e no desempenho dos estudantes. Esta lacuna identificada não apenas aponta para a necessidade premente de pesquisas específicas sobre a SdB nesse grupo específico, mas também representa uma

oportunidade para futuros pesquisadores preencherem esse vácuo de conhecimento, onde futuras investigações podem preencher essa lacuna no conhecimento científico.

2.1.5 Das discussões

Na primeira etapa, a maioria das produções estava diretamente relacionada à área da saúde, com uma exceção no curso de Ciências Contábeis da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (Fecap). No entanto, nas etapas subsequentes, observou-se uma expansão temática para outras áreas, indicando um interesse crescente em tópicos que vão além da saúde. Na terceira etapa, por exemplo, o número de áreas distintas abordando pesquisas sobre *burnout* em estudantes no Brasil aumentou para o dobro em comparação com a primeira fase. Isso sugere uma ampliação do escopo de pesquisa e um interesse crescente em explorar essa temática em diferentes contextos.

TABELA 04 - Levantamento bibliográfico – trabalhos referenciais

Ordem	Títulos/Autor(es)	IEs/data
01	<i>Burnout</i> entre estudantes de medicina e os efeitos da prática de atividades físicas. (David de Alencar Correia Maia)	UNIFOR 2010
02	Pesquisa-ação com graduandos do curso de bacharelado e licenciatura em Enfermagem na identificação de estresse, cansaço e desconforto físico à promoção de saúde física e mental no cotidiano acadêmico.(Sabrina Corral Mulato)	USP 2011
03	Síndrome de <i>burnout</i> entre estudantes de graduação em Enfermagem de uma universidade pública do Sul do Brasil. (Jamila Geri Tomaschewski-Barlem)	FURG 2012
04	Estresse, coping, <i>burnout</i> , sintomas depressivos e hardiness entre discentes de enfermagem. (Etiane de Oliveira Freitas)	UFSM 2012
05	Estresse e Síndrome de <i>burnout</i> em discentes de Enfermagem. (Carolina ToniniGoulart)	UFSM 2014
06	A Síndrome de <i>burnout</i> em estudantes de Ciências Contábeis: pesquisa na cidade de São Paulo. (Erotides RochaGuimarães)	FECAP 2014
07	Síndrome de <i>burnout</i> e interações interpessoais: um estudo com cirurgiões dentistas e graduandos em Odontologia. (Marco Antonio Simonassi Damasceno)	UFG 2014

08	<i>Burnout</i> e hardiness entre discentes de graduação em enfermagem. (Rodrigo Marques da Silva)	UFSM 2014
09	Síndrome de <i>burnout</i> e qualidade de vida entre estudantes de pós-graduação stricto sensu em Enfermagem. (Maria José Quina Galdino)	UEL 2015
10	Relação entre competência profissional e motivação mediada pela síndrome de <i>burnout</i> em alunos do bacharelado em Educação Física. (José Carlos Cordeiro Jesus)	UEL 2019
11	Entre o cansaço e a exaustão: percepção dos estudantes de medicina em relação ao <i>burnout</i> durante o estágio supervisionado. (Suellen Magalhães Dias Oliveira)	UFU 2019
12	<i>Burnout</i> , qualidade de sono e sonolência diurna excessiva em alunos do curso técnico em Enfermagem. (Kawanna Vidotti Amaral)	UEL 2020
13	Síndrome de <i>burnout</i> e o consumo de álcool e de substâncias ilícitas por estudantes universitários. (Giovana Frazon de Andrade)	UEL 2021
14	Influência da pandemia COVID-19 e da atividade física sobre síndrome de <i>burnout</i> , qualidade de vida e percepção da aprendizagem online em estudantes de ciências agrárias. (Diana Vilela Azzi)	UFLA 2022

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Quanto aos métodos e das ferramentas utilizadas na pesquisa sobre *burnout* em estudantes no Brasil:

- Tipo de produção:
 - Onze dissertações;
 - Três teses;
- Abordagens utilizadas:
 - A pesquisa quantitativa foi a abordagem predominante, sendo descrita em onze das produções listadas;
 - Duas produções adotaram uma abordagem qualitativa;
 - Uma produção foi descrita como utilizando tanto métodos qualitativos quanto quantitativos;

- Instrumentos avaliadores:
 - Em dez trabalhos, o instrumento utilizado foi o Maslach *Burnout* Inventory Student Survey (MBI-SS), indicando uma preferência significativa por esse método de avaliação;
 - Um estudo utilizou o Maslach *Burnout* Inventory Human Services Survey (MBI-HSS);
 - Nas três obras restantes:
 - Uma utilizou a aplicação do instrumento Copenhagen Inventory *Burnout* (CBI-S).
 - Outra aplicou questionários diversos que não foram validados no Brasil;
 - Uma pesquisa foi conduzida pelo método focal, envolvendo a escuta direta dos participantes.

Com o refinamento dos resultados preliminares, pelas leituras dos resumos dos trabalhos, bem como na identificação do público-alvo de cada pesquisa, a região sul do Brasil (que no levantamento preliminar tinha 93 produções e ocupava o segundo lugar em número absoluto) assumiu a liderança com oito produções voltadas ao *burnout* e estudantes. A região sudeste que em achados preliminares apresentou o maior quantitativo (160) passou a ocupar a segunda posição com quatro produções listadas no resultado final. Em seguida as regiões nordestes e centro-oeste com uma produção cada e a norte sem nenhuma produção específica ao objetivo deste levantamento.

Na etapa inicial, a região Sul do Brasil, com 93 produções, despontava como um polo significativo de estudos sobre o *burnout* em estudantes, ocupando o segundo lugar em número absoluto. Contudo, uma leitura mais minuciosa dos resumos dos trabalhos e a identificação específica do público-alvo revelaram uma mudança substancial. A região Sul emergiu como líder, com oito produções focalizadas no tema, evidenciando uma dedicação marcante à compreensão dos fatores que contribuem para o esgotamento emocional nesse grupo.

A região Sudeste, que inicialmente apresentava o maior quantitativo com 160 produções, viu-se deslocada para a segunda posição no resultado final, com quatro produções listadas. As regiões Nordeste e Centro-Oeste, embora mantenham contribuições com uma produção cada, destacam-se como pontos singulares de

pesquisa nesse contexto. A região Norte, por sua vez, não apresentou produções específicas ao objetivo do levantamento, suscitando questões sobre lacunas regionais e oportunidades para investigações futuras.

Essa análise reflete a dinâmica da pesquisa sobre *burnout* em estudantes no Brasil e, também aponta para a necessidade contínua de explorar variações regionais e contextos específicos. O fenômeno do *burnout*, quando compreendido em diferentes cenários geográficos, pode fornecer contribuições valiosas para a formulação de estratégias preventivas e intervenções eficazes, não apenas no ambiente acadêmico, mas também na sociedade em geral. A seguir, as considerações acerca das pesquisas acostadas na relação final do levantamento.

2.1.5.1 Da produção 01

“*Burnout* entre estudantes de medicina e os efeitos da prática de atividades físicas” (Maia 2010), investigou a SdB entre estudantes de medicina na cidade de Fortaleza e os efeitos da prática de atividades físicas. A amostra por conveniência incluiu 300 alunos de medicina, com idade média de 22,5 anos, sendo 48,3% homens e 51,7% mulheres. O instrumento utilizado para detectar a SdB foi o MBI-SS (*Maslach Burnout Inventory – Students Survey*), uma versão desenvolvida para avaliar a síndrome em estudantes, com três dimensões: Exaustão Emocional (EE), Descrença (DE) e Eficácia Profissional (EP). Foram consideradas variáveis sociodemográficas, como idade, gênero, satisfação com o curso, tempo livre e ajuda de custo e utilizado o Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ) foi aplicado para avaliar o nível de atividade física dos estudantes.

A complexa interação entre o ambiente acadêmico e a saúde mental dos estudantes de medicina em Fortaleza é revelada por meio da análise conjunta de duas vertentes. O primeiro aborda a SdB, tradicionalmente associada ao ambiente de trabalho, mas cada vez mais identificada entre estudantes devido às exigências do curso. O segundo se aprofunda na relação entre os níveis de atividade física e o bem-estar psicológico desses estudantes, revelando nuances interessantes.

No que diz respeito à SdB, os resultados do estudo indicam que, em geral, a maioria dos estudantes investigados não apresenta sinais e sintomas evidentes dessa condição. Contudo, uma parcela significativa atinge níveis preocupantes nas escalas de Exaustão Emocional (EE) ou Descrença (DE), apontando para o desafio emocional

que esses acadêmicos enfrentam durante sua jornada educacional. A ausência de altos escores simultâneos nas escalas EE e DE, juntamente com a falta de evidências claras de desgaste na escala de Eficácia Profissional (EP), sugere uma complexidade na resposta psicológica desses estudantes ao estresse acadêmico.

Aprofundando a análise, a questão do nível de atividade física surge como um elemento crucial, onde a maioria dos estudantes é classificada como sedentária ou pouco ativa, levantando preocupações sobre o impacto dessa inatividade no bem-estar físico e mental. A complexa relação identificada entre atividade física e a dimensão EP do *burnout* destaca que os estudantes com níveis médios de atividade física possuem uma maior propensão a altos escores nesta dimensão. Essa dinâmica inesperada sugere estratégias de enfrentamento ou compensação, indicando que o estresse acadêmico pode ser mitigado por uma sensação de realização profissional. Segundo o autor, a elite acadêmica que esses estudantes de medicina representam na cidade adiciona uma camada adicional de análise. O status diferenciado pode influenciar tanto as pressões quanto as estratégias de enfrentamento adotadas pelos estudantes. A busca incessante pela excelência acadêmica pode, paradoxalmente, fornecer um elemento de resiliência psicológica, manifestado na alta eficácia profissional, mesmo em face de desafios emocionais e de descrença.

Em síntese, a análise das conjunturas destaca a importância de uma abordagem individualizada para a saúde mental dos estudantes de medicina em Fortaleza, enquanto a ausência clara de *burnout* é reconfortante, a prevalência de níveis insuficientes de atividade física indica áreas de intervenção necessárias. A compreensão da complexa relação entre atividade física e as dimensões do *burnout* oferece dicas cruciais para orientar estratégias de promoção do bem-estar, reconhecendo que o equilíbrio delicado entre desafios acadêmicos e resiliência psicológica demanda uma atenção cuidadosa e abordagens personalizadas.

2.1.5.2 Da produção 02

A produção “Pesquisa-ação com graduandos do curso de bacharelado e licenciatura em Enfermagem na identificação de estresse, cansaço e desconforto físico à promoção de saúde física e mental no cotidiano acadêmico” (Mulato 2011), apresentou uma pesquisa qualitativa mediatizada pela pesquisa-ação, que envolveu 29 alunos do curso de graduação, matriculados no oitavo semestre de

uma Escola de Enfermagem pública do estado de São Paulo. A coleta de dados se deu por meio da observação participante (diário de campo) e de questionário aplicado em sala de aula. Os resultados revelam um quadro diversificado, com predominância de mulheres solteiras.

A pesquisa realizada apresenta uma análise dos desafios enfrentados por estudantes de enfermagem, especialmente no contexto do atual paradigma curricular crítico-social. Ao reconhecer o excesso de exigências em termos de ensino, pesquisa e extensão, o estudo identifica possíveis consequências prejudiciais à saúde física, mental e emocional dos alunos. O objetivo principal foi, portanto, identificar e problematizar essas necessidades, culminando na elaboração de uma cartilha educativa visando prevenção e promoção da saúde, além de abordar a SdB.

Os alunos destacaram pontos positivos no curso, incluindo a satisfação com o ambiente acadêmico, o crescimento pessoal e profissional, e a aplicação prática do aprendizado nos estágios. No entanto, as dificuldades surgem na forma de uma sobrecarga de atividades que comprometem o tempo para lazer e descanso, resultando em sedentarismo, cansaço, estresse e má alimentação. Estes desafios afetam o bem-estar dos alunos e podem ter implicações na saúde física, como dores na coluna lombar, cervical e outros desconfortos.

Um aspecto significativo revelado pelos resultados é a falta de conhecimento sobre a SdB, embora muitos estudantes se enquadrem em vários sintomas relacionados. Este é um sinal alarmante da necessidade de maior conscientização e apoio emocional para esses estudantes.

A elaboração da cartilha educativa, juntamente com atividades alternativas propostas para aliviar as tensões do cotidiano acadêmico, reflete uma abordagem proativa e preventiva. A avaliação positiva dos alunos em relação ao processo educativo, especialmente após atividades de relaxamento, destaca a eficácia dessas estratégias no enfrentamento do cansaço, desgaste, agitação e estresse.

Nas considerações finais destaca, a importância dos resultados obtidos, que fornecem orientações sobre a saúde física e mental dos estudantes de enfermagem, e ressaltam o impacto positivo das atividades promocionais de saúde e destacando a conscientização, o autoconhecimento e a busca de alternativas como ferramentas essenciais para lidar com os desafios do cotidiano acadêmico. A experiência bem-sucedida desta pesquisa aponta para a necessidade contínua de medidas preventivas e de promoção da saúde no ambiente educacional para além da enfermagem.

2.1.5.3 Da produção 03

O estudo “Síndrome de *burnout* entre estudantes de graduação em Enfermagem de uma universidade pública do Sul do Brasil” (Tomaschewski-Barlem 2012), foi conduzido em duas etapas: quantitativa e qualitativa. Na etapa quantitativa, uma amostra de 168 estudantes foi avaliada usando uma adaptação do *Maslach Burnout Inventory – Student Survey*. A análise dos dados envolveu métodos descritivos e de variância. Na etapa qualitativa, entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com 24 estudantes, representando diferentes séries do curso de enfermagem. A Análise Textual Discursiva foi aplicada aos dados qualitativos.

Os resultados desta pesquisa, foram expressos nas duas abordagens e convergem para a conclusão de que o *burnout* e os fatores associados a ele são questões relevantes no contexto da formação desses estudantes. A abordagem quantitativa revelou elevados níveis de exaustão emocional, enquanto a qualitativa identificou situações específicas que podem desencadear o desgaste emocional e comprometer a eficácia profissional.

A análise quantitativa indicou que, embora os estudantes não apresentassem a SdB, a exaustão emocional estava em patamares que sugerem um possível início do processo. Fatores como idade, participação em atividades de lazer, conciliação entre trabalho e estudos, e a intenção de desistir do curso foram identificados como influentes em diferentes dimensões da síndrome. Destacou-se que as situações específicas enfrentadas pelos estudantes na graduação contribuem para a exaustão emocional, afetando seu engajamento nos estudos e comprometendo seu sentimento de eficácia profissional. A abordagem aprofundou a compreensão, identificando situações específicas do ambiente de formação que contribuem para a exaustão emocional e comprometem a eficácia profissional. Questões como a carga horária intensa, a dicotomia entre teoria e prática, a falta de acolhimento durante as atividades práticas e o contato frequente com situações de sofrimento emergiram como pontos críticos.

A relação entre os resultados das duas etapas da pesquisa destaca a complexidade do fenômeno do *burnout* entre estudantes de enfermagem. Embora os dados quantitativos mostrem níveis elevados de eficácia profissional, os achados qualitativos sugerem que esses resultados podem não refletir completamente a percepção dos estudantes, especialmente nas séries iniciais do curso.

Em suma, compreender a complexidade do *burnout* entre estudantes é crucial para promover um ambiente acadêmico saudável, sustentável e propício ao desenvolvimento profissional dos futuros profissionais da saúde. A pesquisa destaca a necessidade de ações preventivas, intervenções personalizadas e um olhar atento para as especificidades do ambiente de formação, reforçando o compromisso com o bem-estar e o sucesso acadêmico desses estudantes.

2.1.5.4 Da produção 04

A pesquisa “Estresse, coping, *burnout*, sintomas depressivos e *hardiness* entre discentes de enfermagem” (Freitas 2012), adotou uma abordagem quantitativa, exploratória e transversal, revelando uma dinâmica complexa que envolve o estresse, as estratégias de enfrentamento, o *burnout*, os sintomas depressivos e a personalidade *hardiness* entre os discentes de enfermagem. A população do estudo consistiu-se de 130 discentes de enfermagem, sendo 86,92% do sexo feminino, com média de idade de 22,5 anos.

No âmbito do *Maslach Burnout Inventory - Student Survey*, constatou-se que mais da metade dos participantes apresentou sinais alarmantes de alta exaustão emocional (51,54%), baixa despersonalização (53,85%) e, uma alta eficácia profissional (52,31%). A detecção de um indicativo de *burnout* em 20,07% dos estudantes é um sinal de alerta evidente, destacando a necessidade de abordagens preventivas e de suporte emocional.

Os sintomas depressivos também não podem ser subestimados, com quase 17% dos discentes exibindo sinais de disforia e mais de 6% indicando um quadro sugestivo de depressão. Estes números demandam uma atenção especial, sugerindo a importância de serviços de apoio à saúde mental no ambiente acadêmico.

A análise da personalidade *hardiness* revelou padrões distintos, onde mais da metade dos participantes mostrou altos níveis de compromisso e controle, enquanto quase metade exibiu baixa resistência ao desafio. Essa dualidade na personalidade pode influenciar diretamente a forma como os estudantes enfrentam o estresse, sugerindo a necessidade de intervenções personalizadas que levem em consideração essas diferenças individuais.

As correlações significativas entre estresse, *coping*, *burnout*, sintomas depressivos e *hardiness* indicam a complexidade desses fatores e suas inter-relações.

Conclui-se que a personalidade *hardiness* desempenha um papel crucial na avaliação do estresse, na escolha das estratégias de *coping*, e na manifestação de *burnout* e sintomas depressivos. Os resultados deste estudo podem ser instrumentais para aprimorar a estrutura curricular e implementar intervenções no cotidiano acadêmico, visando torná-lo mais produtivo e menos desgastante. Além disso, podem contribuir para reduzir o risco de *burnout* entre enfermeiros recém-graduados, proporcionando condições de saúde mais favoráveis aos acadêmicos de enfermagem e futuros profissionais ao ingressarem no mercado de trabalho.

2.1.5.5 Da produção 05

O estudo “Estresse e síndrome de *burnout* em discentes de Enfermagem” (Goulart 2014), investigou a associação entre o nível de estresse e a SdB em acadêmicos de enfermagem de três universidades brasileiras. Parte de um projeto abrangente sobre estresse, *coping*, *burnout*, sintomas depressivos e *hardiness* em discentes e docentes de enfermagem, a pesquisa adotou uma abordagem analítica, transversal e quantitativa.

Os dados foram coletados entre 2011 e 2012, envolvendo 571 acadêmicos de enfermagem de duas instituições de ensino superior na região Sudeste (uma pública e uma privada) e uma na região Sul (pública). A coleta de dados incluiu formulários para caracterização sociodemográfica e acadêmica, o Instrumento para Avaliação de Estresse em Estudantes de Enfermagem e o *Maslach Burnout Inventory – Student Survey*.

Os resultados destacaram um predomínio de estudantes do sexo feminino, na faixa etária de 20 a 24 anos, solteiros, sem filhos e que residem com a família. Em relação ao estresse, 55,40% dos estudantes estavam em um nível médio de estresse, e 24,74% apresentam indicativos para a SdB.

A análise de qui-quadrado revelou uma associação estatisticamente significativa entre o nível de estresse e a ocorrência da SdB ($p=0,0380$). Além disso, ao explorar os diferentes domínios do estresse, foram encontradas diferenças significativas nos domínios de comunicação profissional ($p=0,0297$) e atividade teórica ($p=0,0434$).

A conclusão destaca que o convívio com estressores relacionados à formação acadêmica pode contribuir para o desenvolvimento da SdB. A identificação de

estudantes com níveis médios de estresse sem evidência de *burnout* sugere a presença de estratégias eficazes de enfrentamento, possivelmente minimizando os estressores e prevenindo a síndrome. Esses resultados ressaltam a importância de intervenções e programas de apoio à saúde mental dos acadêmicos de enfermagem, visando a redução do estresse e do desenvolvimento de habilidades de enfrentamento saudáveis para prevenir o *Burnout* durante o processo de formação acadêmica.

2.1.5.6 Da produção 06

A pesquisa “A síndrome de *burnout* em estudantes de Ciências Contábeis: pesquisa na cidade de São Paulo” (Guimarães 2014), objetivou verificar a prevalência de fatores sociodemográficos, laborais e acadêmicos em estudantes do último ano do curso de Ciências Contábeis expostos à SdB. A pesquisa, de natureza empírico-analítica, foi conduzida com 419 estudantes de Ciências Contábeis de sete instituições de ensino superior privadas na cidade de São Paulo. Utilizou-se o questionário MBI-HSS (*Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey*), adaptado por Carloto e Câmara (2006).

Em consonância com o referencial teórico, a SdB não é desencadeada por eventos traumáticos, mas sim por pequenos processos estressantes do cotidiano que, cumulativamente, levam a um estresse crônico. Esta síndrome é um processo muitas vezes imperceptível nas dimensões de Exaustão Emocional, Descrença e Eficácia Profissional. Fatores como motivação, incentivos, desejos e metas desempenham um papel crucial no desencadeamento dessa condição.

Os resultados revelaram diferenças significativas entre grupos que trabalham em empresas de auditoria externa, contabilidade, área contábil de outras empresas, estagiários e aqueles que não estavam empregados na época da pesquisa. Observou-se que 46,30% dos estudantes apresentaram alteração na dimensão de Exaustão Emocional (EE), 11,22% na Descrença (DE), e 31,26% na Eficácia Profissional (EP). Enquanto 4,06% demonstraram exposição em todas as três dimensões simultaneamente. Os resultados ainda sugeriram que a conciliação dos estudos com as funções laborais, bem como a crença de uma considerável parcela dos participantes não se sentirem capacitados, potencializam os riscos de adoecimento pela SdB.

Assim, urge a necessidade de estratégias preventivas para preservar a saúde física e mental dos estudantes expostos, considerando aspectos como bem-estar, qualidade de vida e condições de trabalho. Estas observações, embora válidas para os participantes voluntários deste estudo, indicam a importância de pesquisas adicionais para aprofundar o entendimento das variáveis, contribuindo para a identificação precoce e prevenção da SdB.

2.1.5.7 Da produção 07

A pesquisa “Síndrome de *burnout* e interações interpessoais: um estudo com cirurgiões-dentistas e graduandos em Odontologia” (Damasceno 2014), desenvolveu um paralelo comparativo entre profissionais já formados (50 cirurgiões-dentistas), e em pleno desempenho laboral, e acadêmicos em fase de formação em odontologia (120 estudantes). A comparação entre odontólogos já atuantes e graduandos em odontologia é uma abordagem interessante para determinar se a SdB se manifesta mais frequentemente em profissionais experientes ou se há sinais precoces durante a formação acadêmica. Isso pode levar a estratégias de prevenção mais eficazes se forem identificados fatores de risco específicos em determinados estágios da carreira. O instrumento utilizado na investigação foi o MBI nos dois grupos.

Os resultados revelam uma prevalência significativa de síndrome entre odontólogos, atingindo 22,4%, contrastando com os 7,9% observados nos graduandos. Esta disparidade aponta para um aumento do risco associado à prática profissional, indicando a necessidade de medidas preventivas e intervenções específicas nesse campo.

Ao analisar as correlações entre o *burnout* e padrões de comportamento, destaca-se a influência de fatores psicológicos no desenvolvimento da síndrome, a: desconfiança, frieza afetiva, hostilidade, isolamento e insegurança emergem como elementos interligados ao adoecimento psicológico, além disso, a identificação de padrões comportamentais coincidentes entre odontólogos e graduandos, com variações em amplitude, ressalta a persistência de certos traços ao longo da carreira profissional.

Os resultados dessa pesquisa segundo o autor, podem ter implicações significativas para a promoção da saúde mental dentro da profissão odontológica e

podem informar intervenções específicas para prevenir e lidar com a SdB ainda na fase acadêmica dos futuros profissionais.

2.1.5.8 Da produção 08

O estudo “*Burnout e hardiness* entre discentes de graduação em enfermagem” (Silva 2014) adotou uma abordagem analítica, transversal e quantitativa, envolvendo 570 estudantes de enfermagem de três universidades brasileiras. Na coleta de dados foram utilizados um formulário para caracterização sociodemográfica, a Escala de *Hardiness* e o *Maslach Burnout Inventory - Student Survey*. A análise estatística inferencial foi aplicada para examinar as associações. Foi mensurado na pesquisa que, aproximadamente um quarto dos estudantes analisados (24,74%) apresenta indicativos claros de SdB.

A análise dos resultados indica que a exaustão emocional e a baixa eficácia profissional são elementos predominantes, sinalizando para um cenário de alerta quanto aos impactos do estresse no bem-estar dos discentes. O alto percentual (64,04%) de estudantes com elevada exaustão emocional merece atenção especial, pois, apesar de não haver consenso na literatura científica, este é frequentemente considerado o traço inicial da SdB por muitos pesquisadores.

A associação entre a baixa Eficácia Profissional e indicativos de *Burnout* levanta preocupações adicionais, pois essa condição já foi vinculada ao desejo de abandonar o curso e à ocorrência de depressão entre estudantes universitários. Estes resultados sugerem que o estresse acadêmico pode não apenas comprometer o desempenho profissional futuro, mas também ter implicações significativas na saúde mental dos estudantes.

No domínio da Personalidade *Hardiness*, destacaram-se porcentagens consideráveis de estudantes com alto nível de Controle, Compromisso e Desafio, apontando para a presença de características que promovem a resistência ao estresse. A correlação entre esses domínios revelou uma parte da população estudantil com Personalidade *Hardiness*, associada a uma menor incidência de *burnout*.

Ao analisar as variáveis sociodemográficas e acadêmicas em relação à ocorrência do *Burnout* e da Personalidade *Hardiness*, emergiram padrões intrigantes. A presença significativa desses fenômenos entre estudantes do sexo feminino,

solteiros, sem filhos, e matriculados no primeiro semestre, destaca a influência dessas variáveis no bem-estar acadêmico.

A pesquisa reforça a Personalidade *Hardiness* como um escudo protetor contra o *burnout*, ressaltando a importância das estratégias de enfrentamento e do contexto acadêmico na configuração desses desfechos. Conclui-se que a interpretação do ambiente acadêmico pelos estudantes desempenha um papel crucial nos resultados relacionados ao estresse.

2.1.5.9 Da produção 09

O estudo “Síndrome de *burnout* e qualidade de vida entre estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem” (Galdino 2015) analisou a realidade vivenciada por mestrandos e doutorandos em programas de pós-graduação em enfermagem, destacando preocupações relacionadas à saúde mental, SdB e qualidade de vida. Inicialmente, a caracterização dos participantes revela um panorama demográfico marcado por uma maioria feminina, com idades médias distintas entre mestrandos (30 anos) e doutorandos (35 anos), com predominância de estudantes casados, sem filhos, que simultaneamente se dedicam ao trabalho e à pós-graduação.

A produção foi realizada com 129 pós-graduandos de três universidades públicas do estado do Paraná. Os resultados apontaram que 11,6% dos pesquisados apresentavam indicativo para SdB e 14,7% predispostos. Identificou-se que 51,9% dos mestrandos e 54% dos doutorandos apresentaram baixa percepção de qualidade de vida, principalmente aqueles que conciliavam estudo e trabalho.

A detecção de indicativos e predisposição à SdB entre os participantes traz à tona uma preocupação crucial para o ambiente acadêmico. A alta prevalência de exaustão emocional, particularmente, destaca a importância de se abordar prontamente os desafios psicológicos enfrentados pelos estudantes, considerando que essa dimensão é frequentemente a primeira a surgir na síndrome.

A análise dos preditores das dimensões da síndrome revela uma interconexão complexa entre diversos fatores, desde a ponderação sobre desistir da pós-graduação até a pressão para publicação científica. A influência do ambiente acadêmico, especialmente nas relações interpessoais e na percepção de apoio, se destaca como um componente crucial na compreensão da origem e desenvolvimento da SdB.

A avaliação da qualidade de vida entre os participantes destaca preocupações específicas em domínios como físico, psicológico e meio ambiente, com impacto negativo da conciliação entre estudo e trabalho. O estudo também destaca a interrelação entre a SdB e a qualidade de vida. A constatação de que níveis mais elevados de *Burnout* estão associados a uma percepção reduzida de qualidade de vida enfatiza a importância de se abordar simultaneamente esses dois aspectos para promover o bem-estar integral dos estudantes de pós-graduação em enfermagem.

Como toda pesquisa, esta não está isenta de limitações, como o delineamento transversal que não permite estabelecer relações causais e a natureza autorrelatada das respostas. No entanto, tais limitações não diminuem o valor das conclusões e implicações práticas apontadas pelo estudo.

2.1.5.10 Da produção 10

O estudo “Relação entre competência profissional e motivação mediada pela síndrome de *burnout* em alunos do bacharelado em Educação Física” (Jesus 2019) buscou estabelecer relação sobre a competência profissional, a motivação acadêmica e a SdB em estudantes do curso de bacharelado em educação física. A pesquisa, de cunho descritivo exploratório e abordagem quantitativa, envolveu 436 estudantes de três Instituições de ensino superior em Londrina, com coleta de dados no início e no final do ano letivo de 2018.

Os resultados revelaram um crescimento na autopercepção da competência profissional ao longo do ano letivo, evidenciando um amadurecimento das habilidades profissionais dos estudantes. Entretanto, as dimensões de exaustão emocional e eficácia profissional apresentaram variações nas séries finais, sugerindo a presença de desafios específicos nesse período do curso. A motivação acadêmica, embora tenha mostrado estabilidade ao longo das séries, revelou nuances nas dimensões de desmotivação, regulação externa e regulação introjetada no final do ano letivo. Essas variações indicam mudanças nas fontes e tipos de motivação, sinalizando a complexidade do processo motivacional dos estudantes.

A SdB, por sua vez, apresentou alterações no final do ano, com um aumento no sentimento de eficácia profissional, mas também um crescimento concomitante na exaustão emocional e descrença. Essa dualidade reflete os desafios emocionais

enfrentados pelos estudantes, destacando a importância de abordagens que visem ao equilíbrio emocional.

Ao analisar a relação entre competência profissional, a motivação acadêmica e SdB, emergem conclusões apontadas pelo autor: No início do ano letivo, a autopercepção da competência profissional não parece ser influenciada diretamente pela motivação acadêmica e pela SdB, no entanto, ao final do ano, a motivação revelou um impacto positivo na competência, indicando que, à medida que os desafios acadêmicos aumentam, a motivação torna-se um crucial no desenvolvimento profissional.

A observação de que maior motivação acadêmica está associada a uma maior incidência da SdB sugere a necessidade de abordagens equilibradas para promover a motivação, sem comprometer o bem-estar emocional dos estudantes. Ao reconhecer a interconexão entre motivação acadêmica e saúde emocional, as instituições educacionais podem adotar estratégias proativas para promover um ambiente de aprendizado que não apenas motive os estudantes, mas também os capacite a enfrentar desafios de maneira equilibrada e resiliente.

Em síntese, o estudo destaca a dinâmica complexa entre competência profissional, motivação acadêmica e SdB em estudantes de educação física. À medida que avançam no curso, os estudantes experimentam um desenvolvimento multifacetado, enfrentando desafios emocionais e fortalecendo suas competências profissionais. O equilíbrio entre motivação e bem-estar emocional emerge como um elemento importante na promoção do sucesso acadêmico e profissional desses estudantes.

2.1.5.11 Da produção 11

A pesquisa “Entre o cansaço e a exaustão: percepção dos estudantes de medicina em relação ao *burnout* durante o estágio supervisionado” (Oliviera 2019), adotou uma abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso e a estratégia de grupo focal. Vinte e dois internos de medicina participaram voluntariamente, distribuídos em três grupos focais de acordo com o semestre do curso, tendo suas falas submetidas à análise de conteúdo.

Os relatos dos estudantes revelam preocupante falta de reconhecimento da SdB em si mesmos, nos colegas e nos pacientes que atendem ao longo de sua

formação. A ausência de definições claras sobre as atribuições em ambientes acadêmicos e de estágio não é apenas uma lacuna estrutural, mas um fator que contribui para um fenômeno mais amplo: a desvalorização do sofrimento. Esta questão, que já permeia o cenário social, encontra eco nas atitudes dos futuros profissionais de saúde, alimentando sutilmente a banalização de queixas e sintomas associados ao *burnout*.

A síndrome, portanto, é relegada a uma categoria de não-possibilidade, proibida de ser desvelada, até mesmo para os próprios estudantes de medicina. Esse silenciamento aparente não é apenas uma característica do ambiente acadêmico, mas pode se estender para a vida profissional futura dos médicos. O que se evidencia na pesquisa não é apenas uma falta de consciência, mas um sistema que desencoraja ativamente o reconhecimento e a discussão aberta sobre o *burnout*.

A invisibilidade do *burnout* na formação médica é um chamado à ação. A conscientização sobre essa síndrome deve ser incorporada não apenas nos currículos acadêmicos, mas também na cultura das instituições de saúde, sendo imperativo treinar os futuros profissionais para reconhecer os sinais do *burnout*, não apenas nos pacientes, mas em si mesmos e nos colegas. Além disso, é essencial criar um ambiente que promova a abertura e a discussão franca sobre o impacto emocional da profissão médica.

Diante desse cenário, as falas dos participantes revelam ser crucial a reavaliação do processo de ensino-aprendizagem no estágio supervisionado de medicina. A confusão de papéis e a falta de clareza quanto às atribuições comprometem o investimento pedagógico orientado nos ciclos anteriores da graduação. O conhecimento sobre o *burnout* surge como uma peça-chave para a revisão de questões institucionais que impactam a qualidade do ensino médico.

2.1.5.12 Da produção 12

O estudo “*Burnout*, qualidade de sono e sonolência diurna excessiva em alunos do curso técnico em Enfermagem” (Amaral 2020), caracterizou-se como transversal e envolveu 213 alunos distribuídos em quatro cursos técnicos de enfermagem em uma cidade paranaense. A coleta de dados ocorreu no ano de 2020, utilizando instrumentos como o *Maslach Burnout Inventory - Student Survey*, a Escala de

Sonolência de *Epworth* e o Índice da Qualidade do Sono de *Pittsburg*. A análise estatística adotada contemplou técnicas descritivas, inferenciais e regressão logística.

Os resultados revelaram uma incidência significativa de alta exaustão emocional, despersonalização e baixa eficácia acadêmica, afetando 47,9%, 22,1% e 20,2% dos alunos, respectivamente. A SdB foi indicada em 4,7% dos casos. Observou-se que a sonolência diurna excessiva afetou 34,7% dos participantes, enquanto 58,7% apresentaram má qualidade do sono.

Os resultados deste estudo apontam para uma correlação significativa entre os elevados níveis das dimensões da SdB e a ocorrência de sonolência diurna excessiva, assim como uma qualidade de sono comprometida entre os estudantes do curso técnico em enfermagem. Observou-se que a presença de sonolência diurna excessiva e a má qualidade do sono contribuíram substancialmente para o aumento dos níveis das dimensões da SdB, independentemente de variáveis como sexo, idade, participação em atividades laborais e presença de sintomas depressivos. Os resultados indicaram ainda, os alunos que conciliam estudo e trabalho apresentaram uma qualidade de sono comprometida, evidenciando a necessidade de adaptações nos programas de ensino para garantir um melhor aproveitamento acadêmico e uma transição mais eficaz para a vida laboral.

Esses achados destacam a necessidade urgente de os estudantes desse nível de ensino adotarem práticas efetivas de higiene do sono. Além disso, as instituições educacionais, assim como os ambientes de trabalho, devem implementar modelos gerenciais que incorporem programas de suporte emocional e de promoção da saúde mental. Essas medidas visam salvaguardar a saúde dos estudantes, reconhecendo que as pressões acadêmicas e laborais podem ser fatores determinantes na manifestação de sintomas de *burnout*.

2.1.5.13 Da produção 13

O estudo transversal “Síndrome de *burnout* e o consumo de álcool e de substâncias ilícitas por estudantes universitários” (Andrade 2012), envolveu 3.060 estudantes matriculados em cursos de graduação na Universidade Estadual de Londrina durante o ano de 2019. Tratou-se de um estudo epidemiológico, observacional, individuado e de delineamento transversal, sendo parte do projeto de pesquisa intitulado: GraduaUEL – Análise da Saúde e Hábitos de Vida dos Estudantes

de Graduação da Universidade Estadual Londrina no Estado do Paraná. A avaliação do abuso/dependência de álcool e substâncias ilícitas foi realizada a partir do questionário ASSIST, enquanto a presença de *burnout* acadêmico foi mensurada pelo *Copenhagen Inventory Burnout* (CBI-S), pontuado por tercís e categorizado em "baixa pontuação", "média pontuação" e "alta pontuação". A análise estatística empregou a Regressão de *Poisson*, utilizando a Razão de Prevalência (RP) e Intervalo de Confiança de 95% (IC95%).

Os resultados revelaram uma associação significativa entre o abuso/dependência de álcool e a alta pontuação em todos os domínios do *burnout* total, assim como na média pontuação do *burnout* total, *burnout* pessoal e relacionado aos professores. Quanto ao abuso/dependência de substâncias ilícitas, observou-se uma associação significativa com a alta pontuação do *burnout* total, especialmente em domínios relacionados aos estudos, colegas e professores. Além disso, houve uma associação significativa com a média pontuação do *burnout* total e *burnout* pessoal.

Os resultados indicam uma relação direta entre o consumo de álcool e substâncias ilícitas e o *burnout* acadêmico, sugerindo que o esgotamento emocional entre estudantes de graduação pode servir como um preditor para o consumo dessas substâncias. Essa associação, destacada em diferentes domínios do *burnout*, destaca a complexidade e a abrangência do impacto emocional sobre os padrões de comportamento relacionados ao uso dessas substâncias.

Essas descobertas ressaltam a importância da implantação de estratégias preventivas para lidar com a saúde mental dos estudantes universitários, integrando medidas específicas para enfrentamento tanto do *burnout* quanto o uso prejudicial de substâncias. O entendimento dessa conexão pode orientar intervenções mais eficazes e personalizadas no ambiente acadêmico, promovendo o bem-estar integral dos estudantes.

2.1.5.14 Da produção 14

O estudo "Influência da pandemia COVID-19 e da atividade física sobre síndrome de *burnout*, qualidade de vida e percepção da aprendizagem online em estudantes de ciências agrárias" (Azzi 2022), investigou os efeitos dessa transição forçada, imposta pela pandemia de Covid-19, que levou o ensino superior a adotar o

ensino remoto, concentrando-se em estudantes de Medicina Veterinária e Ciências Agrárias.

A pesquisa foi dividida em dois artigos, oferecendo uma visão longitudinal e transversal dos desafios enfrentados pelos universitários durante esse período crítico. No primeiro artigo, Setenta e sete universitários participaram do estudo, respondendo a um questionário online em duas etapas: a primeira, antes da suspensão das atividades presenciais (baseline), e a segunda, durante o ensino remoto emergencial.

O questionário incluiu o *Maslach Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS), juntamente com perguntas sobre atividade física, características sociodemográficas e comportamentais. Os resultados revelaram achados significativos que destacam o papel da atividade física na suavização dos efeitos negativos da pandemia na saúde mental dos estudantes. A exaustão emocional teve uma redução significativa ao longo do tempo, especialmente entre as mulheres que praticavam atividade física regular ($p=0.037$). Esse padrão positivo também foi observado no domínio de descrença, tanto para homens quanto para mulheres ($p<0.001$). A eficácia acadêmica melhorou consistentemente ao longo do tempo, sem ser afetada pelo sexo ou prática de atividade física ($p<0.001$). Além disso, não houve influência do curso de graduação, indicando que os benefícios da atividade física se estendem por diversos cursos dentro das ciências agrárias.

Em síntese, o primeiro artigo concluiu que a prática regular de atividade física emerge como uma estratégia eficaz na redução dos efeitos negativos da pandemia, particularmente no contexto acadêmico das ciências agrárias. Este achado ressalta a importância de integrar práticas de autocuidado, como a atividade física, nas estratégias de apoio aos estudantes durante períodos desafiadores, oferecendo não apenas benefícios físicos, mas também preservando a saúde mental em tempos de incerteza e mudança.

O segundo artigo, por sua vez, lança luz sobre as disparidades entre os estudantes de diferentes áreas do conhecimento. Participaram do estudo 703 alunos com idades entre 17 e 62 anos, sendo 142 alunos de ciências agrárias, 251 de ciências da saúde, 152 de ciências humanas e sociais e 158 de ciências exatas. A amostra foi representada pelas cinco áreas geográficas do território brasileiro. Os resultados revelaram três perfis distintos. O primeiro, denominado "Baixa QV", incluiu estudantes mais jovens, predominantemente do sexo feminino, com maior propensão a distúrbios psicológicos, evidenciados por diagnósticos prévios de depressão e/ou

ansiedade. Este grupo apresentou também maiores escores de *Burnout*, menor qualidade de vida e uma percepção desfavorável da aprendizagem online. O segundo perfil, "QV Intermediária", englobou participantes com média de idade de 45 anos, majoritariamente do sexo masculino, casados, com filhos e envolvidos em atividades profissionais além dos estudos. Este grupo mostrou uma avaliação equilibrada em termos de qualidade de vida e percepção de aprendizagem online. O terceiro perfil, "QV Alta", foi composto por estudantes com elevados escores em todos os domínios de qualidade de vida, uma percepção positiva da aprendizagem online, uma maior prática de atividade física e menor incidência de SdB.

Em síntese, no segundo artigo conclui que estudantes da área de saúde apresentaram maiores escores de qualidade de vida, especialmente nos domínios psicológico e meio ambiente, enquanto estudantes de ciências exatas mostraram uma percepção mais positiva da aprendizagem online.

2.1.6 Das considerações

Após a leitura e análise das produções encontradas na presente investigação sobre o desenvolvimento da SdB em estudantes, evidenciou-se uma lacuna significativa na pesquisa sobre o desenvolvimento de *burnout* em estudantes ao não considerar sua presença no ensino médio. A análise dos trabalhos identificados revela uma ausência de discussão sobre a probabilidade de ocorrência da síndrome nesse nível de ensino, concentrando-se exclusivamente nos alunos de graduação e pós-graduação.

A relação entre a SdB e os estudantes de EM deve ser considerada pertinente, dada a demanda crescente no processo educacional dessa fase, pois assim como os estudantes do ensino superior, eles enfrentam desafios que exigem dedicação para alcançar um bom desempenho escolar, bem como expectativas de sucesso futuro, seja no ingresso ao ensino superior ou na sua futura carreira profissional.

Ao quantificar as produções que versam acerca do desenvolvimento da síndrome pelos discentes, surgiu a constatação do baixo interesse pela presença de pesquisas da síndrome no ensino superior e, uma ausência no EM, por parte da comunidade científica. Essa constatação provoca uma reflexão sobre a falta de consideração sobre o desenvolvimento do *burnout* em estudantes do EM, desprezando a possibilidade de indiciamento que os processos educacionais podem

influenciar significativamente o bem-estar físico e psíquico dos alunos de forma geral, e não apenas aos universitários.

Salutar se faz a ressalva da importância de considerar o EM como um período crítico no desenvolvimento da SdB. Ao fazer essa ponderação, abre-se a possibilidade de compreender como os desafios educacionais nessa fase específica podem afetar o bem-estar dos estudantes. Essa reflexão destaca a necessidade de expandir a pesquisa para incluir o EM, proporcionando uma visão mais abrangente dos fatores que contribuem para o *burnout* e permitindo a implementação de estratégias preventivas e de apoio desde os estágios iniciais da educação.

O levantamento destaca que, apesar do aumento na produção bibliográfica ao longo das três etapas da pesquisa, a temática da SdB ainda é ínfima, mesmo diversificando-se para além dos cursos da saúde e abrangendo outras áreas na graduação. Os resultados ressaltam que a jornada estudantil compartilha características semelhantes ao ambiente de trabalho, como a necessidade de cumprir horários, metas de desempenho, produção de trabalhos e avaliações. Além disso, destaca as interações entre estudantes, professores e outros atores no contexto escolar, semelhantes às relações profissionais.

A importância da questão reside na necessidade de concentrar esforços para identificar a presença da SdB nessas esferas estudantis, que antecedem eventos importantes na vida do discente, seja no exercício da profissão ou no ingresso na graduação. A relevância desse estudo se apresenta não apenas na mensuração das causas, mas também na identificação e possível combate ao desenvolvimento do *burnout* em estudantes.

Embora as produções não se apresentem como um antídoto ao adoecimento, elas destacam a importância das abordagens preventivas e de cuidado em relação à saúde dos estudantes. Os resultados, representando aproximadamente 0,001% de todas as dissertações e teses indexadas na BDTD, enfatizam a carência significativa de estudos sobre o tema. Além disso, o trabalho sugere a necessidade de ampliar a perspectiva da pesquisa para incluir alunos do EM, já que nenhum estudo foi localizado nesse sentido.

2.2 SINDROME DE *BURNOUT* EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: UMA BREVE BUSCA MANUAL

2.2.1 Considerações iniciais

A pesquisa acadêmica é um processo dinâmico e desafiador, frequentemente exigindo adaptabilidade diante de obstáculos inesperados. Ao finalizar a investigação sobre a SdB em estudantes do EM no Brasil, foi constatada a ausência de produções indexadas na plataforma digital da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) referentes ao tema em nível de mestrado e doutorado. Diante dessa lacuna, a decisão de recorrer ao navegador mais utilizado no Brasil, o *Google*, revelou-se uma estratégia eficiente para otimizar o tempo na busca e encontrar produções disponíveis que sirvam como parâmetro para a pesquisa em curso.

A BDTD é uma fonte valiosa de trabalhos acadêmicos, no entanto, pode ocorrer que determinados temas não estejam devidamente representados em sua base de dados. Fatores como atrasos nas indexações e ausência de parcerias entre instituições e a BDTD podem contribuir para essa lacuna. No caso específico da SdB em estudantes do EM, embora seja uma preocupação pertinente, pode não ter sido abordada em profundidade nos níveis de mestrado e doutorado, conforme evidenciado pela falta de resultados na base da plataforma digital, assim, a constatação da falta de resultados na plataforma digital ressalta a necessidade de alternativas na busca por informações pertinentes.

Diante dessa limitação, a opção por utilizar o *Google* como ferramenta de pesquisa apresentou-se como uma escolha estratégica e eficaz. O *Google*, sendo o navegador mais utilizado no Brasil, indexa uma vasta gama de informações disponíveis na web, proporcionando um acesso rápido a uma variedade de fontes. Ao adotar essa abordagem, a pesquisa torna-se mais flexível e adaptável, permitindo explorar uma diversidade de fontes, como artigos acadêmicos, sites especializados e até mesmo repositórios institucionais que podem não estar diretamente ligados à BDTD.

2.2.2 Metodologia – a base dos dados e sua coleta

Ao adotar essa abordagem, a pesquisa torna-se mais flexível, permitindo a exploração de uma diversidade de fontes. A utilização de termos-chave específicos, operadores de busca e a delimitação de sites específicos no Google contribui para refinar os resultados, proporcionando uma seleção mais relevante e significativa. Nesta busca manual por trabalhos relevantes em termos comparativos com a pesquisa atual, foi utilizado no buscador do *Google*, os termos: "SdB", estudantes, "EM", Brasil. No entanto, a quantidade expressiva de resultados – de 85 mil – sugeriu a necessidade de critérios para priorizar a leitura.

Nesse sentido, a decisão de focar na leitura dos cem primeiros resultados apresentados pelo *Google* fundamenta-se na premissa de que os primeiros resultados refletem uma maior proximidade com a pesquisa desejada. Essa abordagem, embora pragmática, visa otimizar o tempo, reconhecendo a relevância dos primeiros resultados frente à proposta de pesquisa.

A adaptação no método de busca destaca a importância da flexibilidade e criatividade na pesquisa acadêmica. A combinação da confiabilidade da BDTD com a abrangência do *Google* evidencia a necessidade de explorar diversas fontes para obter uma compreensão abrangente e atualizada de um determinado campo.

Em suma, a utilização do *Google* como complemento à BDTD não apenas supera as limitações específicas da base de dados, mas também ressalta a importância de estratégias adaptativas na pesquisa acadêmica. O refinamento constante da abordagem de busca, aliado à seleção criteriosa dos resultados, reflete a essência dinâmica e desafiadora do processo de investigação, culminando em uma pesquisa mais robusta e abrangente.

2.2.3 Dos resultados

Durante essa revisão, foram identificadas e categorizadas as seguintes publicações, apresentadas agora devidamente organizadas em suas respectivas categorias.

FIGURA 02 - Levantamento bibliográfico 2: resultados preliminares

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Ao explorar as cem sugestões iniciais oferecidas pelo mecanismo de busca do Google, o primeiro passo foi eliminar 18 resultados duplicados, muitos dos quais indexados em diferentes bases digitais. A segunda ação envolveu a categorização das sugestões restantes em três grupos distintos.

A categoria mais prevalente entre os resultados preliminares abordava a SdB em professores. Embora os termos utilizados sugerissem uma ênfase na comunidade estudantil, as produções identificadas entre os docentes superaram as demais categorias, totalizando 32 sugestões de resultados. Destas, dois terços faziam referência à síndrome entre professores de instituições de ensino superior, enquanto o restante estava relacionado aos professores da educação básica, principalmente do ensino médio.

A categoria denominada "outra" incluiu trabalhos indicados pelo buscador que não se enquadravam nas relações da síndrome com as categorias de professores e estudantes. Esta categoria apresentou uma variedade de descobertas, que foram desde artigos de revisões bibliográficas e informes institucionais até produções acadêmicas que relacionavam a síndrome a outras áreas de trabalho, especialmente no campo da saúde.

A categoria que mais se alinhou ao objetivo da busca, ou seja, a relação do *burnout* com os estudantes, apresentou resultados pertinentes. No entanto, menos de

20% desses resultados estavam centrados nos estudantes do EM, com a maioria direcionada aos estudantes do ensino superior, especialmente na área da saúde, reforçando os achados anteriores junto a BDTD. Quatro produções atenderam aos critérios de refinamento e pertinência ao objetivo proposto na busca.

TABELA 05 - Levantamento bibliográfico – trabalhos referenciais 2

Ordem	Títulos/Autor(es)	Local/data
01	Artigo: Síndrome de <i>burnout</i> e estilo de vida em estudantes de ensino médio. (Anna Santos; Henrique Mineiro; Lucas Cruz; Luiz Santos; Marise Silveira; Lucineia de Pinho)	FIPMoc 2019
02	Artigo: Síndrome de <i>burnout</i> na adolescência: uma análise no período pandêmico em uma instituição da rede pública federal. (Daniela Copetti Santos; Bruna Kern; Tatiana Zimmer Balin; Henrique Scalco; Teo Limberger Limberger; Katia Moura)	IFFar 2021
03	Dissertação: Ansiedade, <i>burnout</i> e autoeficácia para a escolha profissional em estudantes do final do ensino médio. (Luciana Soares Alves de Campos)	UNESP 2021
04	TCC: Avaliação da Síndrome de <i>burnout</i> em alunos e professores da escola estadual deputado Bady Bassitt durante a pandemia de covid-19. (Ana Clara Albertin Zucão; Kamila Regina de Souza)	UNESP 2022

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

2.2.3.1 Da produção 01

A pesquisa intitulada “Síndrome de *burnout* e estilo de vida em estudantes de ensino médio.” (Santos e colaboradores 2019), abordou a prevalência da SdB em estudantes do ensino médio em uma cidade do estado de Minas Gerais. O método de pesquisa foi estruturado com uma amostra de 966 estudantes, considerando diversos fatores, como classe econômica, série e turno escolar. A utilização de instrumentos

como o "Maslach *Burnout* Inventory – Student Survey (MBI-SS)" e o questionário "Estilo de Vida Fantástico" proporcionou uma análise das variáveis em estudo.

Os resultados indicam uma prevalência de 12,1% da SdB na amostra, um dado preocupante que sugere a necessidade de atenção às condições de saúde mental dos estudantes. As correlações encontradas entre as dimensões da síndrome e o estilo de vida dos estudantes são, conforme os autores, consistentes com a literatura existente, destacando a importância do estresse, sono, relações familiares e práticas saudáveis na prevenção ou desenvolvimento do *burnout*.

A análise dos dados revelou também uma associação entre a SdB e a baixa adesão à prática de atividade física, bem como alterações na nutrição. Esses achados destacam a importância desses elementos para a saúde mental. A identificação de correlações negativas para as dimensões de exaustão emocional e descrença, e correlações positivas para eficácia profissional, família e amigos, sugere que um estilo de vida saudável pode ter um impacto positivo na prevenção da síndrome em descrição.

No entanto, algumas limitações foram identificadas, como o caráter transversal do estudo e a aplicação do instrumento em grupo. A limitação relacionada ao caráter transversal do estudo destaca a natureza temporal da pesquisa, que envolve a coleta de dados em um único ponto no tempo. Essa abordagem dificulta a identificação de relações causais entre variáveis, pois não é possível estabelecer a ordem temporal dos eventos. A aplicação do instrumento em grupo pode ser uma limitação devido à falta de privacidade para os participantes. Esse aspecto pode influenciar nas respostas dos estudantes, uma vez que eles podem sentir-se desconfortáveis ao compartilhar informações sensíveis em um ambiente não individualizado. Isso pode resultar em respostas menos precisas ou sinceras.

Considerando a distribuição dos participantes por ano matriculado, 42,9% dos estudantes eram cursistas o 1º ano do EM, seguido por 33,1% no segundo ano e 24,0% no terceiro ano, revelando uma distribuição razoavelmente equitativa, indicando representatividade em todas as séries. Essa distribuição pode ser relevante ao interpretar os resultados da prevalência da síndrome, pois diferentes séries podem enfrentar desafios escolares específicos e níveis de estresse distintos, contudo, esse aspecto não foi avaliado junto à produção.

Além disso, outra informação, de que a maioria dos estudantes frequenta as aulas no turno matutino (91,4%), é relevante ao considerar a rotina diária dos

participantes, onde o turno escolar pode influenciar os padrões de sono, níveis de estresse e até mesmo a disponibilidade para participar de atividades extracurriculares. Esses fatores podem ser cruciais ao analisar as correlações entre o estilo de vida dos estudantes e a presença de *burnout*. Essa análise não foi encontrada na produção.

Apesar das limitações, a pesquisa destaca a necessidade de ações de promoção da saúde mental e bem-estar dos estudantes com a carência de implementação de medidas preventivas e a identificação precoce de sintomas de estresse como estratégias para garantir um ambiente escolar saudável, com impacto positivo na qualidade de vida e no desenvolvimento de intervenções eficazes para enfrentar os efeitos da SdB na população estudantil.

2.2.3.2 Da produção 02

A produção “Síndrome de *burnout* na adolescência: uma análise no período pandêmico em uma instituição da rede pública federal” (Santos e colaboradores 2021), foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) - Campus Santa Rosa, entre agosto de 2020 a fevereiro de 2021, com o objetivo de avaliar os sintomas da SdB em alunos do EM integrado. A pesquisa envolveu a participação de 87 alunos, utilizando o instrumento de coleta de dados “*Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS)*”. O questionário foi enviado via WhatsApp, e os participantes responderam anonimamente via *Google Forms*.

Os resultados da pesquisa apontam que cerca de 79% dos alunos apresentavam sintomas relacionados à alguma dimensão da síndrome. No entanto, os autores ressaltam a necessidade de cautela na interpretação desses resultados, indicando que o contexto da pandemia pode influenciar a sintomatologia apresentada pelos estudantes. A pesquisa levanta a hipótese de que os sintomas observados podem estar vinculados ao período pandêmico e não necessariamente à síndrome.

A análise mais detalhada dos resultados da pesquisa, especialmente focando na dimensão da exaustão do *Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS)* indica, que embora um elevado índice de exaustão tenha sido revelado (95,4% dos alunos apresentaram índice alto de exaustão), a instituição e suas atividades não parecem ser a causa primária desse sintoma. Pois, ao explorar questões relacionadas ao interesse nos conteúdos e à confiança ao entregar tarefas, o texto sugere que esses indicadores não apontam para problemas intrínsecos à instituição, mas sim

para fatores associados ao contexto mais amplo em que os estudantes estão inseridos, particularmente o período de pandemia.

A análise prossegue ao abordar a dimensão da descrença, indicando que há um nível elevado desse sintoma entre os alunos (95,4% com escore alto na pesquisa). No entanto, assim como na exaustão, as respostas parecem apontar para fatores externos à instituição, relacionados ao contexto temporal. Isso reforça a ideia de que o momento pandêmico pode estar desempenhando um papel significativo na manifestação desses sintomas.

Em relação à eficácia profissional, a pesquisa revela um resultado mais positivo em comparação com as outras dimensões, indicando que cerca de 11,5% dos alunos obtiveram um nível moderado a alto nessa área. No entanto, o texto destaca que o índice de 88,5% dos alunos com escore baixo em eficácia profissional ainda é alarmante, sugerindo a persistência das dificuldades dos alunos em diversas facetas da vida escolar.

Em suma, a análise aprofundada dos resultados indicou que nenhum participante apresentou mais de um resultado positivo (exaustão, descrença e eficácia profissional) é relevante, pois destaca a especificidade dos sintomas. Além disso, a menção à tendência do acúmulo sintomático e à possível evolução dos sintomas ressalta a importância de uma abordagem preventiva e de acompanhamento contínuo vistas a necessidade de considerar o contexto pandêmico como um elemento-chave na interpretação dos dados.

2.2.3.3 Da produção 03

A pesquisa “Ansiedade, *burnout* e autoeficácia para a escolha profissional em estudantes do final do EM” (Campos 2021), avaliou 136 estudantes do terceiro ano do ensino médio, todos aspirantes a prestar vestibular. Utilizaram-se os seguintes instrumentos: Inventário de Ansiedade de Beck (BAI), Escala Brasileira de *Burnout* - versão adjetivos (EBB-Adj.), Escala de Autoeficácia para Escolha Profissional (EAE-EP), Escala de Percepção de Suporte Social – versão adolescentes (EPSUS-Ad), Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF) e ficha de dados sociodemográficos.

A amostra do estudo consistiu em estudantes do 3º ano do ensino médio, todos com a intenção de prestar vestibular, conforme indicado durante a coleta de dados.

Dessa amostra, 63 (46,3%) eram provenientes de uma escola pública, enquanto 73 (53,7%) frequentavam duas escolas privadas distintas. A faixa etária dos participantes variou entre 16 e 19 anos. Em relação à distribuição por gênero, 74 (54,4%) identificaram-se como feminino, e 62 (45,6%) como masculino. Quanto à atividade profissional, 39 (28,7%) dos participantes estavam envolvidos em atividades remuneradas. Quanto ao período de estudo, 63 (46,3%) dos participantes frequentavam a escola no período matutino, 51 (37,5%) no período integral (matutino e vespertino), seis (4,4%) no período vespertino e 16 (11,8%) no período noturno.

Os resultados indicam que a maior parte da amostra apresentou sintomas mínimos (35%) e leves (26,8%) de ansiedade, conforme avaliado pelo BAI. No entanto, em relação ao EBB-Adj, todos os participantes pontuaram no percentil acima de 75%, sugerindo uma alta incidência de *burnout* na amostra. Vale ressaltar que a interpretação do EBB-Adj requer cautela devido ao estágio inicial de estudos sobre seus parâmetros psicométricos.

Os dados aferidos destacam correlações significativas entre os fatores de ansiedade (BAI) e os fatores de *burnout* (EBB-Adj), indicando que níveis mais elevados de exaustão, frustração e distanciamento estão associados a maior ansiedade. Além disso, correlações negativas entre ansiedade e suporte social (EPSUS-Ad) e suporte familiar (IPSF) sugerem que um maior suporte está associado a menor ansiedade.

Os modelos de regressão linear apontaram que a exaustão (EBB-Adj), gênero feminino, menor renda familiar e baixa pontuação na afetividade (EPSUS-Ad) foram preditores significativos do aumento da ansiedade (BAI), explicando mais de 50% da variação nos indicadores de ansiedade. Da mesma forma, maiores sintomas de ansiedade (BAI), menor afetividade (EPSUS-Ad) e maior renda familiar foram preditores significativos do aumento do *burnout* (EBB-Adj - Total), explicando 50% da variação nos indicadores de *burnout*. Esses resultados destacam a complexa interação entre ansiedade, *burnout* e fatores sociodemográficos em estudantes do terceiro ano do EM durante a preparação para o vestibular.

2.2.3.4 Da produção 04

O estudo “Avaliação da síndrome de *burnout* em alunos e professores da escola estadual deputado Bady Bassitt durante a pandemia de covid-19” (Zucão e Souza 2022), teve como objetivo investigar o impacto do isolamento social na saúde mental dos alunos e professores, com ênfase no possível desenvolvimento da SdB. Para realizar essa análise, foram aplicados os testes CESQT aos professores e a Escala de *Burnout* de Maslach para Estudantes aos alunos.

Os dados doravante apresentados referendam apenas aos resultados aferidos junto aos alunos da escola estadual Deputado Bady Bassit (São José do Rio Preto – SP) onde dos 213 alunos matriculados, 53 (aproximadamente 24,88%) participaram da pesquisa. Dentre os respondentes, 67,3% se identificam como mulheres cis, 32,7% como homens cis e 1,9% como não binário. As idades variaram entre 15 e 19 anos, com predominância dos participantes com 15 anos (337,7%). Quanto ao ano escolar, 62,3% (N=33) correspondem ao 1º ano do EM, 28,3% (N=15) ao 2º ano e 9,4% (N=5) ao 3º ano.

No que diz respeito à Exaustão, observa-se uma variação significativa entre os anos, enquanto 36,4% dos alunos do 1º ano apresentam pontuações elevadas, indicativas de exaustão, essa porcentagem é consideravelmente menor no 2º ano, com 13,3%. Em discrepância, o 3º ano revela uma prevalência muito alta, atingindo 80%. Essa disparidade sugere que o último ano do EM pode ser um período especialmente desafiador, possivelmente devido às demandas escolares intensificadas e às expectativas relacionadas à transição para a próxima fase da vida.

Quanto à subescala de Descrença, os resultados mostram uma tendência semelhante. A porcentagem de alunos do 1º ano que positivaram é de 30,3%, enquanto no 2º ano é de 33,3%. Novamente, o 3º ano destaca-se com uma porcentagem significativamente mais alta, atingindo 80%. Essa correlação sugere que, à medida que os alunos avançam nos anos escolares, a descrença em relação aos estudos pode se acentuar.

Na subescala de Eficácia, os resultados indicam uma variabilidade nas porcentagens menos destoantes entres os anos de estudos. No 1º ano, 27,3% dos alunos exibem falta de eficácia em seus estudos, enquanto no 2º ano essa porcentagem é de 20%. No entanto, no 3º ano, a porcentagem sobe para 28,3%. Essa

variação pode refletir diferentes níveis de confiança e eficácia percebida ao longo dos anos.

Os resultados aferidos na pesquisa junto as categorias gênero, idade e ano escolar dos alunos que se enquadram na SdB fornecem um retrato detalhado das características desses estudantes:

- Gênero - A maioria dos alunos que se enquadraram na SdB são mulheres cis, representando 83,3% do total. Isso indica uma possível vulnerabilidade das mulheres cis em relação a essa condição específica. Há também a presença de um aluno não-binário entre os que se enquadram na SdB, representando 16,7%. Embora em uma proporção menor, a inclusão de alunos não-binários destaca a importância de considerar identidades de gênero diversas ao abordar questões relacionadas à saúde mental.
- Idade - Os dados indicam uma distribuição variada em termos de idade entre os alunos com SdB. Dois alunos têm 15 anos, representando 33,3% do total. Três alunos têm 17 anos, totalizando 50%, e um aluno tem 19 anos, representando 16,7%. Essa variação sugere que a SdB pode afetar alunos de diferentes faixas etárias.
- Ano Escolar - A análise por ano escolar revela que três alunos do 1º ano, representando 50%, se enquadram na SdB. Dois alunos do 2º ano, totalizando 33,3%, e um aluno do 3º ano, representando 16,7%, também são afetados. Esses resultados sugerem que o *burnout* não é restrita a um ano escolar específico, indicando a importância de estratégias de intervenção abrangentes em todos os níveis, observando com uma certa demanda de relativização em virtude do pequeno campo amostral.

A análise qualitativa, embora não detalhada, pode explorar fatores subjacentes aos resultados. É possível especular sobre a influência do isolamento social, das mudanças na modalidade de ensino e das pressões acadêmicas nas respostas dos alunos. A qualidade dos relacionamentos interpessoais e as estratégias de enfrentamento também podem ser consideradas na interpretação dos resultados.

Os dados destacam a necessidade de ações específicas para apoiar a saúde mental dos alunos identificados com a SdB. Estratégias personalizadas, programas de suporte emocional e intervenções direcionadas podem ser desenvolvidos com base nessas informações para atender às necessidades específicas desse grupo.

2.2.4 Das considerações

As pesquisas abordam de maneira abrangente a SdB entre estudantes do EM, fornecendo insights valiosos sobre sua prevalência, fatores associados e impactos, além de apontar estratégias para intervenção e promoção da saúde mental.

A primeira produção, ao analisar uma amostra representativa de 966 estudantes em Minas Gerais, identifica uma preocupante prevalência de 12,1% da síndrome. Destaca a importância das variáveis de estilo de vida, correlacionando-as com as dimensões da síndrome. No entanto, reconhece limitações, como o caráter transversal do estudo.

A segunda produção, situada durante o período pandêmico, envolve 87 alunos de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Cerca de 79% dos alunos apresentam alguns dos sintomas de *burnout*, sendo a exaustão e descrença prevalentes. A pesquisa ressalta a influência do contexto pandêmico nos resultados, enfatizando a necessidade de abordagens interpretativas cuidadosas.

A terceira produção, focada em estudantes do terceiro ano do EM aspirantes a vestibular, revela correlações entre ansiedade, *burnout* e fatores sociodemográficos. Destaca a complexa interação desses elementos, proporcionando uma compreensão mais profunda das implicações da síndrome nesse grupo.

A quarta produção investiga o impacto do isolamento social na saúde mental dos alunos da escola estadual durante a pandemia. Observa variações significativas nas dimensões da síndrome entre os anos escolares, sugerindo que o último ano do EM pode ser especialmente desafiador.

Em conjunto, essas produções convergem para a necessidade premente de atenção à saúde mental dos estudantes. Apontam para a importância da identificação precoce, reconhecendo a especificidade dos sintomas e a complexidade dos fatores associados. Além disso, sugerem estratégias personalizadas e intervenções direcionadas para enfrentar os desafios apresentados pela SdB, reforçando a importância de um ambiente escolar saudável e de medidas preventivas eficazes.

2.3 OS PROCEDIMENTOS

Uma pesquisa norteia-se pelo êxodo do senso comum em direção ao conhecimento científico, transformando um projeto inicial em resultados estruturais com objetividade e rigor. Os procedimentos metodológicos se postulam nesse caso

como organizador, no alcance dos fins que almejam os objetivos propostos da pesquisa. A “metodo–logia” compreendida como uma disciplina que atenta ao entendimento dos métodos e seus fundamentos, potencializa o constructo de uma pesquisa científica. Os procedimentos ou percursos metodológicos aludem as decisões e ações do pesquisador quanto à seletiva das técnicas e métodos adotados no desenvolvimento de sua produção científica.

A solidificação do percurso metodológico exordia como essencial ao pesquisador que deve relacionar o seu objetivo de estudo com a realidade investigada, frente que o conhecimento científico se dá em um processo de articulação entre a teoria e a realidade empírica (MINAYO et al, 1993). A construção de uma teoria se postula como tarefa árdua e articulosa, pois transpassa o mero conhecimento dos fenômenos sistêmicos advindos da realidade social para rigorosa interpretação do mesmo, possibilitando postular realidades implícitas e não desveladas a priori. A importância do pesquisador ter a clareza quanto ao “caminho a ser percorrido” em sua pesquisa é destacada por Menezes e Silva (2001), quando apontam a necessidade da definição do tipo de pesquisa, da delimitação dos participantes, dos métodos de coletas e interpretações dos dados. Os procedimentos doravante descritos, apresentam a concretização do “caminho” selecionado para essa pesquisa, na apreensão do que se postula como o real na época do delinear da mesma.

2.3.1 Da delimitação geográfica da pesquisa

Mato Grosso é uma das quatro unidades federativas que compõe o centro-oeste brasileiro. Economicamente tem municípios em duas regiões do Brasil, a Amazônica e a região Centro-Sul, sendo a primeira representada economicamente pela cidade de Sinop (pretensa capital de um futuro Mato Grosso do Norte, objeto de discussões constantes da classe política local) e Cuiabá representante da segunda região. O Estado faz divisa com Estados das regiões norte e do próprio centro-oeste, além de uma fronteira internacional com a Bolívia. O Estado era organizado em 22 microrregiões e cinco mesorregiões: Região Norte com destaque econômico para o município de Sinop; Região Nordeste com destaque para Barra do Garças; Região Sudoeste com destaque para a cidade de Alta Floresta; Região Centro-sul com destaque para Cuiabá e a Região Sudeste com destaque para o município de Rondonópolis.

Atualmente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística reordenou as mesorregiões em regiões intermediárias e imediatas (IBGE, 2017), levando em consideração vínculos, classificação hierárquica e articulação entre os municípios. Os municípios mato-grossenses passaram a ser agrupados por esses critérios, todavia, as cidades em destaques econômicos praticamente se mantiveram, apenas houve a supressão de Alta Floresta passando está a pertencer a região de influência de Sinop e a inclusão do município de Cáceres na antiga mesorregião do Sudeste de Mato Grosso, as demais cidades permaneceram como representantes de suas regiões.

Mato Grosso possui um total de 141 municípios, contando com 728 unidades escolares sob a administração estadual, distribuídas em todos os níveis de escolarização, da educação básica e em diversas modalidades. Segundo a SEDUC/MT, em novembro de 2022, a rede estadual de Educação contava com 564 escolas que ofertavam o EM, a conhecer em seus tipos de lotação:

• Escolas urbanas	.....	302
• Escolas do campo	.....	135
• Escolas indígenas	.....	68
• Escolas militares	.....	53
• Escolas quilombolas	.....	5
• Escola confessional	.....	1

2.3.2 Do universo e critérios para inclusão na pesquisa

Pertinente o entendimento que conforme o título desse trabalho, o universo pesquisado volveu-se aos estudantes do EM da rede pública estadual de Mato Grosso, de forma que todos os 150.723⁴ (cento e cinquenta mil, setecentos e vinte e três) estudantes regularmente matriculados se apresentaram ao possível universo dessa pesquisa. A solidificação do universo, foi possível com a interligação dos objetivos elencados no arcabouço do trabalho, de modo que todos os estudantes da rede pública pesquisada estiveram inclusos na possibilidade de participação.

As unidades que ofertam o ensino médio em Mato Grosso se encontravam à época do levantamento, distribuídas geograficamente pelos 141 (cento e quarenta e um) municípios do Estado. Apresentando uma média aritmética aproximada de 1.069

⁴ Dados SEDUC-MT 2022

(um mil e sessenta e nove) estudantes por município, o que corresponde exatamente ao número de estudantes matriculados no EM na cidade de Paranatinga. Outros 106 (cento e seis) municípios apresentaram média inferior à aritmética descrita, sendo os cinco com o menor número absoluto de matrícula: Ribeirãozinho com 92, Indiavaí com 77, Ponte Branca com 67, Serra Nova Dourada com 62 e Araguainha com 39 matrículas. Os outros 34 municípios apresentaram número absolutos de matrícula superior à média aritmética do Estado, sendo os cinco maiores: Tangará da Serra com 4.011, Sinop com 5.270, Rondonópolis com 10.338, Várzea Grande com 12.878 e Cuiabá com 24.863.

2.3.2.1 Da validação do número de participantes

É possível a defesa que o ideal em uma pesquisa quantitativa apresente o número de amostra igual a população estudada, assim como ocorrem nos levantamentos censitários, em que todas as pessoas do universo são recenseadas ou se fazem recensear por algum representante de seu domicílio, representando uma totalidade na confiabilidade e uma margem de erro igual a zero. Uma inviabilidade logística e uma não necessária amplitude censitária, delineou a coleta de dados para uma amostragem dos pesquisados.

Conhecendo o tamanho da população a ser pesquisada: 150.723 estudantes, considerando a possibilidade de obter resultados estatísticos que correspondessem a 99% em seu grau de confiança e margem de erro inferior a 2%, optou-se pela amostragem probabilística por acessibilidade randômica simples, com base na equação a seguir⁵.

$$\text{Tamanho da amostra} = \frac{\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2 N}\right)}$$

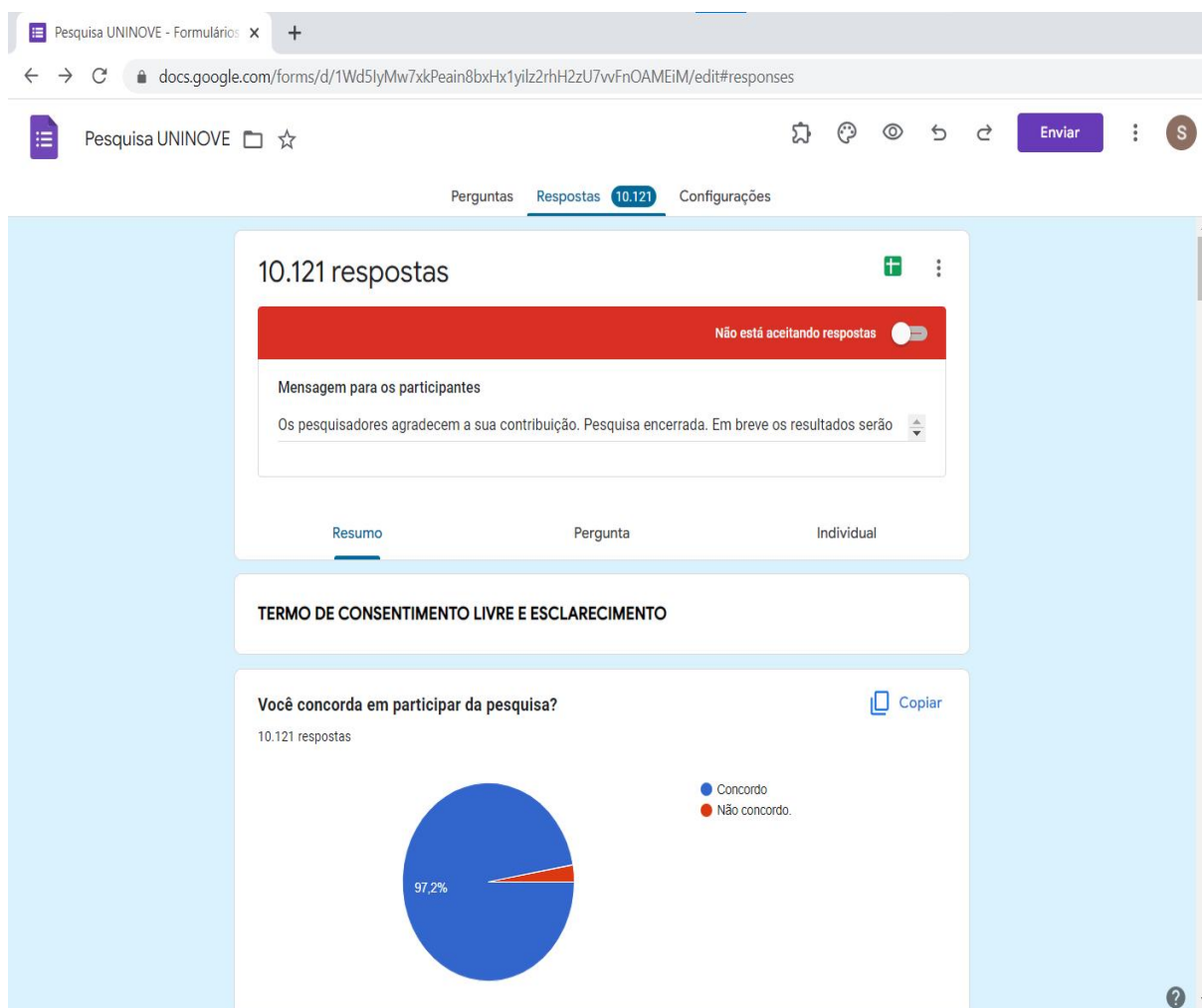
N = tamanho da população
 e = margem de erro (valor decimal)
 z = nível de confiança (valor Z)
 p = valor percentual (valor decimal)

O nível de confiança é um percentual que demonstra o quanto você pode confiar de que a população pesquisada apresentaria o mesmo resultado dentro de um determinado intervalo disposto pela margem de erro se a pesquisa fosse refeita em

⁵ Fórmula para cálculo do tamanho ideal da amostra

observância aos mesmos critérios utilizados. Assim, com grau de 99% de confiança é verdadeiro a defesa que se esta pesquisa for refeita por 100 vezes, em 99 os dados se postulariam dentro da margem de erro. Já a margem de erro é uma percentagem que indica o nível de correspondência dos resultados da pesquisa com as opiniões da população total. Dessa forma, torna-se proporcional, quanto menor a margem de erro, mais perto você está de ter a resposta exata com um grau de confiança específico.

FIGURA 03 - Número absolutos de participantes



Fonte: Google forms (2023)

Pela proposta inicial em referência ao alcance dos indicadores de confiabilidade e margem de erro, seria necessária à coleta de 4.089 (quatro mil e oitenta e nove) participações, porém, levando-se em consideração possíveis inconsistências em algumas dessas, foi acrescida uma margem de 15% na perspectiva inicial, passando assim a composição da meta original a de 4.702 (quatro mil setecentas e duas) participações entre os estudantes da rede ora pesquisada. Essa meta foi devidamente

superada em virtude do maciço apoio logístico de uma rede de mais de 700 colaboradores dispersos em todos os municípios do Estado, o número absoluto alcançado após o fechamento do questionário eletrônico foi de 10.121 (dez mil cento e vinte e uma) participações, o que reafirmou o nível de confiança em 99% e situou a margem de erro em 1,23%.

2.3.3 Das caracterizações da pesquisa

A geração de um conhecimento com foco no desenvolvimento da ciência postula como objetivo de uma pesquisa, promovendo o alcance ainda que provisório de novas verdades. Para tanto, a geração desses novos conhecimentos carece um alicerce de parâmetros bem fundamentados em certo rigor acadêmico em procedimentos técnicos e claros que possibilitem um diagnóstico satisfatório à luz da credibilidade da ciência. Dessa forma, os resultados de uma pesquisa devem ultrapassar o conhecimento já adquirido, no sentido de superá-los ou remodelá-los, com vistas ao essencial. Cervo e Bervian (2020, p. 16) assim escrevem:

A ciência é um modo de compreender e analisar o mundo empírico, envolvendo o conjunto de procedimentos e a busca do conhecimento científico através do uso da consciência crítica que levará o pesquisador a distinguir o essencial do superficial e o principal do secundário.

Para Marconi e Lakatos (2007, p. 43) a pesquisa é:

Um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.

Uma pesquisa dispõe-se de modo ordenado em etapas lógicas, que transita da escolha do tema até a divulgação das novas verdades aferidas. Entre essas etapas, pode-se incluir a operacionalização metodológica e logística, como o planejamento e desenvolvimento do percurso teórico ao recolhimento e análise dos dados obtidos. Em uma afirmação genérica pode-se concluir que a caracterização de uma pesquisa não pode ser descrita como algo singular.

A classificação de uma pesquisa, portanto, não pode ser considerada uma atividade simplista, visto que diferentes tipos de pesquisa se apresentam ao pesquisador, várias se encaixam de acordo com as proposituras do mesmo. Para Marconi e Lakatos (2011) os critérios para a classificação de pesquisa variam de

acordo com enfoque dado pelo autor. Assim a classificação para as autoras vincula-se aos interesses e objetivos do estudo. Apesar da vasta tipologia, caracterizar uma pesquisa é claramente uma complexa tarefa, pois existem maneiras variadas de se classificar uma mesma pesquisa, não havendo uma padronização pacificada entre os autores da área.

As tipologias de pesquisas são numerosas, exigindo dos pesquisadores uma parcela de tempo considerável junto aos levantamentos bibliográficos para dentre o emaranhado de definições e classificações ajustar sua proposta inicial de pesquisa, visto que em um pensamento complexo não há caminho teórico ou metodológico pronto é preciso revisitá-lo a todo instante (MORIN, 2002).

Morin (2002) defende a existência de uma linearidade na metodologia (programa) e destaca que os acasos e desvios podem comprometer a rigidez dos procedimentos previamente definidos, diz o autor:

O programa (“aquilo que está escrito previamente”) é um conjunto de inscrições codificadas, que quando aparecem as condições específicas de sua execução, permitem o desencadeamento, o controle, o comando por um aparelho de sequência de operações definidas e coordenadas para alcançar certos resultados. (MORIN, 2002a, p. 250).

Para Morin (2002) a metodologia em forma de programa rígido deve ser substituída por uma estratégia que:

[...] baseia-se não só em decisões iniciais de desencadeamento, mas, também, em decisões sucessivas, tomadas em função da evolução da situação, o que pode provocar modificações na cadeia, e até na natureza das operacionalizações previstas. Em outras palavras, a estratégia constrói-se, desconstrói-se, reconstrói-se em função dos acontecimentos, dos riscos, dos contra efeitos, de reações que perturbam a ação iniciada. (MORIN, 2002, p. 250).

Nessa (re)formulação estratégica na metodologia, o alcance dos objetivos bem como as características da população em estudo, são fortes marcadores na seletiva do tipo de pesquisa implementada. Em ciência a classificação ainda pode apresentar necessidade de revisão, classificou-se esta pesquisa como básica em sua finalidade, como quantitativa em sua abordagem, exploratória e descritiva quanto aos seus objetivos; observacional quanto a sua natureza; transversal quanto ao seu tempo de execução e probabilística por acessibilidade aleatória simples quanto a sua amostra.

Quanto à finalidade – As fundamentações conceituais extraídas dos autores da área⁶ delimitam a classificação de uma pesquisa quanto à sua contribuição para a ciência em: básica ou aplicada. Certamente as propriedades conceituais apesar de algumas divergências gramaticais se aproximam semanticamente em suas adjetivações quanto as formas classificatórias expostas. A classificação ora discorrida contou com apoio na ressalva de Severino (2016, p. 15), em que a pesquisa científica teria um caráter pessoal e continua, assim:

[...] em uma dimensão social, o que confere o seu sentido político. Esta exigência de uma significação política englobante, implica que, antes de buscar-se um objeto de pesquisa, o pós-graduando pesquisador já deve ter pensado o mundo, indagando-se criticamente a respeito de sua situação, bem como da situação de seu projeto e de seu trabalho nas tramas políticas de qualquer realidade social.

A finalidade na obtenção das respostas dos objetivos propostos nesse trabalho vincula-se inicialmente complementar um trabalho preambular em nível de mestrado⁷, idealizado no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Na ocasião foram levantados indicadores referentes ao adoecimento pela SdB de professores da rede estadual de educação do Mato Grosso, bem como os estresses que potencializam tal adoecimento. O sentido social referido por Severino (2016) contextualiza-se na aproximação do tema pesquisado com o pesquisador no mestrado aliado à sua experiência docente, que pode dessa maneira sensibilizar-se com a escolha da temática a partir das queixas de diversos professores no convívio laboral e o sentido político com a lida burocrática para a implantação de políticas de enfrentamento aos diagnósticos obtidos com a pesquisa.

O presente trabalho amplia o estudo para além dos docentes da rede pesquisada, vertendo os olhares a classe estudantil, caracterizando-o como básica na sua dimensão social, contudo, no sentido político almeja-se que os gestores públicos possam dimensioná-la de forma aplicada.

Quanto à abordagem – “Uma primeira diferenciação que se pode fazer é aquela entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa” (SEVERINO, 2013. p. 88). O

⁶ Bauer e Gaskel (2000), Demo (1996), Gil (1999), Holanda (2001), Lakatos e Marconi (1999), Lüdke e André (1999), Turato (2004) e Wielewicki (2001)

⁷ SÍNDROME DE *BURNOUT*: Prevalências e fatores associados em professores da rede estadual de Mato Grosso (Lopes 2020)

autor reconhece a liberdade acadêmica quanto ao uso linguístico dos termos metodologia quantitativa e qualitativa, contudo sugere:

Quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas. (SEVERINO, 2013, p. 103).

Em observância ao encorajamento pela proposta do autor, adotaremos o termo abordagem para designar a tipificação da pesquisa, todavia, a seleção entre um modelo e/ou o outro é de proposta própria, podendo haver divergência entre os leitores – sendo essa divergência compreensível e produtiva no âmbito acadêmico. Pois, apesar de uma predominância visual (gráficos, tabelas, quadros etc.) que indicaria uma abordagem estritamente quantitativa, a opção foi em classificá-la como: Quali quantitativa, justificando a decisão a seguir:

Como ora descrito, uma produção científica, seja em qual modelo for – artigo, dissertação, tese etc. – vislumbra a produção de novos conhecimentos a possíveis solutivas às questões problemas e devem fundar-se em respaldo sistematizado e reflexivo com devido engajamento do pesquisador. A etapa de sistematização, apesar de aproximar-se (semanticamente) da abordagem quantitativa com a ideia de construção de modelos matemáticos não pode ser desconsiderada no campo qualitativo no tocante a organização dos dados aferidos e suas análises, e a etapa da reflexão, apesar da aproximação da abordagem qualitativa pode alinhar-se ao termo “interpretação” do quantitativo, de maneira que as duas abordagens usufruem das mesmas etapas em sua caracterização.

Há debates acalorados na literatura quanto ao uso e quanto a melhor abordagem a ser utilizada nos mais variados tipos de pesquisas. Santos Filho (1995, p. 89) apresenta o princípio do terceiro excluído que afronta nesse contexto como aceitável:

Quando remetemos a discussão do falso dualismo técnico para os enfoques epistemológicos, podemos cair em uma dicotomia epistemológica, ao reduzir as alternativas a um ou a outro enfoque epistemológico, e excluirmos outras opções. (terceiros excluídos).

Os debates não são de todos nefastos, mas se extremado pode levar, segundo Sánchez Gamboa (1998, p. 142), à crítica fácil:

O clima de debate e de mútua contestação entre as várias tendências, além de ser excelente incentivador para o desenvolvimento do senso crítico, também pode levar à crítica fácil, quando se caricatura as outras linhas ou as outras epistemologias ou os outros métodos e se critica, não suas limitações ou implicações, mas suas caricaturas. Esse reducionismo fácil impossibilita a fertilidade do confronto positivo, a informação mútua entre as tendências e o desenvolvimento qualitativo da pesquisa em educação.

A existência de três tendências entre os autores sobre a classificação de uma pesquisa quanto a sua abordagem, um primeiro grupo que considera apenas e então somente um modelo de abordagem capaz de validar numa ciência um único conhecimento válido, descredibilizando a outra abordagem, um segundo grupo que ventila a possibilidade da existência e rigorosidade científica das duas abordagens, mas segundo Santos Filho (1995, p. 90) questiona a unidade da ciência e a transferência automática dos métodos entre as ciências naturais e humanas. O terceiro grupo em adoção na redação dessa pesquisa, entendem como o segundo grupo e ampliam para a possibilidade de uma coexistência pacífica entre as abordagens quantitativa e qualitativa.

O presente trabalho foi desenvolvido de maneira única pela coleta dos dados por meios virtuais junto aos estudantes do EM da rede pública estadual de Mato Grosso, os dados recolhidos advieram de questionários eletrônicos dimensionados em dois formatos – os de questões fechadas (objetivas) e questões abertas (subjetivas), interligando, pois, as duas abordagens e reconhecendo as suas especificidades, conforme Santos Filho (1995, p. 105), onde nos esforços de superar o dualismo técnico, admite-se:

A contradição entre os opostos e a passagem de um para o outro. Na dinâmica dessa passagem, as características quantitativas tornam-se qualitativas e vice-e-versa, constituindo-se no processo de produção do conhecimento em categorias inseparáveis, embora opostas.

Portanto, quanto a abordagem, reafirmamos o reconhecimento qualiquantitativo da pesquisa ora redigida, evidenciando que existem inúmeras formas de polemizar esse debate dicotômico: sujeito e objeto, explicações e compreensões, registros sistêmicos e dados interpretativos, todos árdios defensores de sua posição enriquecendo o debate, mas a proposta do diálogo das falas dos estudantes descritas

nas questões subjetivas com a objetividades de suas respostas nos instrumentos métricos aplicados norteará essa redação.

Quanto aos objetivos – O levantamento bibliográfico apresentado consolidou a carência de estudos a respeito da SdB em estudantes no Brasil e a ausência do mesmo quando a temática envolve os estudantes do EM. Reconhecido o problema, este trabalho ordena-se de forma exploratório e descritivo.

A pesquisa exploratória é tida em meios acadêmicos como um estudo inicial, muitas vezes considerada como um ponto de partida para uma investigação mais ampla. Conforme leciona Gil (1999), pesquisas exploratórias objetivam facilitar familiaridade do pesquisador com o problema objeto da pesquisa, para permitir a construção de hipóteses ou tornar a questão mais clara. Assume nesse contexto uma função importante, a de suprir lacunas existentes no campo da ciência, permitindo ao pesquisador conjugar os achados bibliográficos com outros métodos disponíveis para atingir tal supressão acadêmica. Para Severino (2016), a pesquisa exploratória busca então somente o levantamento de informações de um determinado objeto de estudo, servindo como base para futuras pesquisas.

A pesquisa descritiva tem seu conceito pautado em sua nomenclatura, a de descrever. Descrever características da população pesquisada ou de determinado fenômeno, estabelecendo relações entre as variáveis que se fizerem presentes no estudo. Assim, afirma Santos (2007, p. 26)

Após a primeira aproximação (pesquisa exploratória), o interesse é descrever um fato ou fenômeno. Por isso a pesquisa descritiva é um levantamento das características conhecidas, componentes do fato/ fenômeno/ problema. É normalmente feita na forma de levantamentos ou observações sistemáticas do fato/ fenômeno/ problema escolhido.

O perfil descritivo largamente utilizado nas ciências sociais abordam dados e situações problemas que suscitam de maneira natural no campo pesquisado, sendo necessário sua coleta de forma sistêmica para prévia análise e posteriores registros, seguem Cervo e Bervian (2020, p. 33):

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa, e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível a frequência com que o fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua e suas características.

O estudo foi produzido de forma eletrônica, com distribuição de questionários eletrônicos com questões objetivas e subjetivas, de modo que os fatos observados

(coletados) foram registrados sem contato com os pesquisados e classificados sem a interferência do pesquisador.

Quanto à natureza – A não intervenção e o ato do pesquisador se postar apenas como expectador dos fenômenos pesquisados é característica básica desse modelo estrutural quanto a natureza de uma pesquisa observacional. O pesquisador pode no curso de sua investigação desenvolver procedimentos para a coleta de dados e amparar-se em métodos estatísticos para potencializar suas análises e considerações finais em seu trabalho. A observação é a fonte constante de conhecimento para o homem a respeito de si, dos outros e do mundo que o cerca (BARROS; LEHFELD, 2014).

A observação anunciada pelos autores não referenda a observação cotidiana, que apesar de possuir sua devida importância na formulação do conhecimento empírico, não possuem características comprobatórias científicas, mas sim, a observação ao qual se referem, aludem a presunção de técnicas que permitam a captação de dados possíveis de validação científica, bem como a expertise para ler entre os dados obtidos aquilo que não está visível. Em consonância com o descrito, este trabalho moldou-se na coleta de dados com instrumentos válidos e testados previamente, com intuito de obtenção dos dados e possibilidades técnicas de alcances dos objetivos propostos. A parte subjetiva dos instrumentos coletores das informações, subsidiaram de forma exponencial a leitura dos dados ocultos junto aos dados estatísticos impressos no trabalho.

Nas ciências sociais o modelo observacional é destaque, sendo utilizado muito há tempo, podendo ser considerado por alguns como primitivo e impreciso, mas com certeza, a sua permanência por longo período de tempo justifica a sua importância científica. Pois, para além do senso comum observado, o pesquisador de vale de recursos técnicos comprobatórios de sua observação, sendo sistematicamente planejada, registrada e ligada a proposições mais gerais, além de ser submetidas a verificações e controles de validade e precisão. (FACHIN, 2017).

Colabora Appolinario (2011, p. 49)

Dependendo do contexto metodológico no qual se insere, a observação normalmente requer certos cuidados a fim de que as informações coletadas possuam a validade e fidedignidade, tais como buscar a objetividade e sempre que possível adotar um registro quantitativo.

Barros e Lehfeld (2014) classificam o modelo observacional segundo alguns critérios, ao segui-lo temos o perfil deste trabalho:

- Sistemática – a aplicação dos instrumentos na coleta dos dados de maneira sistêmica e em observância aos objetivos do trabalho, caracteriza a previa estruturação da observação. Essa conduta planejada, exige do pesquisador a clareza de seus objetivos com foco aos problemas a serem observados, um pareamento mais preciso da área a ser estudada. O modelo apresenta desse modo uma forma de observação controlada em sua dinâmica de coleta de dados.
- Naturalística – a isenção da interferência do pesquisador com o cotidiano dos pesquisados, e a ausência de um ambiente controlado, caracterizam esse modelo, durante a coleta de dados desta tese, não houve nenhum contato direto do pesquisador com os participantes. Os estudantes que participaram da pesquisa receberam o link dos instrumentos por diversas formas (posteriormente discorrido) e assim o preencheram, onde eles bem decidissem responder (casa, escola, outros locais).
- Não participante – pela nomenclatura fica fácil o entendimento dessa classificação, o pesquisador não participa do seu universo em estudo, assume apenas o papel de expectador. Durante todo desenvolvimento deste trabalho, o pesquisador contou com ajuda de centenas de colaboradores na divulgação da pesquisa junto aos estudantes da rede de ensino pesquisada, contudo, nenhum estudante se encontrou em meio aos colaboradores, muito menos teve contato direto com o pesquisador.
- Individual – A coleta de dados se processou de forma individual, onde cada estudante foi responsável pelo preenchimento dos seus instrumentos. Cada participante pode participar uma única vez da pesquisa através do controle tecnológico da plataforma utilizada na captação dos dados.

Quanto ao tempo de execução – Em seu desenvolvimento temporal a pesquisa apresentou-se como transversal, foi desenvolvida em um tempo predeterminado, teve sua coleta de dados com tempo previamente demarcados de 60 dias. Para Haddad (2004, p. 47), o modelo transversal:

Apresenta-se como uma fotografia ou corte instantâneo que se faz numa população por meio de uma amostragem, examinando-se nos integrantes da casuística ou amostra, a presença ou ausência da exposição e a presença ou ausência do efeito (ou doença). Possui como principais vantagens o fato de serem de baixo custo, e por praticamente não haver perdas de seguimento.

Os dados coletados da população amostral (estudantes) portam a característica comum de serem estudantes do EM da rede pública pesquisada e excetuam-se em suas especificadas (variantes observadas). Nesse sentido é correto afirmar que o pesquisador nesse modelo temporal propõe “analisar um fenômeno num determinado momento do tempo”, assim o recorte que se fez nesse modelo procura dar voz ao sujeito da pesquisa no exato momento em que a mesma está sendo realizada.

Apesar da desvantagem do estudo é o foco no tempo presente, os dados refletem a realidade do momento pesquisado, desconsiderando os fatos que os antecederam, e apesar de probabilidades estatísticas de tendências, não podem também considerar fatos futuros. Contudo, o corte transversal é de extrema valia no que se refere ao rápido tempo de resposta entre a pesquisa e os resultados finais, podendo dessa maneira otimizar o tempo de uma pesquisa e a entrega de seus resultados a comunidade científica, ainda se destaca por meio da possibilidade de coleta de mais de uma variável em um único momento possibilitando assim, aferir e analisar prevalências de diversos fatores e investigação de vários resultados simultaneamente e ainda, podendo se postular como alternativa de ancoragem para novas pesquisas, inclusive em recorte longitudinais.

Quanto à amostra – As pessoas que participam de uma pesquisa, neste caso respondendo aos instrumentos virtuais são denominadas de amostra e o método de recolhimento e tratamento dos dados de amostragem. A pesquisa contou com o número absoluto de 10.121 (dez mil cento e vinte e um) participantes e fundamentou-se na amostragem probabilística aleatória simples sem reposição.

A amostragem probabilística se funda no princípio da oferta do modo isonômico entre todos os participantes de concretizarem a inserção na pesquisa, com possibilidade não nula. O estudo contou com apoio de colaboradores voluntários em todas as 564 escolas que ofertam o EM na rede estadual de educação do Estado de Mato Grosso no ano do levantamento, portanto, a possibilidade de participação de cada estudantes foi superior a zero e igualitária entre todos. A participação dos

colaboradores se processou no campo da apresentação da pesquisa junto à classe estudantil do EM, com divulgação dos meios digitais que possibilitaram acesso ao link da pesquisa.

Entendendo a divulgação coletiva como potencial amostragem probabilística, o acesso dos estudantes aos instrumentos da pesquisa, pode ser classificada como aleatória simples sem reposição, ou seja, em sendo aluno do EM da rede pesquisada não houve nenhum outro critério na efetivação de sua inclusão, cada estudante que teve o conhecimento da pesquisa e acesso ao seu link foi de livre escolha a sua participação. Por meio de recurso tecnológico da plataforma em que esteve vinculado os questionários da pesquisa, não foi permitido a participação de mais de uma vez de cada estudante, o sistema reconhecia o terminal (celular, tablet, computador ou outro dispositivo) pelo seu número de identificação e permitia apenas o envio de uma única resposta, não permitindo assim a reposição de participantes.

2.3.4 Os instrumentos coletores dos dados

Antecipando a possibilidade de uma contenda quanto a uma convivência harmônica entre os modelos de abordagem, afirmamos que o termo ciência até mesmo em domínio do senso comum é ligado à produção de conhecimento junto às ciências naturais e físicas devido ao seu pioneirismo e não a sua importância hierárquica em relação às sociais. Destaca Gil (1999, p. 26):

A ciência tem como objetivo fundamental chegar à verdade dos fatos. Neste sentido, não se distingue de outras formas de conhecimento. O que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade.

É, pois, percebido que a validação das verdades (mesmo que momentâneas) é a essência da ciência, quer seja por uma visão dita realista baseada em instrumentos de mensuração, quer seja por uma visão idealista que sustenta a subjetividade como forma de verdade. É autêntico que a depender dos objetivos de uma determinada pesquisa, essa tende a um modelo de abordagem, porém, axialmente é o embaraço das abordagens quantitativas e qualitativas que favorecem a cientificação das respostas almejadas. Aponta Gil (1999, p. 42):

O processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.

Árdua se postula a tarefa de “dar vozes” aos números de uma pesquisa objetiva, construída em bases quantitativas ou, a estratificação da subjetividade dos participantes de uma pesquisa, tanto na primeira situação quando os números recolhidos podem representar uma realidade genérica e momentânea, quanto na segunda quando a subjetividade pode ser interpretada a luz do saber do pesquisador e não do pesquisado. Nessa proposta, a pesquisa foi encaminhada: a de ofertar instrumentos com questionamentos fechados aliado aos abertos, com intuito de abrandar a dificuldade na escrita de uma abordagem dualística.

2.3.4.1 Questionário socio-escolar

O primeiro instrumento disposto eletronicamente aos participantes foi o questionário socio-escolar composto por 17 questões fechadas subdivididos em 5 grupos: Filtros; Social; Localização; Escolar e Econômico. A importância do instrumento na seara da pesquisa alinha-se ao fato do mesmo contemplar além do objetivo geral outros quatro objetivos específicos, a descrever:

- Verificar se existe diferença significativa nos índices de *burnout* entre os estudantes dos distintos anos que compõe a etapa do EM;
- Perceber se existe diferença significativa nos índices de *burnout* entre os estudantes, conforme o gênero;
- Constatar se existe diferença significativa nos índices de *burnout* entre os estudantes, que exercem ou não funções laborais;
- Diferenciar possíveis índices de *burnout* entre os estudantes, conforme a pretensão da futura profissão;

As questões foram elaboradas e testadas em um Grupo de Controle⁸ de 60 alunos em uma escola estadual (piloto) no município de Várzea Grande, distribuídos em grupos de 20 alunos de cada ano do EM: 20 alunos do 1º ano, 20 alunos do 2º ano e 20 alunos do 3º ano. A proposta foi realizar o teste semântico dos enunciados de cada questão. Dispostos em grupos por ano de estudo, os alunos puderam responder aos questionamentos originais eletronicamente e realizar anotações físicas sobre possíveis dúvidas quanto ao entendimento dos enunciados. Em observância as

⁸ GC = Grupo de Controle

orientações advindas das anotações de controle, algumas alterações gramaticais foram implementadas visando o melhor entendimento semântico.

Grupo 1 – dos filtros – Composto pelos três itens iniciais do instrumento, teve como função primordial a seletiva dos estudantes aptos a participarem do levantamento, onde a necessidade da filtragem foi devido a real possibilidade de acesso de estudantes de outros níveis escolares e até mesmo de outras redes terem acesso ao instrumento eletrônico. Assim, as questões foram dispostas:

- Você concorda em participar da pesquisa? Se a resposta fosse sim, o pesquisado prosseguia o preenchimento, para leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, caso contrário era direcionado para mensagem, encerrando sua participação.
- Você atualmente é aluno do EM? Procedimento idêntico a questão anterior.
- Você atualmente é aluno de uma escola: Essa questão foi reescrita conforme necessidade observada junto ao grupo de controle, o texto original era; A qual rede educacional pertence a sua escola? Nesse questionamento o estudante tinha a opção em selecionar a estadual, municipal e particular. Em qualquer uma das respostas o pesquisado prosseguia com sua participação, porém os dados foram separados e apenas os da rede estadual permaneceram em análise nesta pesquisa, os demais (municipal e particular) será tratado em posterior em outras produções acadêmicas.

Grupo 2 – do social – Composto por quatro itens foi responsável pela identificação do perfil dos participantes. Assim, as questões foram dispostas:

- Identidade de Gênero. O questionamento apresentou três opções de respostas: Prefiro não responder; Masculino; e Feminino, contemplou de forma direta a um dos objetivos específicos da pesquisa.
- Idade. As respostas foram dispostas numericamente dos 13 até aos 18 anos e uma alternativa que indicava a superioridade dessas faixas etárias.
- Situação conjugal: Relatos do grupo de controle em especial aos estudantes do 1º ano diagnosticaram dificuldades no entendimento do enunciado, contudo, com as respostas ofertadas no questionamento: Com ou sem companheiro(a) – possibilitou a viabilidade da questão sem alteração gramatical.

- Possui filhos? O item apenas aferiu se sim ou não em suas alternativas. A coleta dessa informação apesar de não compor os objetivos específicos nesta pesquisa, potencializará a construção futura de novas escritas acadêmicas.

Grupo 3 – da localização geográfica – Composto por dois itens, identificaram a cidade de estudos dos participantes e a localidade geográfica de sua escola.

- Cidade em que você estuda? A questão elencou todos os municípios do Estado em uma lista em ordem alfabética.
- Sua escola está localizada na(o): As respostas para essa questão atentaram ao reconhecimento da localidade geográfica das unidades escolares quanto ao urbano ou do campo.

Grupo 4 – do escolar – Composto por cinco itens, apresentou-se de valia quanto a contemplação de um dos objetivos específicos, bem como subsidiar o levantamento de outros dados pertinentes ao perfil escolar dos pesquisados, a saber:

- A respeito do Novo Ensino Médio? O item em forma de pergunta apresentou cinco alternativas que diagnosticaram se os estudantes tinham conhecimento ou não da existência do novo modelo, se ele está ou não cursando e ainda a sua opinião quanto ao mesmo, se ele apresenta indiferença ou percebe melhorias/pioras frente ao novo modelo. O item foi de salutar destaque quanto relacionado com os resultados de *burnout* aferidos.
- Qual ano você está estudando? O questionamento pode averiguar se o adoecimento pela SdB se manifestou de forma relevante entre os anos que compõem o EM, de maneira em especial ao terceiro ano – fase que antecede ao acesso ao ensino superior e a possibilidade de participação do Exame nacional do Ensino Médio (ENEM).
- Turno de estudo: Quatro opções foram ofertadas nas alternativas objetivas: matutino, vespertino, noturno e a opção do período integral. Item valioso no entendimento do contexto pesquisado, uma vez que foi elencada a oportunidade de verificar se o(s) turno(s) de estudo contribuem para o surgimento e fortalecimento de algum estressor, bem como ao acometimento por *burnout*.
- Desistiu alguma vez de estudar? Com esse indicador ventilou-se o cruzamento dessa informação com o objetivo geral do trabalho, assim pode-se contatar se

o adoecimento por *burnout* tem contribuição direta ou não com a abstenção estudantil no EM de maneira relevante.

- Reprovou alguma vez? Procedimento idêntico a questão anterior.
- Sua família acompanha seus estudos? A posse desses dados possibilitou o cruzamento com outras variáveis e a verificação do papel da família junto ao desempenho dos estudantes, no que se refere a sua permanência na escola bem como nos índices de sua aprovação.

Grupo 5 – do econômico – Composto por dois itens, tiveram como foco a identificação do perfil econômico dos participantes, a descrever:

- Você possui trabalho remunerado? Foi possível correlacionar este indicador com o desempenho estudantil, através do indicador de desistência e reprovação, averiguando se a questão laboral influencia ou não no adoecimento dos pesquisados.
- Já decidiu a sua futura Profissão? O item atentou para a resposta de um dos objetivos específicos, se uma aproximação cronológica da escolha de sua futura profissão é fator positivo para *burnout*. O cruzamento desse dado com o pensamento de participar do ENEM enriqueceu o cruzamento dos dados e com aliança das respostas subjetivas puderam ofertar uma concisa resposta.

2.3.4.2 Escala de avaliação da síndrome de burnout em estudantes

O levantamento bibliográfico inserido na redação desta pesquisa ratificou outros achados⁹ no que se refere ao uso das escalas e instrumentos utilizados na aferição de incidências e prevalências de *burnout* no Brasil, isso levando em consideração amostragem de todas as categorias ocupacionais, de que o *Maslach Burnout Inventory* (MBI) é o instrumento mais utilizado junto as produções acadêmicas. Contribui para o reforço dessa afirmação BERNADINI (2017):

QUADRO 02 - Instrumentos e escalas utilizadas em estudos de *burnout*

INSTRUMENTOS/ESCALAS	Percentual (%)
Maslach <i>Burnout Inventory</i> (MBI)	66
Entrevista semiestruturada	11

9 Segundo Gil-Monte e Peiró (1999), é o MBI - Maslach Burnout Inventory, elaborado por Christina Maslach e Susan Jackson em 1978

Questionario para La Evolucion Del Sindrome de Quermase por El Trabajo (CESQT)	07
Inventário de sintomas de Stress para Adultos (ISSL)	07
Questionario de <i>Burnout</i> del Profesorado – (CBP-R)	05
Job Content Questionnaire	02
Questionário Avaliação de <i>Burnout</i> SB (Gil-Monte)	02
TOTAL	100

Fonte: Adaptada de Bernadini (2017)

O construto tridimensional do MBI considera um alto nível de *burnout* o trabalhador que apresentar índices elevados nas dimensões da exaustão emocional e despersonalização e um baixo escore quanto a sua realização profissional, todavia, é de importância salutar a informação de que o instrumento autoaplicável é de uso exclusivo para a avaliação da síndrome e não leva em considerações os elementos antecedentes do avaliado, cabendo um acompanhamento profissional junto ao desencadear do processo.

O MBI foi projetado inicialmente por Maslach e Jackson (1978) e objetivava aferição dos indicadores de adoecimento por *burnout* em trabalhadores da área de saúde, sendo até hoje o mais utilizado, referenciado em diversos trabalhos científicos o instrumento se postula como o principal instrumento de coleta de índices de esgotamento profissional. Em consonância com os avanços nos estudos da síndrome, as questões metodológicas têm acompanhado as novas necessidades técnicas e científicas, assim, qualificações na versão primeira desencadearam modelos específicos para outras áreas de trabalho.

Apontam Carlotto e Câmara (2020, p. 4):

Existem três instrumentos para a avaliação da SBE no Brasil: o MBI-Student Survey / MBI-SS, baseado no Maslach *Burnout* Inventory (MBI-General Survey) de Maslach, Jackson e Leiter (1996) e desenvolvido por Schaufeli et al., (2002), o Oldenburg *Burnout* Inventory de Halbesleben & Demerouti (2005), e o Copenhagen *Burnout* Inventory de Kristensen, Borritz, Villadsen e Christensen (2005).

Os instrumentos mencionados pelas autoras correspondem a adaptações de instrumentos internacionais, todos apresentam aspectos positivos e negativos no campo da livre tradução, nos termos de disponibilidades de licenciamentos, e outros. O primeiro instrumento citado pelas autoras, passou a ter sua versão em português

comercializada pelos detentores dos direitos e ainda sem a devida garantia da sua validação, o segundo, mesmo diante das adequações gramaticais presentes no instrumento voltado para o atendimento do público “estudantes”, não apresenta especificação de uso entre os mesmos, o terceiro baseado originalmente em um modelo trifatorial foi adaptado a um modelo quadrifatorial. Consideram Carlotto e Câmara (2020, p. 5) que a criação de um instrumento nacional possa:

Contribuir com a disponibilização de um instrumento válido e fidedigno, a partir de um modelo teórico atualizado, robusto e utilizado internacionalmente. Assim, o objetivo deste estudo é descrever os procedimentos teóricos e experimentais da construção e análise das evidências de validade de uma escala brasileira de avaliação da SdB em estudantes universitários.

A Escala de avaliação da Síndrome de *Burnout* em estudantes (ESB) ora utilizada foi devidamente construída por Carlotto e Câmara (2020), obedecendo aos critérios éticos e científicos. A versão inicial foi aplicada no estudo piloto em 46 estudantes com predominância na participação para o sexo feminino (65,2%) e sua validação ocorreu com a participação do estudo envolvendo 1.169 estudantes mantido a predominância feminina (70,1%). As análises de consistência interna foram aferidas tanto instrumento total quanto nas suas dimensões, suas evidências de validades foram verificadas em exposição às análises fatoriais exploratórias e confirmatórias. Em todos os tratos estatísticos os procedimentos foram balizados com indicadores de significância de 95%.

QUADRO 03 - Média e desvio padrão das dimensões da ESB

DIMENSÕES	Média (DP)
Desgaste emocional e físico (DEF)	2,50 (0,81)
Distanciamento (DIST)	1,46 (0,96)
Ineficácia da formação (INEF)	1,45 (0,86)
Média Geral	1,87

Fonte: Adaptado de Carlotto e Câmara (2020)¹⁰

Carlotto e Câmara (2020) descrevem que todas as etapas foram observadas na construção do ESB, dos aspectos teóricos e éticos aos operacionais e

¹⁰Quanto à confiabilidade, os valores do alfa de Cronbach e do ômega de McDonald foram, respectivamente, 0,88 e 0,93. A dimensão DEF alcançou $\alpha = 0,84$ e $\omega_t = 0,85$; a dimensão DIST, $\alpha = 0,84$ e $\omega_t = 0,85$; a dimensão de ineficácia da formação obteve $\alpha = 0,80$ e $\omega_t = 0,79$.

experimentais, sendo possível considerá-lo válido e satisfatório sua aplicabilidade entre os estudantes brasileiros, tanto em termos de seus índices quanto de prevalências. O instrumento em sua versão final ficou, portanto, composto por três dimensões: Desgaste emocional e físico, Distanciamento e Ineficácia da formação e por 14 itens, disposto em escala *likert*. Concluem as autoras:

A análise dos itens contribuiu para a configuração desse modelo com a redução de itens e maior precisão na medição do construto geral e seus fatores de maneira mais enxuta. Os coeficientes de confiabilidade foram satisfatórios e corroboraram a estrutura proposta. (CARLOTTO; CÂMARA, 2020, p. 17).

O marco de pontos de corte para as dimensões e para a escala geral alinhada aos bons índices de sensibilidades e especificidades potencializam a utilização do ESB como instrumento de avaliação da SdB para diagnóstico entre os estudantes brasileiros bem como avaliação de prevalência.

2.3.4.3 Questionário – estressores estudantis

O terceiro instrumento disposto eletronicamente aos participantes foi o questionário de potenciais estressores estudantis, elaborado a partir da aplicação teste mencionada na elaboração do primeiro instrumento, onde o GC de 60 alunos da escola piloto respondera ao seguinte questionamento: Cite até cinco coisas que você considera estressante na sua vida de estudante. Pela proposta, se cada estudante listasse o máximo que lhe foi solicitado, ter-se-ia até 300 indicações de potenciais estressores entre os estudantes. A taxa de resposta para o questionamento foi de 79%, com uma média aproximada de 4 indicadores de estresse por aluno. Os itens mais citados como estressores percebidos pelos estudantes foram: A vida de estudante (42), a Escola (22), os colegas (22), a bagunça/indisciplina (22), ENEM (18), Trabalho (15).

A importância do instrumento na seara da pesquisa alinha-se ao fato do mesmo contemplar além do objetivo geral outros dois objetivos específicos, a descrever:

- Descrever o nível de (in)satisfação dos estudantes com seu EM, observando se existe e em qual percentual o sentimento de culpa presente nesse indicador;
- Identificar os principais estressores aos quais estão submetidos os estudantes no EM que podem vir a culminar com a SdB.

Grupo 1 – da vida de estudante. Composto exclusivamente pelo item inicial:

- Você considera sua vida de estudante. No Grupo de Controle esse item apareceu descrito por 42 dos 60 participantes, ou seja, sete entre dez alunos que contribuíram para a confecção deste instrumento descreveram de forma direta que a vida do estudante de um modo em geral em por si um fator de estresse.

Grupo 2 – do curricular. Composto por dois itens, o grupo versou sobre a percepção dos estudantes sobre:

- Você considera sua carga horária de estudo. O item pode identificar se a carga horária ao qual estão submetidos os estudantes potencializam o fator de estresse e, por conseguinte, contribuem para o adoecimento por *burnout*. Outra possibilidade de averiguação é a de possível indicador divergente entre os estudantes que já frequentam o novo ensino médio e os que ainda não.
- Você considera o número de disciplinas. O item apresentou as mesmas investigações do item anterior.

Grupo 3 – do ambiente. Composto por dois itens, o grupo procurou identificar a percepção dos estudantes sobre os ambientes escolares:

- Você considera o ambiente de sua escola. Foi o segundo indicador de estresse entre o GC. Identificar as características dessas unidades de ensino: de localização, de oferta de ensino, de infraestrutura e outros, contribuirá para o enfrentamento desse estressor.
- Você considera o ambiente de sua sala de aula. A sala de aula foi citada por alguns participantes do GC como sendo foco de estresse, as citações foram descritas apontando os aspectos físicos de uma iluminação precária ao excesso de ruídos e calor. A inserção do item no instrumento possibilitará a ratificação ou não desse estressor.

Grupo 4 – da relação interpessoal. Três itens compuseram esse grupo e aludiram as considerações que os participantes percebem em relação a:

- Você considera seus colegas de turma. O item colegas (22 citações) se somados a outro fator indicado pelo GC, o de bagunça (22 citações) se apresentaram no levantamento desse constructo como o principal agente estressor no convívio escolar. Com satisfatória frequência os dois itens estavam interligados nas respostas. Com intuito de refazer o teste, apenas o

item colegas foi sugerido no primeiro bloco de questões (abertas em escala *likert*), deixando o item bagunça desvinculado inicialmente para sua provável ocorrência emergir ou não, no segundo bloco (item fechado).

- Você considera seus professores. Na pesquisa de mestrado Lopes (2020) apresentou a indicação de que o principal agente estressor dos professores eram seus alunos em algumas variáveis como: ausência dos pais e da família no processo escolar, a indisciplina, o desinteresse pelos estudos e a relação interpessoal com os mesmos. No GC os professores ficaram em posição intermediária nas citações, similarmente aos itens da internet e da preguiça. A análise dessa informação é de valia no aspecto comparativo com os achados no trabalho de mestrado citado e demais analogias com outros itens.
- Você considera a equipe de gestores da sua escola. O item corresponde a junção dos indicadores: coordenação e direção apresentados como possibilidades de estressores estudantis. A unificação prejudica o detalhamento da percepção dos alunos em relação a função específica dos membros da equipe gestora de sua escola, contudo, oportuniza uma visão global sobre a gestão. Possíveis apontamentos em específicos poderiam ser anotados no segundo bloco do instrumento.

Grupo 5 – da relação social. O grupo foi o que apresentou o maior número de itens dentro do instrumento (quatro). Consistiu em verificar as relações dos estudantes com alguns de seus grupos sociais:

- Conciliar seus estudos com sua família. Um dos principais agentes estressores docentes apontado por Lopes (2020) foi a ausência da família no tocante ao acompanhamento do processo educacional dos alunos, salutar então a averiguação do nível de percepção que os mesmos indicam em relação aos seus familiares. Esse item pode ser relacionado com o item do grupo 4 do primeiro instrumento: Sua família acompanha seus estudos?
- Conciliar seus estudos com seu trabalho. O item contempla diretamente um dos objetivos específicos da pesquisa, o de identificar se a percepção de estresse na conciliação dos afazeres estudantis com o mundo do trabalho, assim podendo verificar se existe diferença significativa nos índices de *burnout* entre os estudantes que exercem ou não funções laborais.

- Conciliar seus estudos com sua religião. A ideia central do item foi a de verificar se os pesquisados entendem ou não a relação escola e religião como potencial estressor.
- Conciliar seus estudos com seu momento de lazer. O item pode verificar se as queixas advindas do CG como excesso de carga horaria e do número de disciplina, influencia na vida social do pesquisado fora do ambiente escolar, ou seja, se existe ou não um comprometimento das atividades de lazer dos estudantes por causa de sua rotina de estudos.

Grupo 6 – do ENEM. Composto exclusivamente pelo item final:

- Quando você pensa no ENEM. A preparação para o maior sistema avaliativo educacional do país, o Exame Nacional do Ensino Médio é para muitos estudantes a única oportunidade de acesso ao ensino superior, fato que em si o torna estressante. O item consistiu na verificação se a assertiva é real entre o universo desta pesquisa e se ainda existem indicadores significativos de diferenças entre os anos que compõem o EM.

Todos os instrumentos apresentados ao participante em seu perfil objetivo foram dispostos na plataforma digital como obrigatórios, ou seja, o participante só teria acesso ao item seguinte do questionário se a atual questão em preenchimento pelo mesmo fosse respondida. O segundo bloco do terceiro instrumento composto por duas questões dissertativas não apresentaram o dispositivo de obrigatoriedade, uma vez que, além da real possibilidade de nem todos terem o que responder ou ainda optarem por não responder, por ser uma questão dissertativa, coexistia potencial chance de desistência no preenchimento da pesquisa em sua totalidade, onde não sendo finalizado o envio eletrônico, toda a participação seria computada. As duas questões contaram com a indicação: (Questão não é obrigatória. Sua resposta é muito importante). Foram elas, a saber:

- **Escreva sobre aquilo que você considera que atrapalha os seus estudos:**

As pressões emocionais permeiam a todos e no caso dos estudantes elas são tensionadas pela decisão quanto ao seu futuro. Escolha de sua futura profissão, sobrecarga de atividades escolares, cobrança familiar e social por bons resultados escolares corroboram na exposição dos estudantes frente a diversos estressores e no caso específico do EM fragilizam as condições de enfrentamento ao problema,

tornando-os mais suscetíveis a transtornos psicológicos em face que a grande decisão se aproxima – a escolha de seu futuro profissional.

A questão dissertativa foi o contrassenso qualitativo junto a pesquisa, uma vez que a possibilidade da leitura das respostas dos alunos ao item, permitiu ir além do complemento de possíveis estressores percebidos e não dispostos na parte quantitativa dos instrumentos e também, uma genuína oportunidade de analisar os dados objetivos, inserindo uma certa dose de subjetividade (voz) aos números.

- **Escreva sobre aquilo que você considera que pode melhorar a qualidade dos seus estudos:**

Não é necessário nenhum tipo de pesquisa para afirmar que a formação do aluno em sua integralidade é meta principal em uma escola, a mesma proporção de certeza se pode ter ao afirmar que a grande maioria das políticas públicas em todos os níveis são pensadas e implementadas sem a devida escuta do seu principal agente – o aluno. Muito distante da pretensão de ingerência nas políticas ora citadas, mas a questão inserida nesta pesquisa alinha-se com Libâneo (2006) no contexto de observar a devida importância na escuta dos estudantes. Continua o autor:

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. Portanto o conhecimento que o educando transfere representa uma resposta à situação de opressão a que se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. (LIBÂNEO, 2006, p. 54).

A situação real vivida pelo educando pode melhor ser descrita pelo próprio, assim a escuta propiciada no item direciona a possíveis enfrentamentos aos estressores percebidos pelos participantes da pesquisa. Em reforço, os dados advindos do item subjetivo consistiram valiosa contribuição na análise dos dados estatísticos e não representam um antídoto perante os estressores, mas indicadores de caminhos que ofertem o desvio dos mesmos.

2.3.5 Procedimentos no recolhimento e tratamento dos dados

Os procedimentos quanto a obtenção dos dados deve garantir o atendimento à sistematização necessária no percurso de uma pesquisa, quer por fontes seguras em levantamentos juntos a bases confiáveis ou por observações específicas do pesquisador junto ao seu universo em estudo. Os dados obtidos no campo de pesquisa não podem ser frutos casuísticos, e sim, de uma ordenação lógica,

estruturada em nível de confiabilidade científica, ampliando suas possibilidades de análises em abrangência com a realidade da pesquisa, uma vez que, um olhar isolado dos dados não respalda uma transparência acadêmica, frutificando o insucesso do desenvolvimento de melhorias ao problema ora enfrentado.

Com anuência da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (em anexo), o primeiro procedimento foi a formação de uma rede de colaboradores que viabilizasse notoriedade da pesquisa junto aos estudantes do EM. Foram contactados inicialmente os potenciais colaboradores como: diretores, coordenadores pedagógicos, secretários(as) escolares, assessores pedagógicos (grupo colaborador junto ao mestrado), presidentes dos Conselhos deliberativos das escolas, sindicatos dos trabalhadores e suas subsedes e professores. Contabilizando apenas aos que responderam os chamados via e-mail ou mensagem por redes sociais, a rede superou o apoio de 700 colaboradores, que durante a vigência da coleta de dados, efetivaram a divulgação da pesquisa, bem como a permissibilidade de acesso da mesma junto aos estudantes.

A pesquisa foi divulgada com auxílio dos colaboradores voluntários partindo dos mecanismos a discorrer: O primeiro mecanismo foi um *link* criado a partir da plataforma digital: *google forms* – <https://forms.gle/qUzjspcXPFgsrS9M6>. O *link* foi disponibilizado aos colaboradores que por sua vez o redistribuiu aos estudantes via grupos de *WhatsApp* ou por intermédio dos Grêmios Estudantis. O segundo, de um perfil em rede social – [@burnout.estudantes](#), que pela rede o estudante poderia ter acesso ao *link* da pesquisa e assim, participar. O terceiro foi por meio do *QRCode* criado como uma possibilidade de potencializar a divulgação e acesso dos estudantes junto a pesquisa. O quarto foi através da divulgação de um cartaz (em anexo) enviado as unidades escolares que por sua vez afixaram nos murais com informações contendo todos os caminhos anteriores: link, rede social e *QRCode*. Não houve a aferição de qual mecanismo contribuiu mais ou menos na obtenção dos dados, mas com toda certeza, todos conjuntamente com a valorosa voluntariedade dos colaboradores foi singular na maciça participação estudantil.

Em qualquer um dos mecanismos supracitados o estudante foi direcionado primeiramente para a leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (em anexo) onde a pesquisa e seus objetivos foram apresentados ao mesmo num linguajar acessível ao seu entendimento e para prosseguir o participante deveria apresentar seu consentimento clicando na opção: Concordo, caso contrário a pesquisa seria

encerrada com esse participante. Em prosseguindo, o estudante foi direcionado ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo) com a indicação de leitura obrigatória do seu responsável, o termo apresentou ainda dispensa da leitura dos responsáveis em caso de maioria do aluno. Nessa configuração, os alunos maiores de idade poderiam prosseguir na pesquisa clicando na opção: Concordo, caso contrário a pesquisa seria encerrada com esse participante, porém, se o estudante fosse menor de idade (uma grande parcela dos participantes) o mesmo deveria apresentar o Termo aos seus responsáveis para a tomada de decisão de participação ou não junto a pesquisa.

Com o recebimento inicial de 10.121 (dez mil cento e vinte e uma) participações, o procedimento posterior foi a purificação do número bruto em observância aos critérios de exclusões mencionados:

- 13 (treze) participantes de municípios com baixa participação. Os municípios com participações igual ou menor a três, foram desconsiderados do universo pesquisado, sendo 8 com uma participação, 1 com duas participações e 1 com três participações. O intuito em primeira instância o intuito foi de preservar o sigilo da sua participação, essencialmente nos municípios onde houve apenas uma participação.
- 14 (quatorze) participantes declararam matrículas na rede privada de ensino, foi permitido o preenchimento dos instrumentos por parte dos estudantes, para subsidiar futuros estudos, contudo, nesta pesquisa eles não foram considerados participantes ativos.
- 22 (vinte e dois) participantes tiveram suas respostas enviadas de forma duplicada. O fato deve-se que após o primeiro envio o estudante retomou o questionário e o reenviou sem alterações ou com pequenas correções. Em todos os casos, foram mantidas as respostas mais recentes, sendo desconsiderada as anteriores.
- 67 (sessenta e sete) participantes desistiram de participar da pesquisa após acessar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, um percentual relativamente baixo de 0,66%.
- 204 (duzentos e quatro) participantes apresentaram desistência no estágio da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, não sendo possível afirmar se o estudante apresentou o termo ao seu responsável ou a decisão de

desistir foi própria, em virtude da obrigatoriedade de apresentação do termo a quem de fato poderia autorizar a sua participação. Nessa situação o índice de exclusão foi superior a 2%.

- 221 (duzentos e vinte e um) participantes de 42 municípios distintos, declararam pertencem a rede pública municipal de ensino, a participação foi permitida pelo sistema, contudo, constar-se-á como dados subsidiários para novos estudos. Em informações adquiridas junto a Secretaria de Educação de Mato Grosso, existem alguns casos de parcerias entre a mesma e Secretarias Municipais de Educação. Mas nessa situação, em específico, optou-se por excluir esse universo para fins de parametrização do perfil pesquisado.
- 384 (trezentos e oitenta e quatro) participantes assinalaram a opção de não ser aluno do EM. A ampla divulgação da pesquisa aliada ao poder das mídias sociais oportunizou o acesso de muitos estudantes ao *link*, foi esperado que estudantes fora do EM acessassem os instrumentos de pesquisa, por desconhecer o público-alvo ou por simples curiosidade, de maneira que, este item agiu como selecionador dos participantes válidos. A taxa de exclusão de aproximadamente 3,8% foi a maior entre todos os critérios.

Efetivada a retirada dos instrumentos mencionados, foi aferida a participação líquida¹¹ de 9.196 (nove mil cento e noventa e seis) participantes, com taxa de efetividade de 90,86% dos instrumentos recolhidos. Superada a fase de obtenção da lapidação do número bruto de participações o percurso metodológico se orientou pela instrumentalização técnica na organização dos dados para orientá-lo de forma à produção de significados frente aos objetivos propostos. Gil (1999) bem apresenta a diferença principal dessa etapa dos termos – análises e interpretações dos dados, no primeiro caso o pesquisador organiza sumariamente permitindo o alcance de respostas frente ao problema proposto numa investigação e no segundo caso, as respostas advindas do primeiro devem ganhar sentido ampliado perante relacionamento das mesmas como outros conhecimentos previamente já adquiridos.

Os mecanismos de tratamento dos dados ora apresentados não condisseram apenas a satisfação dos objetivos pautados na pesquisa, para além de resultados meramente técnicos atentou-se para a promoção de uma “acessibilidade de leitura”

¹¹ Participação efetiva total subtraídas as devidas inconsistências junto aos critérios de exclusões

aos leitores de fora da área de conforto de uma pesquisa estritamente quantitativa. É de valia estremada ressaltar que essa propositura de acessibilidade não desconsiderou a rigorosidade necessária a validação científica. O tratamento de um banco de dados, graças ao avanço tecnológico, pode ser realizado em diversas plataformas e softwares a depender das necessidades da pesquisa, nesta em questão foram utilizados três softwares como referência: O Microsoft Excel, o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e o acrônimo de *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ).

O questionário socio-escolar foi parametrizado visando *a priori* a atribuição dos valores de cada item do perfil individual dos participantes em valores coletivos, assim, utilizando as respostas individuais foi possível a construção de um perfil em nível municipal e outro no estadual. A utilização do Microsoft Excel como ferramenta de tratamento dos dados possibilitou a construção de diversos gráficos pelos itens que compunham o instrumento, bem como o cruzamento entre eles, permitindo diagnosticar indicadores de relevância entre os mesmos.

O instrumento de avaliação da SdB em estudantes foi orientado em sua estruturação dos dados conforme normativas validadas pelas autoras do instrumento brasileiro. Indicam Carlotto e Câmara (2020, p.13):

O presente estudo teve como objetivo construir e estudar as evidências de validade de um instrumento de avaliação da ESB no Brasil. O objetivo era a obtenção de um instrumento breve, que contemplasse os atributos que compõem o construto geral. Além disso, a proposta era de obtenção do estabelecimento de pontos de corte, com vistas a permitir avaliar a prevalência da SBE. Da mesma forma, o instrumento deveria poder ser levantado em termos de suas médias geral e por dimensão, a exemplo do Cuestionario para Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo – CESQT. (Gil-Monte, 2011).

TABELA 06 - Avaliação e Pontuações da ESB

Escalas e fatores	Soma	Média
ESB – DEF	(1+2+3+4+5+6)	/ 6
ESB – DIST	(7+8+9+10)	/ 4
ESB – INEF	(11+12+13+14)	/ 4
ESB total	(1+2+3+4+5+6+7+8+9+10+11+12+13+14)	/ 14

Escalas e fatores	Soma (presença de SBE)	Média (presença de SBE)
ESB – DEF	Escore >5	m>1,00
ESB – DIST	Escore >5	m>1,50
ESB – INEF	Escore >5	m>1,50
ESB total	Escore >20	m>1,50

Fonte: Adaptado de Carlotto e Câmara (2020).

Os pontos de cortes estabelecidos na validação do instrumento no Brasil foram utilizados na avaliação por dimensão, sendo considerado positivo para a SdB o estudante que ultrapassou o ponto de corte nas três dimensões, conforme Tabela 06 e média total superior a 1,50 pontos, simultaneamente. Para fins didáticos e visualização estatística, foram adotados níveis de adoecimento por *burnout*, o nível 1 ocorre quando os pontos de cortes originais da ESB, são alcançados, o nível 2 do adoecimento por *burnout* nessa pesquisa é indicado ao participante que aferir superioridade percentual de 50% nos pontos de cortes, e ainda, um nível 3 quando os índices ultrapassarem o 100% dos parâmetros originais. É salutar o reforço de que os níveis são meramente didáticos e apenas a inserção no nível 1 é suficiente para a indicação do esgotamento total.

O instrumento que propôs a identificação dos estressores percebidos pelos estudantes em sua vida escolar, composto questões objetivas e subjetivas, tiveram o tratamento dos seus dados procedidos de formas distintas. Ao bloco das questões fechadas foram atribuídos valores de um a quatro, respectivamente, em escala *likert* disposta em uma ordem percebida de estresse: não estressante, pouco estressante, baseado no modelo quadrifásico de Lipp¹².

Para a obtenção do resultado de cada questionamento foram criadas duas categorias, a do Sim e a do Não. A do SIM representava que o indicador de estresse sugerido em cada questionamento foi considerado positivo para a pesquisa e a do NÃO promoveu a negatização do estressor junto aos estudantes da rede estadual de Mato Grosso. Para se chegar a uma das duas categorias ocorreu o agrupamento das respostas na seguinte ordem:

¹² Inventário de Sintomas de Stress Adulto (ISSL) (Lipp, 2000). O ISSL é composto de quatro fases: alerta, resistência, quase-exaustão e exaustão. Essa divisão tem base nos princípios de Selye (1965), quanto às fases do processo de *stress*.

- Sim = somatória das respostas estressante e muito estressante
- Não = somatória das respostas não estressante e pouco estressante

Os resultados nas somatórias em cada item indicaram, portanto, se indicador proposto como estressor foi positivo ou negativo na percepção dos estudantes. A aferição foi realizada coletivamente em níveis estadual e municipais. Correlações foram realizadas com os demais instrumentos, a fim de enriquecimento dos resultados com auxílio da planilha eletrônica do Excel e do software IRaMuTeQ.

As questões abertas apresentadas aos estudantes, indagavam sobre a possibilidade de existências de estressores não mencionados no primeiro bloco e ainda sugestões de enfrentamento de tais. Entre as participações líquidas 33,8% descreveram a percepção de outros estressores e 30,2% sugeriram possibilidades de melhorias na qualidade de seus estudos. As informações oriundas das escritas dos estudantes nas duas situações: novos estressores e sugestões de enfrentamentos foram tratadas inicialmente pelo software IRaMuTeQ, no agrupamento das respostas em uma análise de similitude (representação que se baseia na teoria dos grafos e possibilita ao pesquisador identificar co-ocorrências e conexão entre as palavras), em nuvem de palavras e no método Reinert¹³. As descrições recolhidas pós-tratamento pelo IRaMuTeQ subsidiaram a produção quantitativa.

O contexto qualitativo fundamentou-se no cruzamento dos dados quantitativos com leituras manuais, entende-se aqui, a leitura do pesquisador sem auxílio de recursos eletrônicos, portanto mais minuciosa e observadora e ainda com produções existentes em referência ao tema, através de uma perspectiva relacional, contribuindo para esse entendimento Denzin e Lincoln (2011, p. 19):

[...] uma combinação de metodologias diferentes para analisar o mesmo fenômeno, de modo a consolidar a construção de teorias sociais, trata-se de uma alternativa qualitativa para a validação de uma pesquisa que, ao utilizar múltiplos métodos de pesquisa, assegura a compreensão mais profunda do fenômeno investigado.

A combinação efetivada possibilitou a miscigenação das duas abordagens no alcance dos objetivos propostos nesta investigação, quer seja, no auxílio das leituras dos gráficos por parte das escritas dos estudantes, quer seja, na produção de dados

¹³ O método *Reinert* produz *clusters* a partir da proximidade entre termos.

quantitativos das mesmas escritas, somado a essa a inferência dos referências teóricas que permeiam o estudo do problema pautado. Com a combinação foi possível alimentar o banco de dados e após descarte dos estressores repetidos (contemplados no primeiro bloco) o escalonamento dos estressores mencionados pelos estudantes, bem como as relações existentes dos mesmos com literaturas existentes, recorrendo nesse momento à natureza analítica do perfil quantitativo dessa pesquisa em uma tentativa de explicar a situação aferida o âmbito da população pesquisada.

2.4 DA OBTENÇÃO DOS DADOS INICIAIS

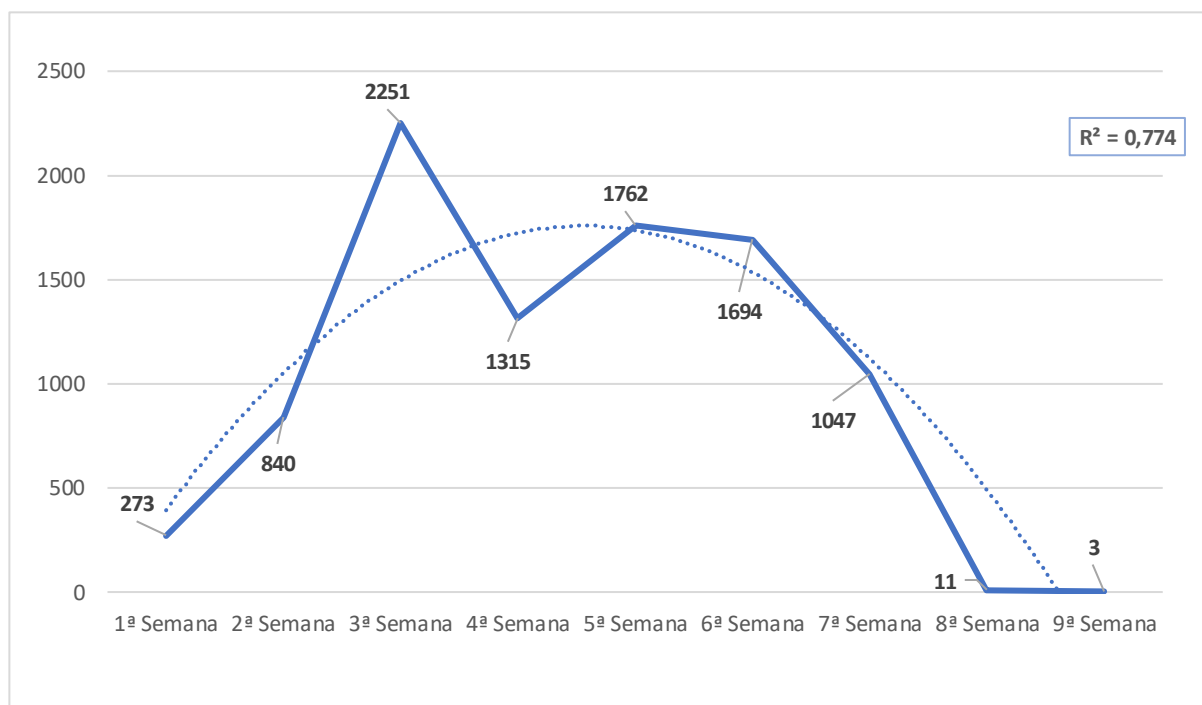
As descrições e interpretações doravante apresentadas estão dispostas didaticamente em doze partes, sendo as três primeiras uma referência as apresentações líquidas dos indicadores obtidos junto à aplicação dos instrumentos utilizados na pesquisa: 1) Questionário socio-escolar; 2) Escala de avaliação da SdB em estudantes (adaptado); 3) Questionário – estressores estudantis. As apresentações nesta perspectiva não se correlacionam entre si, apenas dispõem os dados primários aferidos junto aos participantes, desprendendo-se de quaisquer comparações entre os itens que os compuseram, sendo considerado por esta vertente como ferramenta subsidiária para análises dos dados em capítulo posterior. Ao término da apresentação de cada instrumento foi possível a criação de um perfil geral dos estudantes que contribuiu com sua participação junto à essa investigação.

As nove etapas subsequentes, em contrário às primeiras, e com intuito de obtenção de respostas aos problemas propostos, moldou-se pelo interrelacionamento dos dados aferidos, afim de equacionar o objetivo geral do trabalho: 4) Aferir a prevalência e os fatores associados às dimensões da SdB em estudantes da rede pública de educação, do Estado de Mato Grosso; e aos objetivos específicos: 5) Verificar se existe diferença significativa nos índices de *burnout* entre os estudantes entre os anos de estudos do ensino médio; 6) Averiguar se existe diferença significativa nos índices de *burnout* entre os estudantes conforme seus turnos de estudo; 7) Comparar se existe diferença significativa nos índices de *burnout* entre os estudantes, conforme o gênero; 8) Constatar se existe diferença significativa nos índices de *burnout* entre os estudantes, que exercem ou não funções laborais; 9) Diferenciar possíveis índices de *burnout* entre os estudantes, conforme a pretensão da futura profissão; 10) Estimar níveis de adoecimento por *burnout* entre os

estudantes quando a sua família acompanha ou não os seus estudos; 11) Relacionar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com adoecimento por *burnout* entre os estudantes; 12) Identificar os principais estressores percebidos pelos estudantes do ensino médio que possam culminar com a SdB, bem como apresentar as possibilidades de enfrentamento aos estressores indicadas pelos estudantes.

Os números doravante expostos referendam ao total absoluto das participações em subtração às 925 (novecentas e vinte cinco) exclusões expostas anteriormente, totalizados na taxa líquida de participação de 9.196 (nove mil cento e noventa e seis). Todos os dados foram recolhidos em 02 (dois) meses, entre os dias 24 de outubro a 23 de dezembro, sendo as últimas 09 (nove) semanas letivas. O alcance líquido também ratificou o nível de confiança de 99% e margem de erro dentro do esperado nesta investigação.

GRÁFICO 04 - Taxa líquida de participações por semana



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A linha de tendência polinomial foi usada no Gráfico 04 em face a flutuabilidade dos dados entre os períodos observados, a exemplo na diferença entre a terceira (2251) e a nona semana (03) em registros de participações, assim o valor R-quadrado de 0,774 se postula como um satisfatório ajuste da linha para todos os dados e por meio da visualização da parábola invertida, constata-se o início, a estabilidade e a desaceleração na coleta dos dados.

As duas primeiras semanas ficaram abaixo da linha de tendência, os primeiros dados coletados foram dos municípios de Alto Araguaia e Luciara. A terceira semana foi o ápice no que tange a obtenção das participações estudantis, cabe o destaque que nesse período houve um esforço coletivo entre todos os colaboradores. Nas quatro semanas subseqüentes observou-se uma certa estabilização na coleta, todas apresentam número superior a mil participações. As duas últimas semanas, como já devidamente alertado pelos colaboradores, praticamente não houve movimentação nos números de participações e contou com apenas 14 coletas, ocorrência com possibilidade de aproximar das falas dos colaboradores, a de haver pouca mobilização estudantil na reta final do ano letivo, as últimas participações advieram dos municípios de Sorriso e de Cuiabá.

Com uma média superior a 153 participações por dia, a coleta de dados teve na terceira semana o pico coletor de dados, esse fato prende-se essencialmente a mobilização dos colaboradores desprendida nos municípios de Cuiabá e Várzea Grande, onde a intensificação na divulgação se procedeu apoiada nas redes sociais de algumas escolas e apoio dos seus grêmios estudantis. Uma importante informação quanto a média de participação diária, é a queda vertiginosa da mesma no final de cada semana, com média inferior a 26 participações, indicando o entendimento da real possibilidade dos partícipes efetivarem o preenchimento dos instrumentos coletores dos dados em horário escolar.

2.4.1 Dos dados: questionário socio-escolar

O instrumento foi o primeiro a compor o rol de perguntas, com duplo intuito, o de elaborar um perfil dos estudantes que se voluntariaram nesta investigação e subsidiar o alcance dos objetivos propostos pela mesma. Confeccionado por 17 questões objetivas, o instrumento foi para efeito pedagógico de apresentação, subdividido em 5 grupos, em descrição:

- Filtros Questões: 1, 2 e 3
- Social Questões 4, 5, 10 e 11
- Localização Questões 6 e 7
- Escolar Questões 8, 9, 13, 14 e 15
- Econômico Questões 12 e 17

2.4.1.1 Dos filtros

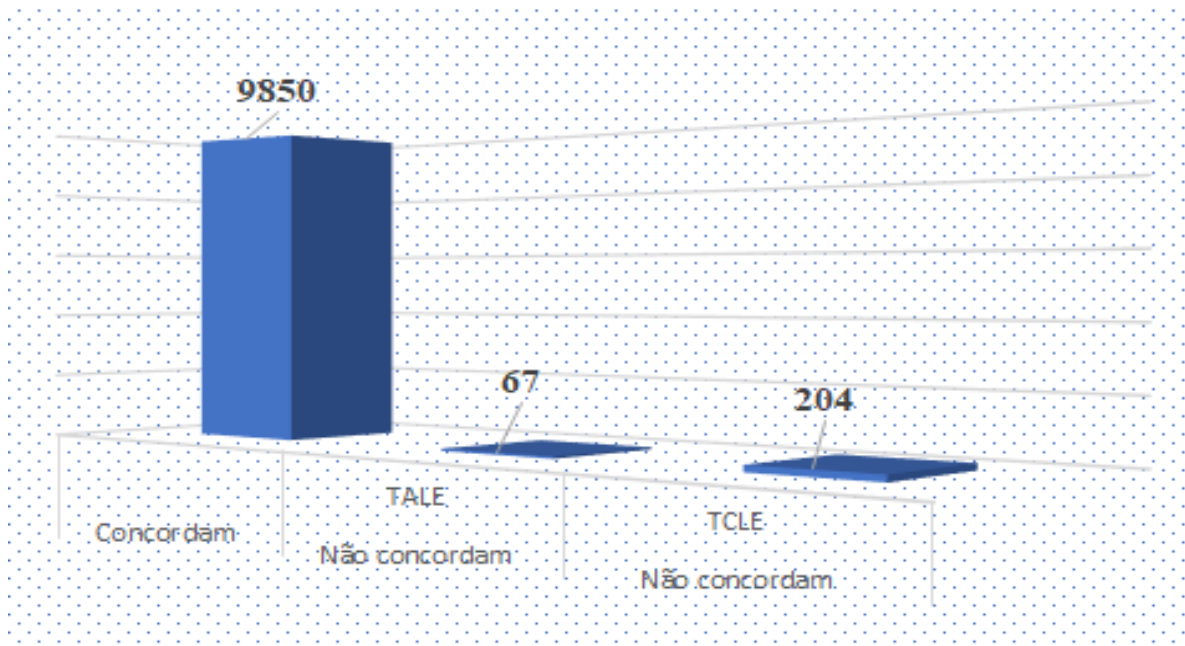
A divulgação em larga escala da pesquisa, impulsionada pela gama de colaboradores voluntários e adicionada a potencializada dos meios sociais de comunicação, possibilitou a aferição satisfatória no número de participantes com devido alcance dos índices de confiabilidade. Considerando a potencialidade de alcance da pesquisa, foi considerada a possibilidade de participação de estudantes ou mesmo outras pessoas de fora do universo em levantamento, assim, os questionamentos dispostos no subgrupo, se postularam como filtros para minimizar tais participações.

2.4.1.1.1 Quanto a participação

O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) apresentado na página inicial da plataforma digital foi precedido do questionamento se o estudante estava ou não de acordo em prosseguir na pesquisa. Com a leitura do termo e a devida concessão quanto a sua continuidade, o participante foi direcionado ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com a indagação de sua maioria com o seguinte enunciado: Se você for menor de 18 anos apresente este termo para leitura de seus responsáveis, para autorização devida de continuidade nessa pesquisa. Se você for maior de 18 anos basta clicar em continuar, pois sua autorização já foi recebida no termo anterior.

Os indicadores de aceite demonstram a acuidade visualizada pelos alunos no que se refere a temática da pesquisa, tal fato pode ser entendido por várias vertentes entre elas o fato do estudante ter a clara importância das pesquisas científicas ainda no curso do EM, como real possibilidade de alteração do seu cotidiano escolar, ou ter sido motivado pelos termos de Assentimento e Consentimento vendo-se inserido no contexto ora pesquisado, o participante pode ter sido encorajado a participar, fornecendo suas informações e possivelmente querendo se fazer ouvir no trabalho. Às duas vertentes devem ser adicionadas o trabalho de divulgação dos colaboradores, pois sem os mesmos, a pesquisa não alcançaria a dimensão quantitativa diagnosticada, pois além da complexa divulgação, os colaboradores tensionaram a importância da pesquisa junto a classe estudantil e às possibilidades de leituras de novas políticas públicas no contexto educacional do Estado.

GRÁFICO 05 - Participantes que não concordaram em participar da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

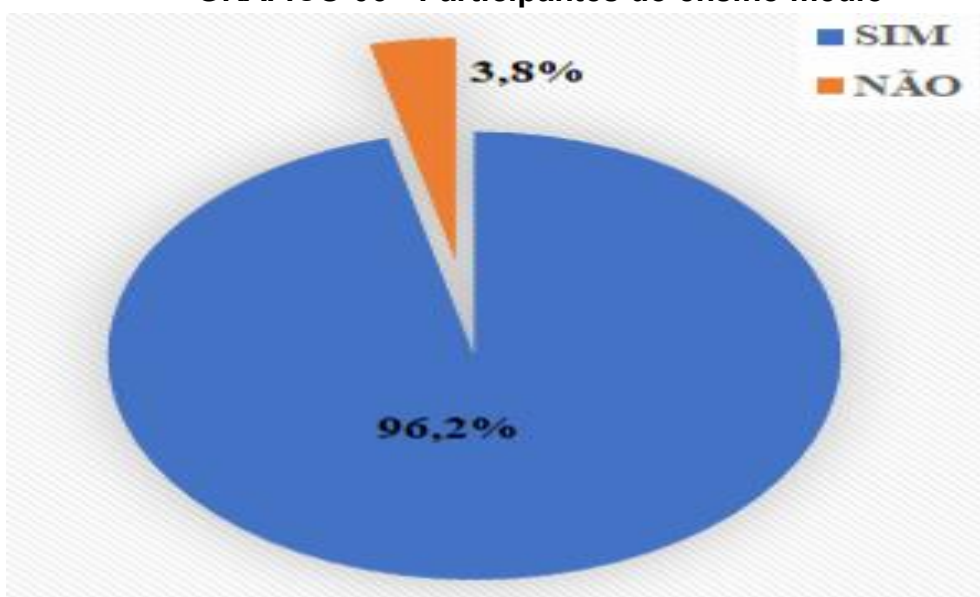
Conforme exposto no Gráfico 05, entre os 10.121 (dez mil cento e vinte um) participantes que acessaram o link da pesquisa, um aproximado de 97,3% concordam em participar do estudo em suas duas fases de concordância, a sua, específica, em caso de maioridade de idade, ou a sua em conjunto com seu responsável, em caso de menoridade. O índice de 2,7% que corresponde aos estudantes que optaram pela não participação merece um destaque em seu agrupamento, pois dos 271 que rejeitaram a continuidade na pesquisa, 67 assim o fizeram na leitura do primeiro termo autorizativo e os outros 204 após a leitura do termo a ser lido pelos responsáveis, ou seja, três em cada quatro desistência foram oriundas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Não há possibilidades de mensuração se entre os 204 alunos que desistiram de participar se eles realmente apresentaram o termo de Consentimento aos seus responsáveis e esses efetivaram a sua desistência, ou, simplesmente pelo fato da obrigatoriedade da apresentação do termo aos responsáveis os próprios estudantes desistiram mediante ao trâmite burocrático e necessário. Por outro lado, não se pode também aferir se houve participação sem a devida autorização dos responsáveis, havendo a possibilidade do próprio aluno ter assinalado o termo dos responsáveis. Contudo, a opção no transcurso do trabalho será a da apresentação dos dados em confiança no grau de responsabilidade de todos os envolvidos.

2.4.1.1.2 Quanto ao ensino médio

O segundo filtro aplicado com a finalidade de maximizar o aproveitamento dos dados em torno do público-alvo desejado, foi o do questionamento que se ofereceu para a previa identificação dos estudantes pertencentes ao EM no ano em curso da pesquisa. Ao afirmar seu pertencimento ao ensino médio, o estudante foi direcionado para o questionamento posterior, caso a afirmação fosse negativa, uma mensagem de agradecimento e o encerramento de sua participação efetivada.

GRÁFICO 06 - Participantes do ensino médio



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

O filtro em questão foi o responsável pela identificação do maior número de tentativas invalidadas perante o público de interesse da pesquisa. A grande possibilidade para se justificar os 384 (trezentos e oitenta e quatro) acessos de estudantes que declararam não pertencer ao EM circundam na divulgação da pesquisa via cartaz (em anexo) afixado nas escolas com acesso a mesma pelo QRCode. Mesmo com a informação no cartaz de que a pesquisa era direcionada aos estudantes do EM, é plausível o aceite que a curiosidade desse grupo ora excluído tenha direcionado para o acesso via câmera dos seus celulares.

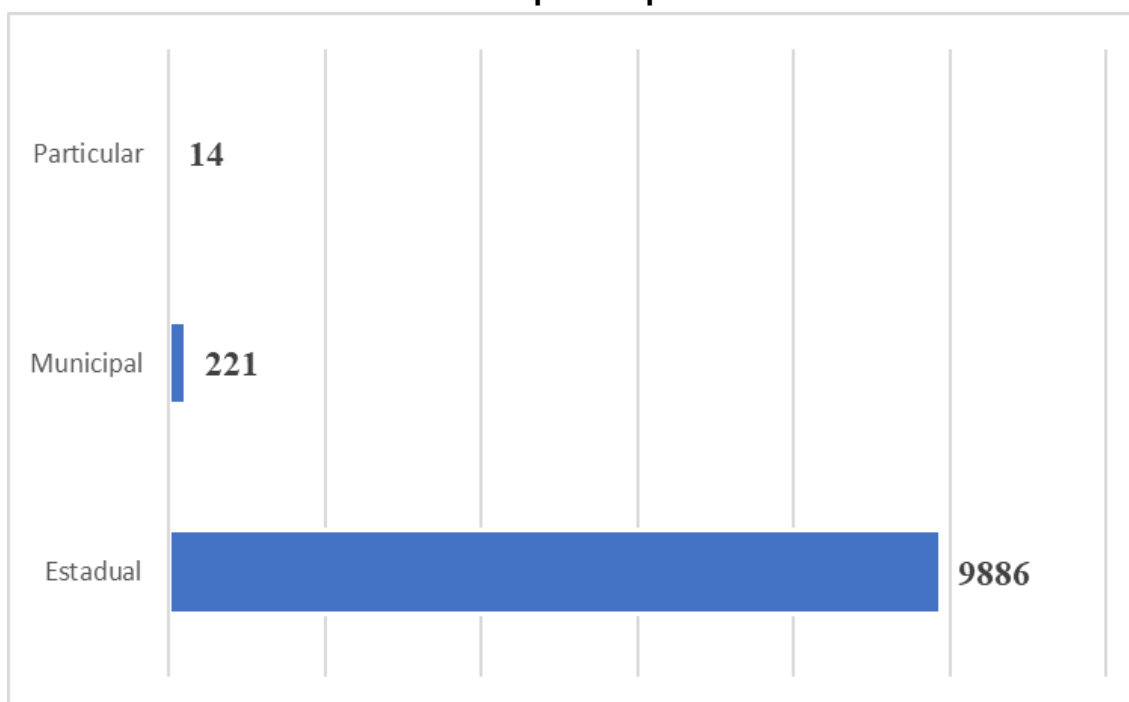
Outra possibilidade ventilada para o acesso dos 3,8% de estudantes não matriculados no EM, pode ter sido em decorrência da rede social criada de forma temporária para disseminar o link da pesquisa, assim, pelo fato dos jovens alinharem-se ao mundo digital e de maneira especial as redes sociais, o mesmo fator o estudante

possa ter acessado pela simples curiosidade. Em qualquer um dos relatos, ao indicar que a sua escolaridade não era a pretendida no estudo, o participante foi direcionado a mensagem de agradecimento e a pesquisa encerrada, sem permissão de continuidade, pois os dados não seriam utilizados nesta ou em outras produções acadêmicas.

2.4.1.1.3 Quanto a rede de ensino

A pesquisa foi direcionada para estudantes da rede estadual de ensino, mas, considerando os motivos expostos no tocante a possibilidade de acesso por outros alunos, o item se apresentou como possibilidade de filtragem do grupo em foco da pesquisa. O item se diferiu dos anteriores no quesito exclusão, este ao contrário dos anteriores que não permitia o prosseguimento, o estudante poderia continuar a preencher os instrumentos, todavia, suas respostas foram apartadas para efeito das análises de dados neste estudo, servindo as mesmas como banco de dados para futuras investigações.

GRÁFICO 07 - Participantes por rede de ensino



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A divulgação da pesquisa, como fator positivo no alcance do fator quantitativo, pode, como já mencionado, ter promovido acesso a estudantes ou até mesmo a pessoas alheias ao critério de participação no estudo em pauta. Este item foi

idealizado como possibilidade de aproveitamento dos dados obtidos junto aos estudantes do EM fora da rede de ensino pública estadual. Assim, foi disponibilizada as opções dos participantes poderem indicar sua rede de ensino e prosseguir junto a pesquisa.

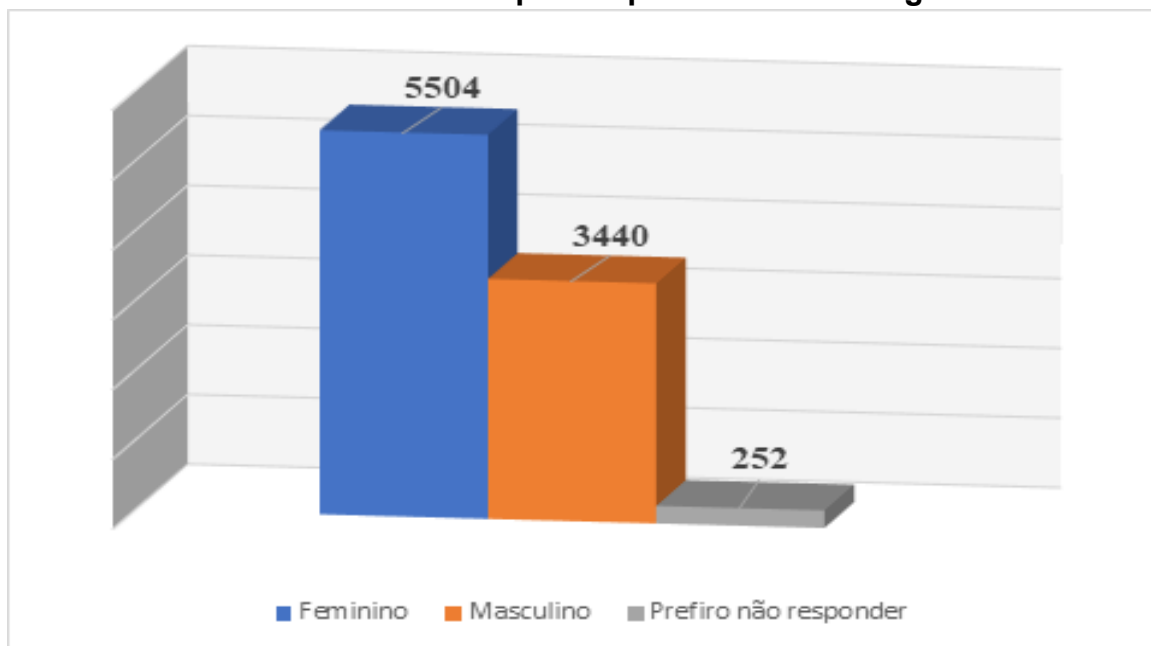
Os dados aproximados de 97,7% do número absoluto foram pertencentes a rede em pesquisa, outros 2,3% foram indicados como alunos do EM das redes municipais e particulares de ensino. Em praticamente em um terço das cidades do Estado em pesquisa, foram encontradas marcações de alunos pertencentes a rede municipal de ensino, sendo que um município de Porto Esperidião se destacou proporcionalmente nessa marcação, a cidade contribuiu com a pesquisa em número inicial com 110 participações e após a filtragem desse item, constatou-se que 46 estudantes (41,8%) assinalaram seu pertencimento ao EM em uma rede pública municipal. Em contato com técnicos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, os mesmos confirmaram a existência dessa possibilidade, uma vez que a SEDUC mantém convênios com algumas Secretarias Municipais de Educação, tal informação foi corroborada com os colaboradores da pesquisa junto ao município, afirmaram a existência de escola municipal com EM com aulas ministradas por professores da rede estadual. Em reforço, apenas os dados assinalados como pertencentes ao EM da rede pública estadual de Mato Grosso foram tratados nesse estudo, os demais fornecerão elementos para novas averiguações.

2.4.1.2 Do social

A identificação social se promoveu mediante quatro questionamentos, sendo um deles em observância direta à obtenção de resposta a um objetivo específico da pesquisa e os outros três em subsídios a outros indicadores, balizando potenciais ampliações de debates acadêmicos.

2.4.1.2.1 Quanto ao gênero

O descritor apresentado no Gráfico 08 referenda apenas ao percentil das participações líquidas e não aludem nessa instância nenhuma tentativa de apresentar indicadores quanto as prevalências da SdB na vertente do gênero.

GRÁFICO 08 - Participantes por identidade de gênero

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

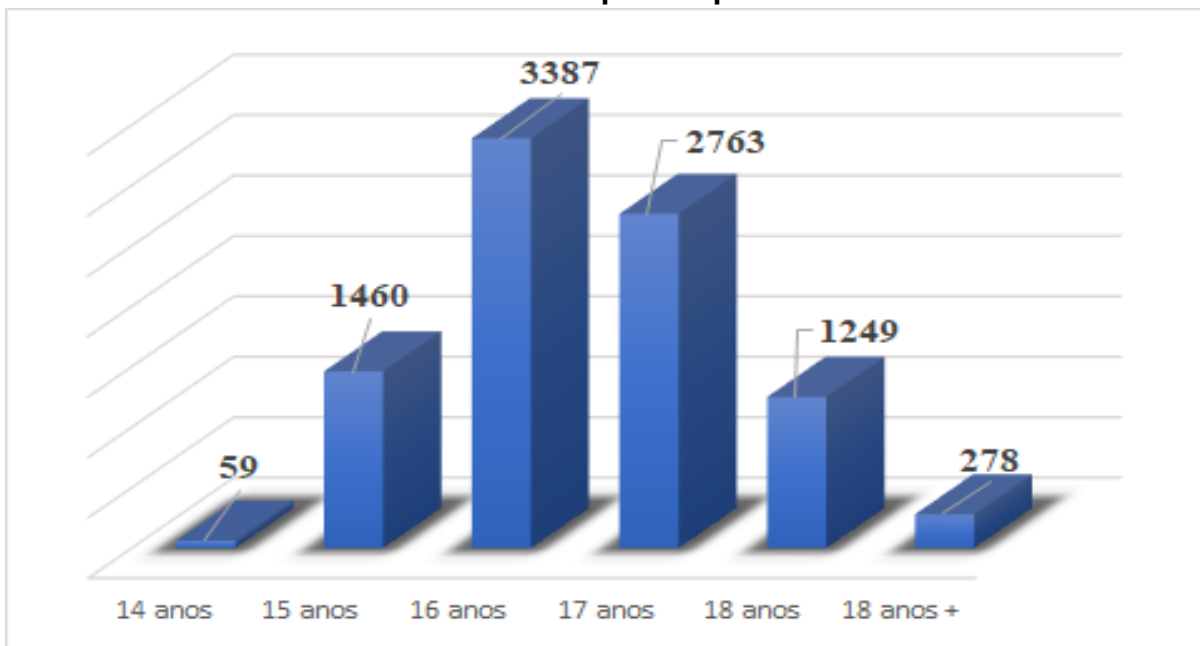
A participação feminina foi mais efetiva percentualmente no contexto estadual com 59,8% e 37,4% do masculino. Esta mesma efetividade pode ser percebida nos contextos de diversos municípios que tiveram sua participação validada. Outros 2,8% dos participantes optaram em não responder o item, mesmo não sendo alvo deste estudo, apontamos a possibilidade da não binaridade quanto a identificação do gênero ser o motivo da escolha por um ou por outro gênero, ou pelo simples fato do respondente não se sentir confortável em sua resposta. Em aproveitamento aos 252 participantes que assinalaram a preferência pela não identificação de gênero, o dado em questão será tratado de forma distinta da escolha binária realizada pelos demais participantes. De modo que, será observado se existem prevalências distintamente significantes entre os participantes do sexo masculino, do feminino e dos que optaram pela ausência da resposta em uma das identidades de gênero exposta no questionário.

2.4.1.2.2 Quanto a idade

Não se apresentando como foco neste levantamento, o item amplia a possibilidade de novas investigações, no tocante ao fenômeno da distorção idade e ano de estudo, visto tal distorção se postula como fortalecedora da ineficiência e ineficácia do sistema educacional brasileiro. Estudar essa questão em suas variáveis objetivas e subjetivas podem alicerçar uma formatação essencial a políticas públicas

condizentes ao enfretamento do problema. Os números apresentados a seguir correspondem ao delineamento da taxa líquida de participação no quesito etário dos estudantes.

GRÁFICO 09 - Participantes por faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A legislação educacional vigente no Brasil, institui (Lei 9.394/96) o ingresso das crianças aos 6 anos no primeiro ano de ensino da educação básica, de forma que, se observada o transcurso letivo sem nenhuma intercorrência, o aluno deverá concluir seu ensino fundamental com 14 anos. Em sequência etária, o jovem entre 15 e 17 anos deve estar matriculado na educação básica na fase do EM. Observa-se que 82,75% dos participantes estão nessa faixa sugerida para o EM.

QUADRO 05 - Taxa de distorção idade-série no ensino médio

LOCALIDADE	TAXA (%)	ANO
Brasil	25,3	2021
Mato Grosso	21,8	2021
Pesquisa	11,9	2022

Fonte: Ministério da Educação (MEC / Inep / Deed). Adaptada

O cálculo da distorção elaborado a partir do censo escolar pelos órgãos governamentais, considera legalmente os alunos com mais de dois anos de atraso. Por esse indicador de cálculo, podemos identificar os participantes pelas faixas

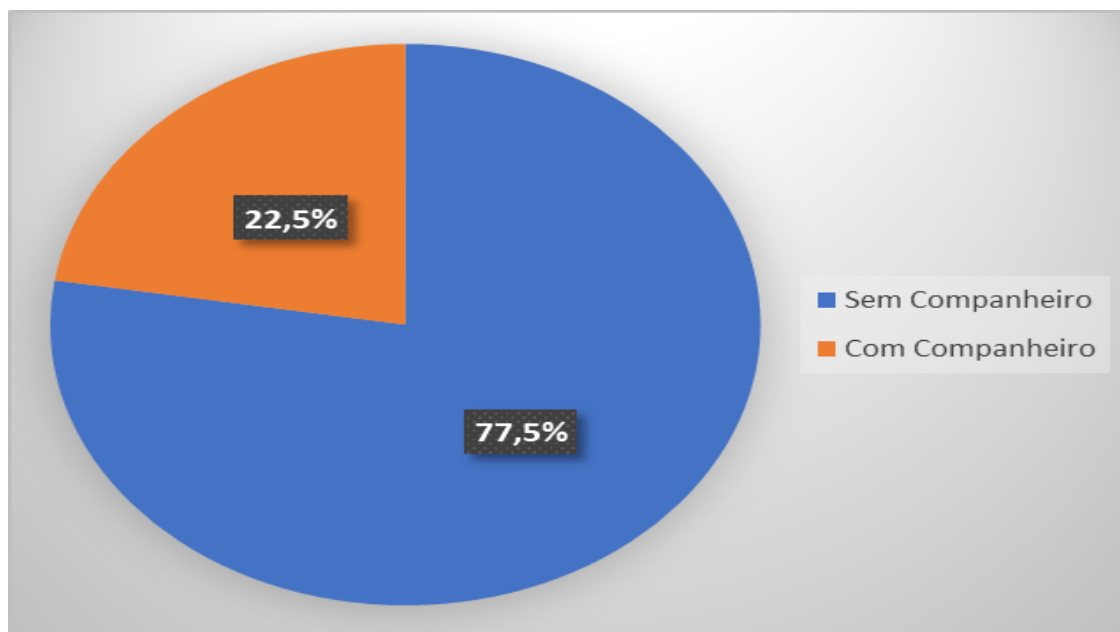
etárias: todos os 59 participantes de 14 anos, bem como os 1460 de 15 anos, declararam estar cursando o 1º ano do EM, portanto em curso com o esperado.

Entre os alunos que declararam 16 anos, 63% apontaram está cursando o 1º ano, 36% o 2º ano e 0,2% o 3º ano do EM. Apesar da série ideal para essa faixa etária ser o 2º ano, não podemos apontar nenhuma defasagem para a mesma, pelo fator de cálculo exposto no parágrafo anterior e ainda do levantamento não ter considerado a data de nascimento dos partícipes. Os estudantes de 17 anos participantes da pesquisa declararam matrícula no 1º ano (8,3%), no 2º ano (49,8%) e no 3º ano (41,9%), as mesmas considerações devem serem ponderadas junto ao grupo etário, de forma que nenhum aluno pode ser considerado defasado em seus estudos, quando a referência é idade/ano.

É possível iniciar a identificação da defasagem a partir do grupo dos 18 anos, visto que nesse grupo 86,2% dos alunos que assinalaram estar concluindo o EM no ano da pesquisa, 11,0% declararam matrículas no 2º ano no limiar do indicador de defasagem e outros 2,8% com defasagem diagnóstica no 1º ano do EM. Quando o grupo etário é o de mais de 18 anos, os alunos do 3º ano (66,9%) podem serem considerados com grande potencialidade de defasagem, todavia não podem ser indicados taxativamente afirmados, pois, o item diagnosticou mais de 18 anos, assim o aluno poderia ter 19 anos e se encontrar no limiar da consideração, ao passo que os estudantes do 2º ano (16,2%) e do 1º ano (16,9%) podem receber a taxaço de defasagem.

2.4.1.2.3 Quanto a situação conjugal

Estudos divergem em seus resultados nas pesquisas nacionais que associam a situação conjugal com o adoecimento por *burnout*, duas defesas apresentam-se como plausíveis achados acadêmicos: a dos que correlacionam de modo positivo a união estável no enfrentamento da síndrome, como os resultados de Tavares (2018), que constatou significância positiva entre os participantes que declaram união estável em detrimento aos solteiros nos indicadores de adoecimento, e as dos que não encontraram relevância estatística entre os fatores expostos, como os resultados de Carlotto e Palazzo (2006) que forçaram os aspectos laborais no acometimento do *burnout*.

GRÁFICO 10 - Participantes por união estável

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

O percentil geral e os específicos entre a identidade gênero declarados na pesquisa são similares. No geral, 2.067 (dois mil e sessenta e sete) participantes assinalaram a opção de convivência com companheiro o equivalente a 22,5% das respostas, este índice é de 21,8% junto aos declarantes do sexo masculino e 23,0% entre os femininos. O menor índice de convivência foi constatado entre os participantes que optaram em não identificar a sua identidade de gênero 19,8%, mesmo assim muito próximo das demais médias.

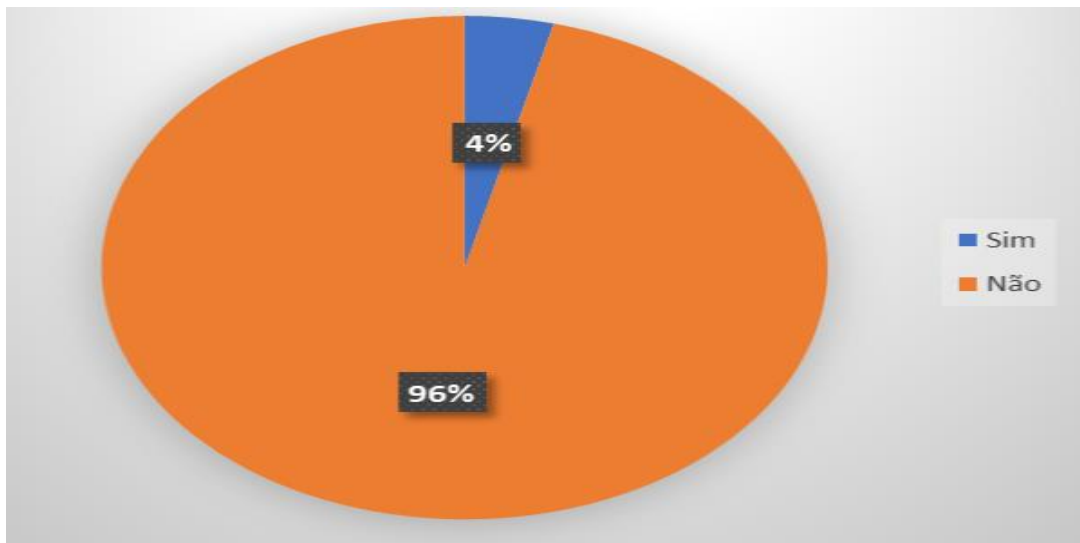
2.4.1.2.4 Quanto ao ter filhos

O quarto item de identificação social, teve como objetivo a identificação do possível estressor estudantil no tocante a conciliação dos afazeres escolares com os cuidados despendidos aos filhos, uma vez que a identificação da paternidade e sobretudo, da maternidade foram encontradas na parte subjetiva do questionário como potencial estressor estudantil.

Não encontramos esse item de identificação junto aos levantamentos bibliográficos descritos nesta pesquisa, assim não foi possível a comparação métrica dos dados aferidos com outras produções. Os indicadores de filiação encontrados nas demais pesquisas referem-se a adultos já em curso laboral, em especial aos

professores e são médias bem superiores aos encontrados e, portanto, não servem como parâmetros comparativos.

GRÁFICO 11 - Participantes por ter filhos



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Apesar de não haver um estudo conclusivo quanto a relação entre ter filhos com a conciliação dos afazeres laborais (no caso dos trabalhadores em geral) ou escolares (no caso dos estudantes) com a SdB, pode-se indicar com o levantamento bibliográfico que existe a formação de uma maioria que defende que possuir filhos indica uma exposição menor ao adoecimento, a exemplo Carlotto (2011) indicou que os professores que não possuem filhos estão mais susceptíveis a exaustão emocional e maior despersonalização e ainda França e Ferrari (2012) que apresentaram em seus estudos o percentual de 11,7% de adoecimento por *burnout* entre os participantes sem filhos e 8,41% aos com filhos.

QUADRO 06 - Relação ter filhos X Idade

IDADE	SEM FILHOS	COM FILHOS	Percentual
14 anos	59	00	0,00
15 anos	1436	24	1,64
16 anos	3294	93	2,74
17 anos	2687	76	2,75
18 anos	1196	53	4,24
18 anos +	160	118	42,44

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

No caso específico desta pesquisa, os dados encontram-se substancialmente abaixo dos encontrados no público adulto, o que por si não possibilita comparações, todavia, em uma perspectiva interna quanto a questão de gênero foi possível a constatação de que os participantes do feminino apresentam percentual significativamente superior ao masculino, sendo 5% e 2,4% respectivamente. Outro relevante cruzamento de dados foi com a faixa etária de todos os estudantes, em exposição no Quadro 06, foi possível a visualização de uma proporcionalidade entre o fator de possuir filho com a idade dos participantes.

2.4.1.3 Quanto a localização geográfica

O subgrupo do primeiro instrumento composto por dois itens, focou na identificação da localidade geográfica dos participantes, em oportuno o esclarecimento que não foi possível a identificação da escola dos participantes, apenas a sua localidade em nível municipal e o perfil enquanto urbana ou do campo.

2.4.1.3.1 Quanto ao município

Com uma taxa aproximada de 84%, a pesquisa contou com participação de 118 municípios dos 141 possíveis. Entre os 23 municípios ausentes estão dez que foram excluídos pelo critério de baixa participação estudantil (igual ou menor de três) e outros treze que apresentaram, mesmo diante de diversas tentativas, sua participação zerada.

QUADRO 07 - Número de participantes por municípios

Ordem	Municípios	Número alunos	Participação Líquida	Taxa (%)
1.	Araguainha	39	27	69,23
2.	Luciara	143	54	37,76
3.	Tesouro	131	48	36,64
4.	Serra Nova Dourada	62	21	33,87
5.	Porto dos Gaúchos	208	70	33,65
6.	Marcelândia	523	156	29,82
7.	Santo Afonso	156	46	29,48
8.	São José do Rio Claro	653	181	27,71

9.	Jauru	364	100	27,47
10.	Figueirópolis D' oeste	98	26	26,53
11.	Castanheira	268	69	25,74
12.	Tabaporã	352	90	25,56
13.	Planalto da Serra	140	34	24,28
14.	Itaúba	249	44	17,67
15.	Nova Nazaré	133	23	17,29
16.	Gaúcha do Norte	575	98	17,04
17.	Vale de São Domingos	147	25	17,00
18.	Santo Antônio do Leste	145	24	16,55
19.	Santa Cruz Do Xingu	134	22	16,41
20.	Poxoréu	906	147	16,22
21.	Rondolândia	220	34	15,45
22.	Nova Lacerda	222	34	15,31
23.	Carlinda	414	62	14,97
24.	União do Sul	155	23	14,83
25.	Nova Brasilândia	167	24	14,37
26.	Nova Monte Verde	311	44	14,14
27.	Dom Aquino	352	49	13,92
28.	Reserva do Cabaçal	108	15	13,88
29.	São José dos Quatro Marcos	837	116	13,85
30.	Feliz Natal	430	59	13,72
31.	Alto Paraguai	380	52	13,68
32.	Canabrava do Norte	237	32	13,50
33.	Brasnorte	823	111	13,48
34.	Santa Terezinha	394	53	13,45
35.	Itanhangá	294	38	12,92
36.	Nova Canaã do Norte	525	65	12,38
37.	Confresa	1.741	215	12,34
38.	Campinápolis	1.082	132	12,19
39.	Arenápolis	527	64	12,14
40.	Novo Horizonte do Norte	124	15	12,09
41.	Rio Branco	191	23	12,04
42.	São José do Xingu	410	48	11,70
43.	Nova Marilândia	189	22	11,64

44.	Gloria D'oeste	155	18	11,61
45.	Araguaiana	97	11	11,34
46.	Mirassol D'oeste	1.306	138	10,56
47.	Comodoro	683	72	10,54
48.	Porto Esperidião	611	64	10,47
49.	Campo Verde	1.810	187	10,33
50.	Cláudia	428	44	10,28
51.	Jangada	588	60	10,20
52.	Curvelândia	246	25	10,16
53.	Juína	1.563	152	9,72
54.	Jaciara	1.308	123	9,40
55.	Vera	367	34	9,26
56.	Peixoto de Azevedo	1.634	148	9,05
57.	Nova Bandeirantes	568	51	8,97
58.	Ponte Branca	67	06	8,95
59.	Vila Bela da Santíssima Trindade	591	52	8,79
60.	Sã Félix do Araguaia	453	38	8,38
61.	Campo Novo do Parecis	1.657	137	8,26
62.	Juscimeira	515	42	8,15
63.	Primavera do Leste	2522	204	8,08
64.	Itiquira	535	43	8,03
65.	Cotriguaçu	411	32	7,78
66.	Vila Rica	789	60	7,60
67.	Nortelândia	350	26	7,42
68.	Barra do Bugres	1.832	131	7,15
69.	Bom Jesus do Araguaia	407	29	7,12
70.	Alto Taquari	478	33	6,90
71.	General Carneiro	316	21	6,64
72.	Paranaíta	514	34	6,61
73.	Salto do Céu	237	15	6,32
74.	Porto Estrela	164	10	6,09
75.	Novo São Joaquim	334	20	5,98
76.	São Pedro da Cipa	204	12	5,88
77.	Campos de Júlio	358	21	5,86
78.	Apiacás	449	26	5,79

79.	Alto Araguaia	487	28	5,74
80.	Nobres	1.330	75	5,63
81.	Sinop	5.270	297	5,63
82.	Santa Rita do Trivelato	107	06	5,60
83.	Nova Ubiratã	505	28	5,54
84.	Cuiabá	24.863	1.350	5,42
85.	Tangará da Serra	4.011	210	5,23
86.	Alto Boa Vista	215	11	5,11
87.	Santo Antônio do Leverger	1.123	57	5,07
88.	Aripuanã	1.182	59	4,99
89.	Chapada dos Guimarães	1.003	48	4,78
90.	Barão de Melgaço	296	14	4,72
91.	Várzea Grande	12.878	593	4,60
92.	Guiratinga	529	24	4,53
93.	Alta Floresta	2.429	110	4,52
94.	Nova Mutum	2.033	91	4,47
95.	Matupá	881	39	4,42
96.	Sorriso	3915	170	4,34
97.	Barra do Garças	2.691	111	4,12
98.	Cáceres	3.939	160	4,06
99.	Sapezal	1.202	48	3,99
100.	Lucas do Rio Verde	2.806	108	3,84
101.	Juara	1.453	55	3,78
102.	Nova Xavantina	954	36	3,77
103.	Colniza	1.256	47	3,74
104.	Terra Nova do Norte	669	24	3,58
105.	Rosário Oeste	1.231	44	3,57
106.	Querência	1.140	40	3,50
107.	Acorizal	660	21	3,18
108.	Rondonópolis	10.338	320	3,09
109.	Novo Mundo	325	10	3,07
110.	Paranatinga	1.069	32	2,99
111.	Ipiranga do Norte	336	10	2,97
112.	Araputanga	716	21	2,93
113.	Pontes e Lacerda	1452	40	2,75

114.	Pedra Preta	764	21	2,74
115.	Diamantino	1.037	25	2,41
116.	Poconé	1.794	42	2,34
117.	Lambari D'oeste	260	06	2,30
118.	Água Boa	1.305	11	0,84
119.	Alto Garças	556	**	-----
120.	Canarana	937	**	-----
121.	Cocalinho	227	**	-----
122.	Colíder	1.155	**	-----
123.	Conquista D'oeste	147	**	-----
124.	Denise	376	**	-----
125.	Guarantã do Norte	1.639	**	-----
126.	Indiavaí	77	**	-----
127.	Juruena	382	**	-----
128.	Nossa Senhora do Livramento	1.038	**	-----
129.	Nova Guarita	182	**	-----
130.	Nova Maringá	227	**	-----
131.	Nova Olimpia	841	**	-----
132.	Nova Santa Helena	122	**	-----
133.	Novo Santo Antônio	125	**	-----
134.	Pontal do Araguaia	173	**	-----
135.	Porto Alegre do Norte	483	**	-----
136.	Ribeirão Cascalheira	368	**	-----
137.	Ribeirãozinho	92	**	-----
138.	Santa Carmem	169	**	-----
139.	São José do Povo	234	**	-----
140.	Tapurah	479	**	-----
141.	Torixoréu	134	**	-----
TOTAL		150.723*	9.196	6,10

Fonte: Dados da pesquisa (2023). **Nota:***Dados SEDUC/2022 **Não participou

A taxa efetiva de participação dos municípios foi de 83,7%. O número de escolas estaduais por cidade em Mato Grosso (documento SEDUC/MT) com oferta do EM durante o período da pesquisa oscilou de uma (no caso de 46 cidades) a quarenta e quatro (no caso da capital, Cuiabá). Essa informação pode ser a principal causa da abstenção dos municípios que apresentaram seus escores zerados no

Quadro 07, vejamos: É possível que os colaboradores tenham apresentado receio em divulgar a pesquisa nas escolas em cidades com apenas uma unidade apta a coleta dos dados, ainda que todos os meios de divulgação reafirmassem o total sigilo, um temor na utilização dos dados em desfavor da unidade pode ter sido mais intenso do que a efetiva busca dos dados científicos.

A real possibilidade dos estudantes dos municípios ausentes na pesquisa não terem sido informados da pesquisa se vincula ao percentual de 77% (10 das 13 abstenções) pertencerem a localidades com apenas uma unidade de ensino, corroborando com o receio supracitado, e aceitável a hipótese do aluno ter sido alijado do direito de participar do estudo, não havendo prejuízo para a pesquisa em seu aspecto estadual, mas sim, em seu aspecto municipal. Entre os municípios que tiveram sua participação excluída pelo critério de baixa participação, o percentual foi de 50% (5 das 10 escolas) de localidades com o perfil de apenas uma escola.

Adiante do grupo supracitado, podemos categorizar a formação de outros com perfis percentuais em comum:

✓ O Grupo dos municípios que ficaram abaixo da média estadual de 6,1%, entre os 45 classificados no grupo, podemos destacar a presença dos principais polos econômicos das cinco mesorregiões do Estado: Cuiabá, Várzea Grande, Rondonópolis, Sinop, Barra do Garças, Alta Floresta e outros. Apontando para uma sugestiva validação de existir uma possível relação direta do nível de desenvolvimento econômico com o interesse em participar de pesquisas, nesse caso com volto educacional. Nesse mesmo grupo, pode ser constatado a presença dos dez municípios com maiores números de estudantes matriculados no EM, reforçando a tese de que em cidade grande é mais difícil acessar o interesse dos participantes junto às pesquisas.

✓ Outro grupo categorizado foi composto por 21 municípios com médias superiores a estadual até o limite percentual de 10,00. Com destaque para a cidade de Juína que liderou esse grupo com o percentual 9,72 e Primavera do Leste que apresentou o maior número absoluto de participante, 204.

✓ O grupo classificado como de alta participação na faixa limítrofe de até 20% compreendeu 39 municípios. Com destaque a liderança percentual do grupo a cidade de Itaúba com 17,67% e Confresa com 215 participações.

✓ Os 13 primeiros municípios que lideraram os percentuais neste estudo, apresentam altíssimos índices de participação, todos superiores a 20%. Entre os

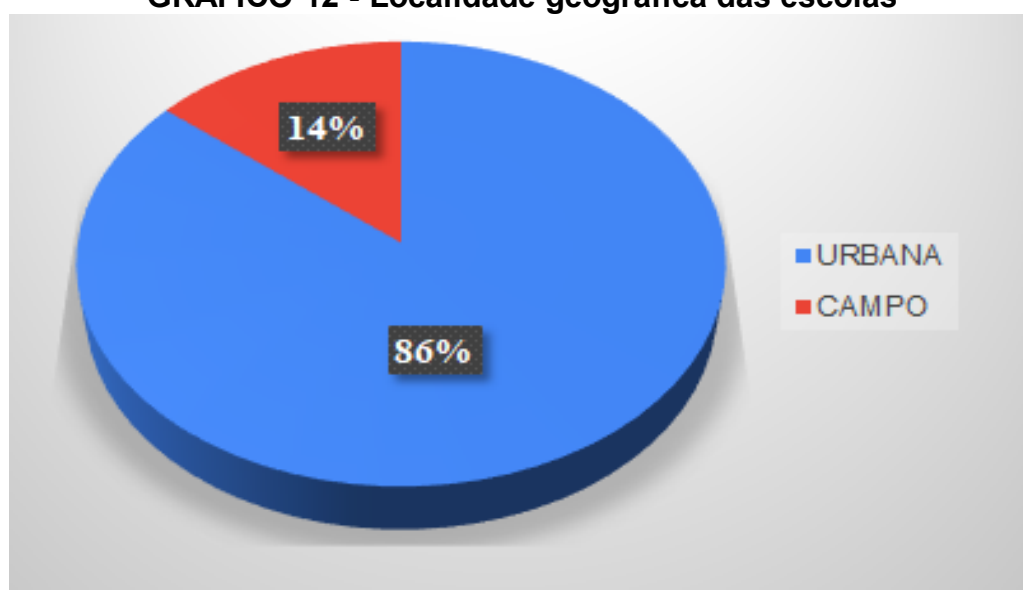
municípios desse grupo, alguns deles são conhecidos por serem engajados em pesquisas educacionais, sendo que sete deles também foram classificados por Lopes (2020) em seu estudo sobre *burnout* em professores de Mato Grosso no grupo de maior participação percentual. O principal destaque é o município de Araguainha que no estudo citado e neste, foi classificado em primeiro lugar, com índices de 100,00% e 69,23%, respectivamente.

A categorização apenas prestou-se para a identificação dos municípios conforme sua participação junto a pesquisa, todavia, a análise dos dados fora realizada em nível estadual, serviu ainda a categorização para identificação dos escores das cidades, e de modo futuro, possíveis produções acadêmicas em níveis municipais.

2.4.1.3.2 Quanto ao tipo de lotação da escola

Conforme classificação da SEDUC/MT (2022) as escolas estaduais de Mato Grosso, contavam com seis tipos de lotação, a saber: Urbanas; Campo; Indígenas; Militares; Quilombolas e Confessional. O item aglutinou os tipos de lotação ora descrito em conformidade com a localidade geográfica da mesma em: escolas localizadas no perímetro urbano e escolas do campo.

GRÁFICO 12 - Localidade geográfica das escolas



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

O entendimento doravante adotado é que os estudantes assinalaram esse item levando em consideração a localidade geográfica de sua escola, assim assinalaram a

resposta urbana, todos os alunos das escolas situadas dentro do espaço urbano do município incluindo a essas as escolas militares e a confessional, bem como os que assinalaram a resposta do campo, todos os alunos das escolas localizadas nas áreas rurais do município incluindo a essas as escolas quilombolas e as indígenas.

Os dados da localização geográfica encontrados na pesquisa, aproximam-se com estudo anterior realizado por Lopes (2020) na versão *burnout* docente, 84,7% e 15,3% para as localidades urbanas e do campo, respectivamente, apontando para uma equivalência percentual entre os dois trabalhos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, em seu artigo 28, reconhece as particularidades da educação do campo e estabelece diretrizes para a promoção de adaptações necessárias para o devido implemento dessa modalidade.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O abismo entre as políticas públicas efetivas e as teorizadas não permitem o reconhecimento das peculiaridades do campo prevista na legislação supracitada, ao contrário das metodologias apropriadas, o que se observa é uma fortificação dos moldes urbanos sobre o campo, potencializando estressores sobre os estudantes, apontamentos de abandonos das unidades escolares do campo, em essência ao acesso a recursos tecnológicos estão entre os principais deles. O acesso à internet foi o lamento de muitos colaboradores distribuídos pelas unidades do campo em todo o Estado, visto segundo relatos orais dos mesmos, a unidade não dispunha de recursos tecnológicos para viabilizar acesso dos instrumentos *on line* aos estudantes, o que se pressupõe, indica perda na coleta dos dados de muitos alunos do campo.

2.4.1.4 Do escolar

O subgrupo com maior número de itens, identificou entre outros dados, o turno e o ano de estudo dos participantes, bem como os percentuais de evasão escolar entre os pesquisados, no tocante ao levantamento dos índices de desistências e reprovações. Outros indicadores foram levantados acerca da opinião dos estudantes

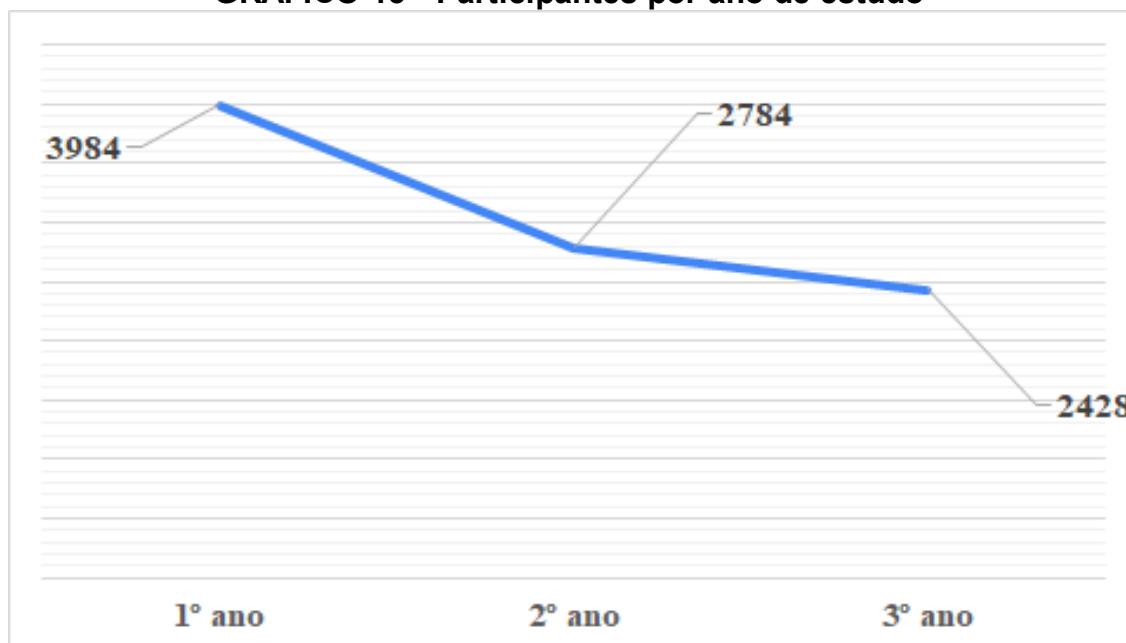
perante o novo ensino médio e o acompanhamento dos seus estudos por parte de seus responsáveis.

2.4.1.4.1 Quanto ao ano de estudo

Segundo censo escolar divulgado pela Secretaria de Educação de Mato Grosso¹⁴ no ano de 2021 o Estado apresentava uma ligeira superioridade no número de matrículas em favor do 1º ano quando comparado ao 2º ano do EM e, ambos com maior percentual quando a comparação se estende aos concluintes dessa etapa. Esse modelo de afunilamento de matrículas pode também ser percebido junto aos participantes.

Os estudantes do 1º ano foram os estudantes mais efetivos junto a pesquisa, com quase quatro mil participações, representando aproximadamente 43,3% do universo total da taxa líquida de participação. Não há uma relação direta entre o percentual de matrículas indicados no censo escolar de 33,8% com a maior participação dos estudantes do 1º ano, pois com o perfil de acessibilidade randômica todos os estudantes possuíram idênticas condições de acesso e participação junto a pesquisa ora desenvolvida.

GRÁFICO 13 - Participantes por ano de estudo



Dados da pesquisa (2023)

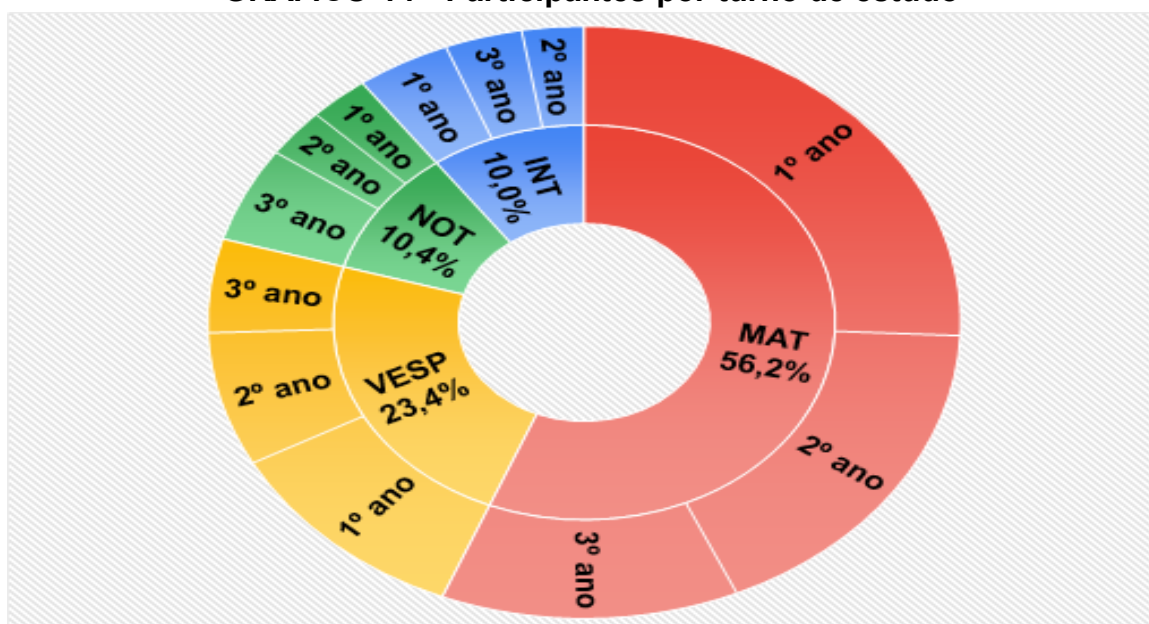
¹⁴ <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/8221360-censo-escolar>

No peso da pesquisa ter sido realizada no ano de 2022 e os dados do censo informado serem do ano de 2021, o percentual dos estudantes do 3º ano que participaram do estudo (26,4%) corresponde ao mesmo do censo (26,9%). Quando a comparação é feita com os estudantes do 2º ano os percentis são 30,3% e 33,5%, respectivamente, para os dados da pesquisa e do censo, que apesar do distanciamento, os dados denotam uma satisfatória equivalência amostral.

2.4.1.4.2 Quanto ao turno de estudo

Referenciando o turno de estudo, o instrumento ofertou a possibilidade de marcação dos quatro possíveis períodos escolares dos estudantes do EM: o matutino, o vespertino, o noturno e o período com jornada integral (matutino e vespertino). Entre as respostas marcadas, mais da metade dos participantes (56,2%) apontaram o período matutino sendo o seu de frequência quando da realização dessa pesquisa. Os números são inclusive fortalecidos pelo horário do recebimento eletrônico das respostas, a plataforma digital identificou que a maioria delas foram entregues no período matutino e por alunos pertencentes a tal período, indicando a possibilidade de a participação ter sido efetivada em horário escolar, incentivada pelos colaboradores do estudo. Os estudantes do 1º ano corresponderam a 45,6% dos estudantes do período matutino, e os dos 2º e 3º anos a 31,4% e 22,8% respectivamente.

GRÁFICO 14 - Participantes por turno de estudo



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

O período vespertino foi o segundo período no critério turno de estudo com 2.152 (duas mil cento e cinquenta e duas) participações, a ordem entre os anos nesse período permanece semelhante ao do período matutino, com 46,9% participações dos alunos do 1º ano, 31,2% do 2º ano e 21,9% do 3º ano. O período noturno inverte a ordem de participação dos períodos matutino e vespertino, nele os concluintes do EM praticamente formaram a metade das participações com 49,7%, sendo a outra metade das participações dos estudantes do do 2º ano com 25,6% e do 1º ano com 24,7%.

O modelo de escolas de tempo integral vem sendo instituído no estado de Mato Grosso a partir da implementação das escolas plenas¹⁵ e das escolas militares. O número de 923 (novecentas e vinte e três) participações dos estudantes que estudam no regime de integralidade dos períodos matutino e vespertino se equivalem aos do período noturno, e uma distribuição entre os anos de estudo equilibrada, com ligeira vantagem a favor do 1º ano.

2.4.1.4.3 Quanto a desistência

A taxa de rendimento escolar aferida no término de cada ano letivo é o resultado em percentual dos alunos considerados aprovados em relação ao número de matrícula total, excetuando do cálculo os alunos reprovados ou que abandonaram os estudos no decurso do ano escolar, pois as duas situações postulam nesse caso, fator negativo no quociente de rendimento. A mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (transferências) não é levada em consideração no indicador, pois, tanto na unidade inicial quanto em sua nova lotação, o aluno continua com a matrícula ativa, importando o seu resultado final para efeito do cálculo.

QUADRO 08 - Taxa de rendimento escolar do ensino médio em Mato Grosso

FONTE	REPROVAÇÃO	ABANDONO	APROVAÇÃO
QEdu 2021	12,9%	6,1%	81,0%
Pesquisa 2022	10,4%	8,8%	80,8%

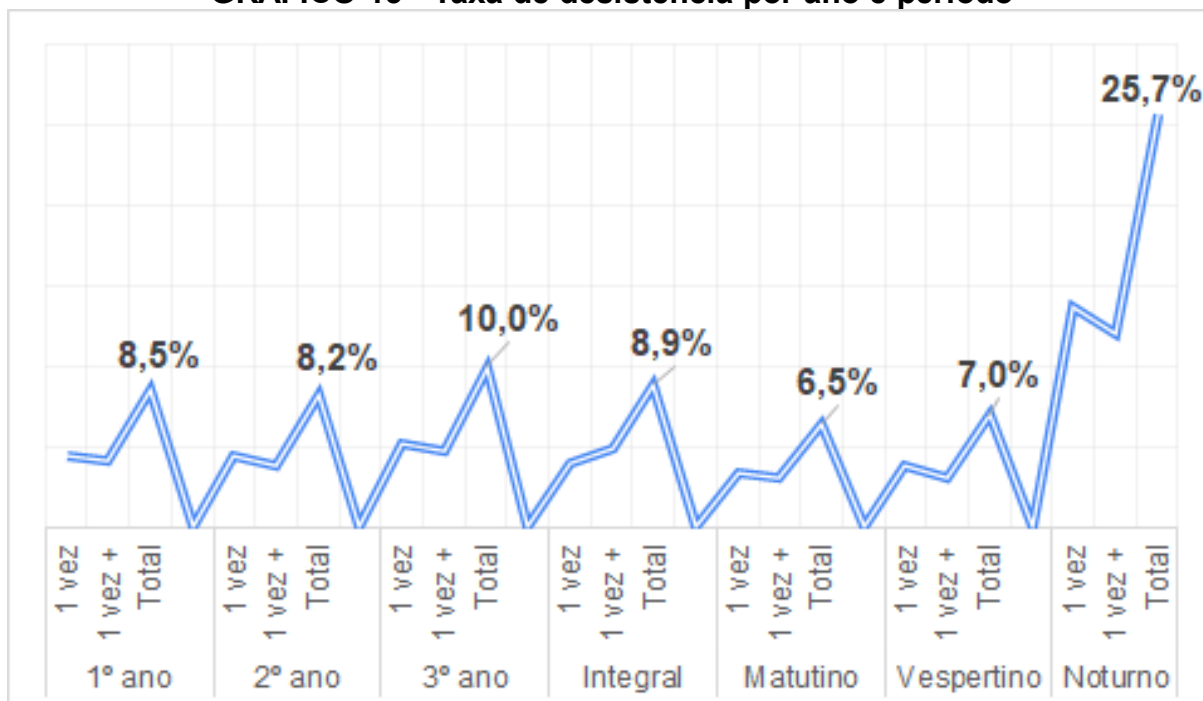
Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Apesar das metodologias divergentes na obtenção dos dois resultados, o QEdu utiliza-se de dados oficiais consolidados e do ano letivo em vigência. A pesquisa foi

¹⁵ Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017

subsidiada em desistências e reprovações anteriores dos participantes, os resultados indicam uma queda no percentual de reprovação com uma elevação no abandono, todavia se assemelham na taxa do rendimento escolar.

GRÁFICO 15 - Taxa de desistência por ano e período



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

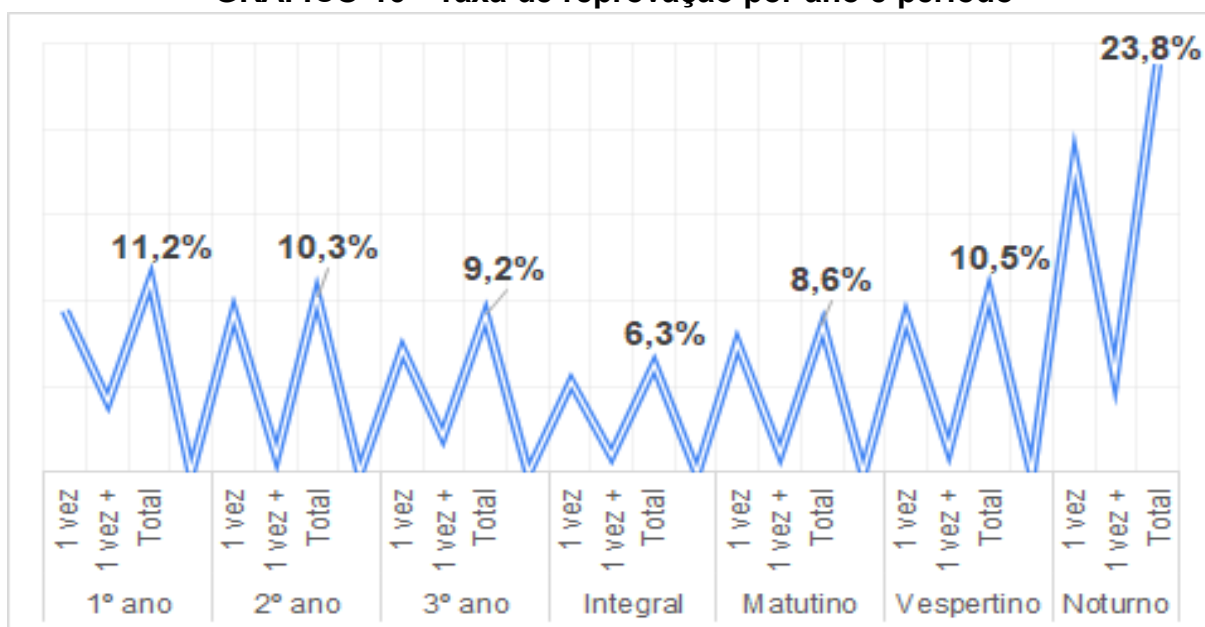
A taxa de desistência entre participantes da pesquisa ficou em 4,6% para os estudantes que declararam ter desistido uma única vez e 4,2% para os declarantes de mais de uma desistência, acumulando uma média de 8,8% entre todos. A média oscilou entre 8,2% e 10,0% quando a comparação foi feita entre os anos que compõem o EM, sendo no 3º ano constatado o maior índice de desistência.

Quando considerada a distribuição das desistências por turno de estudo, a discrepância percentual é visível no Gráfico 15, em desfavor dos alunos do período noturno, visto que aproximadamente 1/4 dos estudantes já desistiram de seus estudos por um ou mais anos letivos. Um estudo mais aprofundado é sugerido para identificar a causa desse abismo estatístico, contudo, a pesquisa em desenvolvimento sugere uma relevância entre as taxas de abandono escolar noturno com o número de estudantes que declararam exercer função laboral, a ser tratado em item específico em posterior.

2.4.1.4.4 Quanto a reprovação

Os percentuais de reprovação, no geral de 10,4%, se apresentam com ligeira alta quando comparada com os do abandono escolar, mas o desenho gráfico de um modo amplo se assemelha em ambas as situações, com elevado indicador (23,8%) entre os estudantes do período noturno que afirmaram ter reprovado um ou mais vezes ao longo de seus estudos no EM.

GRÁFICO 16 - Taxa de reprovação por ano e período



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Quando adicionada a leitura dos dados da desistência escolar com a das reprovações constata-se que o rendimento escolar é bastante similar entre os anos de estudos com ligeira vantagem aos alunos do 2º ano, com 81,5% de aproveitamento do ano letivo seguidos dos alunos do 3º ano com 80,8% (percentual idêntico a média do EM aferido na pesquisa) e dos alunos do 1º ano que apresentaram a menor média com 80,3% de rendimento escolar. Quando a leitura é feita por período de estudos, o matutino com 84,9% e o período integral com 84,8% de destacam em primeiro lugar no critério de aproveitamento com 4% de aproveitamento acima da média encontrada nesse estudo, o período vespertino em seguida com 82,5% também se destaca por estar acima da média aferida. Sem dúvida o grande gargalo do aproveitamento escolar encontra-se entre o desempenho dos alunos que frequentam o período noturno, pois com índices de 50,5% de aproveitamento, é possível a afirmação de que

um em cada dois estudantes do EM do noturno já desistiu ou reprovou ao menos uma vez no decurso de sua vida escolar.

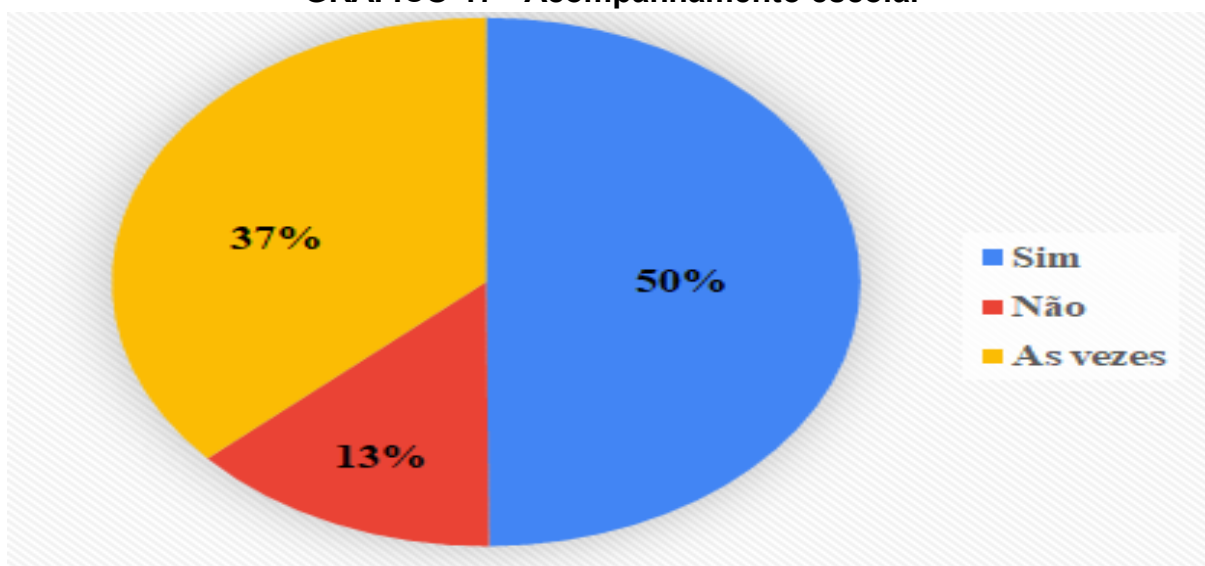
2.4.1.4.5 Quanto ao acompanhamento da família nos estudos

A abstenção das famílias junto a vida escolar dos estudantes foi apontada como o principal estressor percebido entre os professores da rede estadual de educação de Mato Grosso por Lopes (2020). A esse estressor docente alia-se os que por conseguintes derivam do mesmo, como o fortalecimento do desinteresse nos estudos por parte dos estudantes e ainda a questão da indisciplina escolar, continua o autor:

O estressor mais percebido pelos professores foi à ausência dos pais ou dos responsáveis no tocante ao acompanhamento da vida escolar de seus filhos. Este estressor vindo a ser enfrentado, pode contribuir para o melhoramento de outros indicadores de estresse laboral percebidos pelos professores (LOPES, 2020, p. 288).

A metade dos participantes afirmou que seus responsáveis os acompanham em suas atividades escolares, e a outra metade se dividiu em 13% para o não e 37% para a afirmação de um acompanhamento esporádico.

GRÁFICO 17 - Acompanhamento escolar



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

As opções entre o sim e o não expõem claramente uma marcação objetiva ao questionamento do item, já a resposta do “às vezes” é carregada de uma subjetividade na percepção dos participantes, pois apesar da objetividade da resposta, não é possível delimitar um corte entre o que representa “às vezes” para um ou para o outro

participante, sendo possível que o “às vezes” para um pode ser sim ou não para o outro. Com intuito de verificar uma relação entre o acompanhamento da família e o rendimento escolar dos estudantes foi adotada a divisão entre os que afirmaram que seus responsáveis os acompanham e os que afirmaram em contrário, quer seja pelo não ou pelo acompanhamento sazonal.

QUADRO 09 - Relação acompanhamento familiar x taxa de rendimento escolar

Acompanhamento	Rendimento	Não	1 vez	+ 1 vez
SIM 4.587	Reprovação	4.103	417	67
	Desistência	4.305	165	117
NÃO 1.240	Reprovação	1.063	141	36
	Desistência	1.003	97	140
ÀS VEZES 3.369	Reprovação	3.073	247	49
	Desistência	3.075	162	132

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Apesar de esperado que o rendimento escolar fosse maior em detrimento dos estudantes que suas famílias os acompanham em seus estudos, no indicador de reprovação constatou-se que entre os alunos que declararam ter reprovado uma ou mais vezes não houve relevância percentual aos que nunca reprovaram em sua trajetória escolar. Entre os alunos que declararam não ter reprovado nenhuma vez o percentual de reprovação foi de 10,6% dos participantes e de 10,3% entre os que declararam ao menos uma reprovação, assim, a aproximação dos percentuais não evidencia um resultado de interferência no desempenho escolar no quesito de reprovação.

Ao contrário dos indicadores de reprovação, o de permanência escolar é sugerida nos resultados como fator relevante a proximidade da família na vida escolar dos estudantes. A pesquisa encontrou dados que sugerem tal relevância, o indicador de abandono dos estudos quase dobra quando a família não acompanha o estudante, enquanto 6,1% dos participantes que afirmaram ter desistido ao menos uma vez de seus estudos no EM tem acompanhamento familiar, 11,5% apontaram o não acompanhamento permanente.

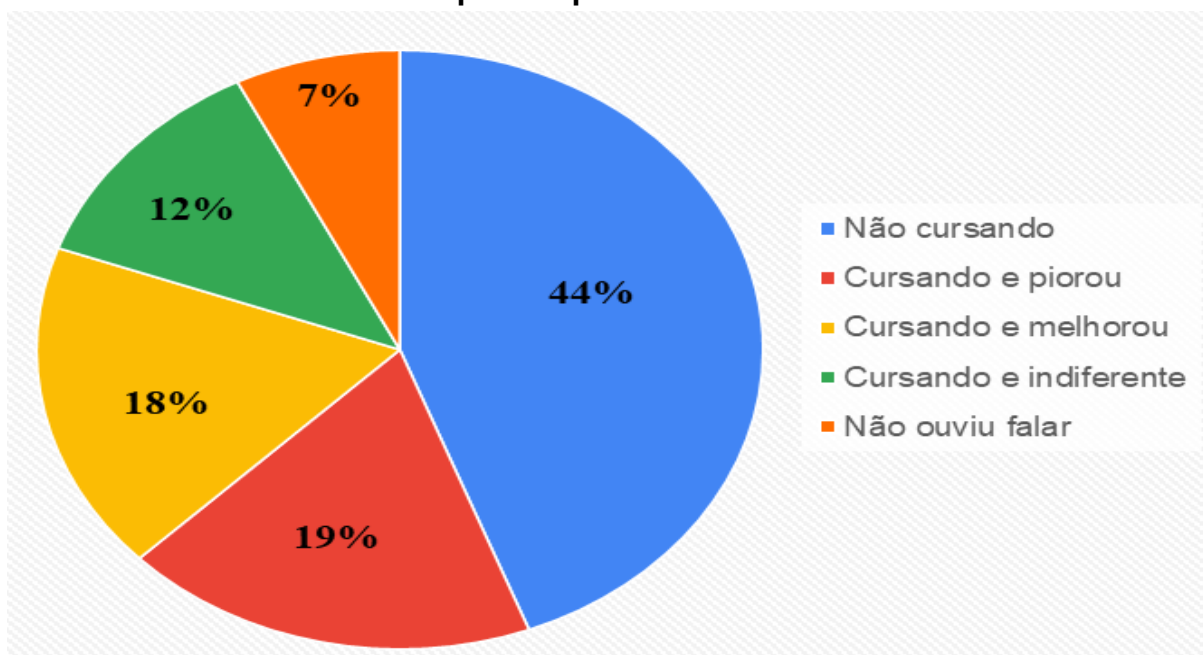
2.4.1.4.6 Quanto ao novo ensino médio

A apresentação dos dados referentes ao item levantado não teve por propósito avaliar o modelo do novo ensino médio fundamentado na Lei nº 13.415 de 2017, que fez alterações junto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e sim, realizar o levantamento quanto ao conhecimento da mesma junto a classe e estudantil e aferir seu nível de satisfação com o novo modelo. Desse modo, os encaminhamentos subsidiados a partir das respostas dos estudantes apenas flertaram com essa proposta, bem como a identificação de um possível estressor estudantil.

Mato Grosso seguindo o cronograma de implantação do denominado novo modelo, começou a implantá-lo em 2022 junto aos alunos do 1º ano do EM, com aumento da carga horária e implementação de nova matriz curricular. A implantação gradativa prevê a expansão do modelo para o 2º ano em 2023 e, 2024 para alcançar todos os alunos, com a inclusão dos alunos do 3º ano.

A pesquisa foi realizada no último bimestre do ano letivo de 2022, fato esse que, coloca todos os 3.984 (três mil novecentos e oitenta e quatro) alunos do 1º ano participes em curso com o novo modelo, porém esse número pode ser maior junto ao item pesquisado, pois a Secretaria de Educação de Mato Grosso aderiu a portaria nº 649 de 2018 que institui o programa de apoio ao novo ensino médio, implantando algumas escolas-piloto em 2021 no Estado, conforma citam LIMA e colaboradores (2022, p, 16):

Dessa forma, levando em consideração todos os critérios elencados, houve a seleção de escolas que ofertam EM em tempo parcial na capital Cuiabá e nos municípios circundantes num raio de até 120 km da capital do estado, sendo: a) Acorizal/MT -Escola Estadual Pio Machado; b) Cuiabá/MT -Escola Estadual André Avelino Ribeiro-Cuiabá e Escola Estadual Dione Augusta Silva Souza; c) Nobres/MT-Escola Estadual Nilo Póvoas; d) Várzea Grande/MT-Escola Estadual Irene Gomes de Campos. No que tange às escolas de EM em tempo integral, segundo o DRC, definiram-se como pilotos do programa, unidades escolares nos municípios de Cuiabá e Várzea Grande devido à proximidade da sede da Secretaria de Estado de Educação, facilitando os diálogos e acompanhamentos para implementação: a) Cuiabá/MT –Escola Estadual Cleinia Rosalina Souza; João Panarotto; Nilo Póvoas (atualmente desativada); Professor Rafael Rueda; Antônio Epaminondas; José de Mesquita; b) Várzea Grande/MT –Escola Estadual Honório Rodrigues Amorim.

GRÁFICO 18 - Opinião quanto ao novo ensino médio

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Os números indicados pelos estudantes junto ao item requerem uma análise para além dos dados quantitativos, porque se analisada apenas pelo viés numérico, os indicadores não coincidem com os do Gráfico 18, referente a distribuição dos alunos por ano de estudo. A coleta dos dados ocorreu no ano implantação gradativa do novo modelo, de maneira que, as escolas conviviam com os dois modelos em curso, alunos do 1º ano no modelo novo e os demais ainda na configuração vigente, fato que pode justificar um desvio percentual entre os dados comparativos.

Entre os respondentes, 49% afirmaram estar matriculado e frequentando o novo modelo de EM, porém pouco mais de 43% confirmaram matrículas no 1º ano, assim a diferença de aproximadamente 6% pode ser justificada pela inclusão de participações de estudantes advindos da experiência das escolas-pilotos (que antecederam suas experiências ao ano de 2022) ou, a prováveis confusões entre os estudantes pelo fato de convivência com os dois modelos em sua escola. Um a cada quatro alunos que declaram estar cursando o novo modelo se declararam indiferente perante as mudanças, outros 36,7% indicaram melhorias e, 38,3% afirmaram suas percepções de pioras junto ao modelo vivenciado por quase um ano letivo. A maioria dos alunos, cerca de 51% afirmaram não estarem cursando o novo modelo, entre esses, 7% inclusive o desconhecem.

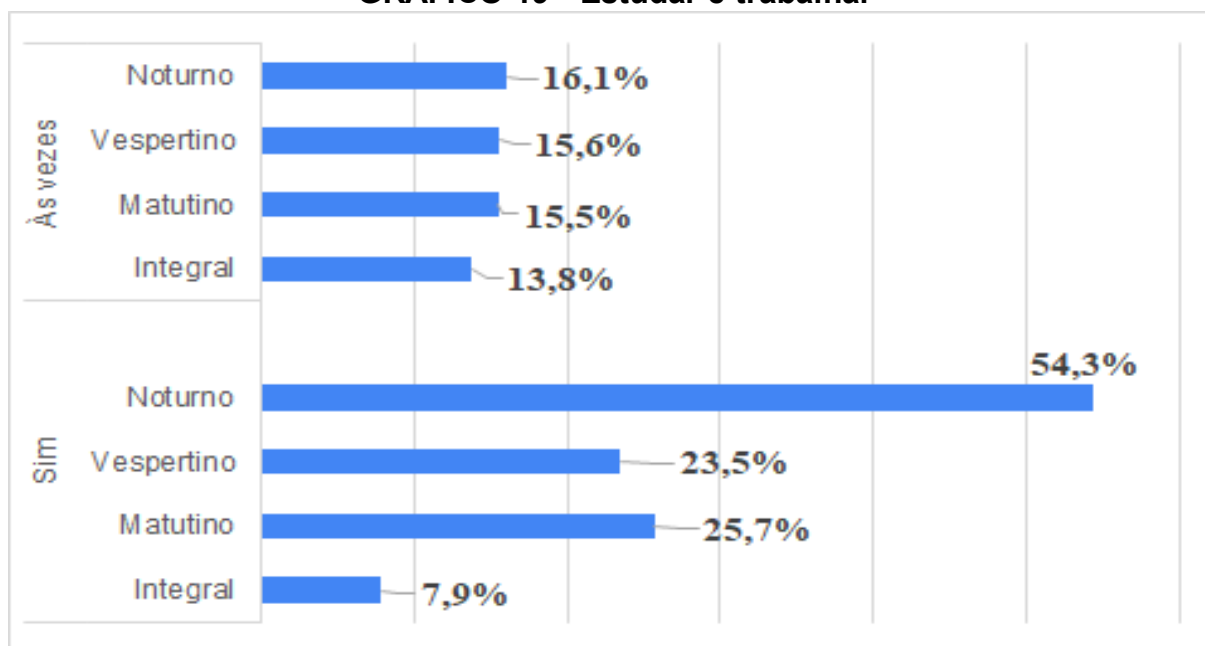
2.4.1.5 Do econômico

O subgrupo composto por dois itens, atentou junto ao primeiro questionamento a identificação da vida laboral dos estudantes, identificando a presença de atividade trabalhista remunerada de forma fixa ou sazonal. O segundo questionamento dentro da especificidade do subgrupo foi a identificação do alunado quanto à sua escolha profissional ao longo dos anos de estudos no EM.

2.4.1.5.1 Quanto a exercer função laboral

As particularidades de cada estudante devem balizar qualquer análise entre a tríade juventude, escola e trabalho, de maneira a identificar as contribuições mais plausíveis da escola ao enfrentamento das dificuldades de ingresso no mercado de trabalho por parte de seus jovens, mas, acima de tudo, entender que esse ingresso não pode em nenhuma hipótese legitimar um processo de desigualdade socioeconômica, em que os estudantes se preocupem mais com sua oportunidade trabalhista advinda da formação do EM e subvalorizando seu ingresso no ensino superior.

GRÁFICO 19 - Estudar e trabalhar



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A maioria dos participantes (58,3%) afirmou não exercer nenhuma atividade remunerada quando da realização da pesquisa e outros 41,8% declararam trabalhar de maneira fixa ou sazonalmente. Levando em consideração a distribuição dos

declarantes do trabalho esporádico por turno de estudo a mesma se mantém equilibrada nas distribuições percentuais, variando de 13,8% a 16,1%. Quando a distribuição se processa com os estudantes que possuem trabalho fixo ocorre uma diversificação nos quantitativos, visto que os alunos do período noturno se apresentam como maioria absoluta frente aos demais turnos de estudo.

Os estudantes das escolas de tempo integral, por frequentarem dois períodos (matutino e vespertino) e a maioria de menor idade acabam não trabalhando no período que lhe resta como opção (o noturno) e, representam 7,9% do universo de estudantes/trabalhadores em condições fixas. O cenário dos períodos matutino (25,7%) e vespertino (23,5%) se aproximam percentualmente e nas características de turno único de estudo, assim o estudante de um ou de outro período pode exercer sua função laboral remunerada no seu contraturno e/ou no período noturno. O noturno, caso apartado da média dos demais períodos na relação com trabalho fixo, apontam que mais da metade de seus frequentadores (54,3%) estão inseridos no mercado de trabalho, denotando que para além de concessão etária norteadas pela legislação, o estudo noturno é o único período que permite aos estudantes desempenhar uma atividade remunerada de maneira diurna com carteira de trabalho assinada ou informal.

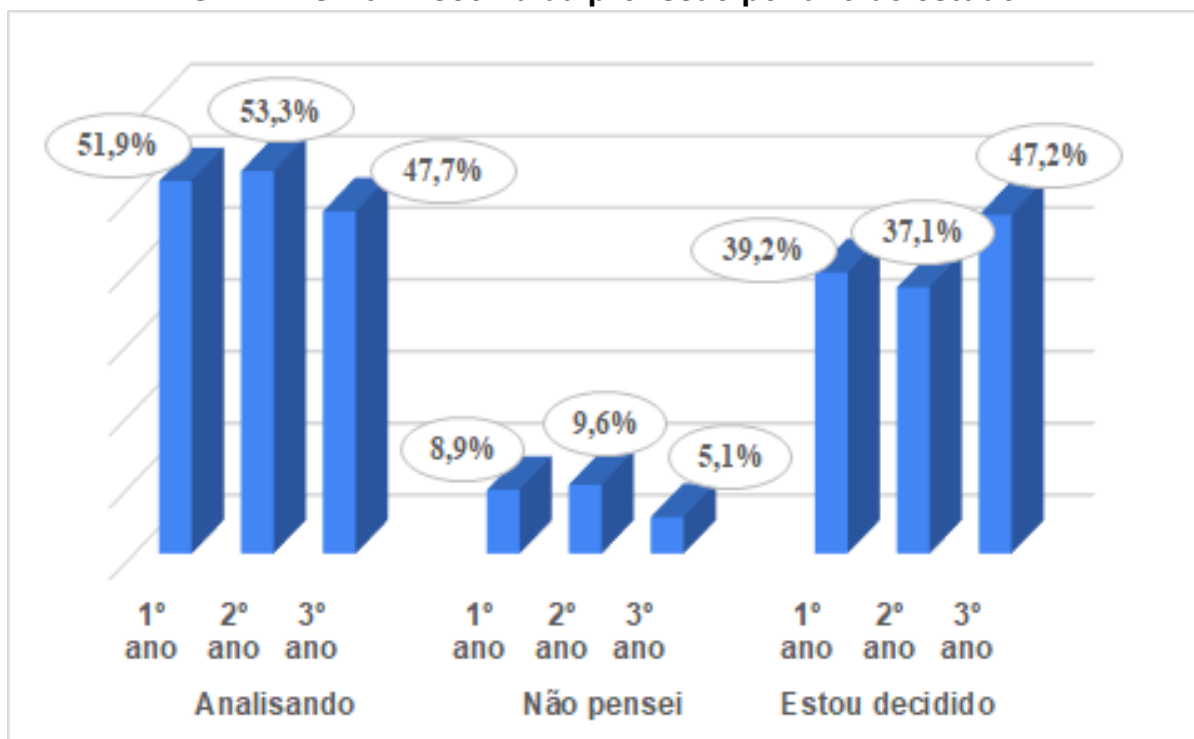
Junto ao período noturno o cruzamento de duas informações se destaca, a de que 70,4% dos estudantes trabalham de forma fixa ou temporário, e a de 49,5% já desistiu ou reprovou em seus estudos no EM ao menos uma vez, indicando que a conciliação entre as duas variáveis não postula de forma benéfica ao desempenho escolar da classe estudantil desse período. Entre a parcela dos estudantes do período noturno foi diagnosticado que aproximadamente 1/3 já desistiu e/ou reprovou mais de uma vez, alarmando a necessidade de atentamento as particularidades de cada estudante no balizamento juventude, escola e trabalho.

2.4.1.5.2 Quanto a escolha da futura profissão

O EM carrega o perfil de transição do ensino básico para o ensino superior e consigo o fardo temporal que os alunos têm para escolher sua futura profissão, de modo que ao ingressar no 1º ano o estudante contará com a contagem regressiva de 3 anos para escolher ou solidificar sua opção profissional. Aliado a pressão temporal e ao modelo hegemônico do ensino médio, o de preparar seus egressos para exames

admissionais, ingerências afetam a decisão dos estudantes, entre elas os diversos estressores estudantis ligados ao campo familiar, social, econômico, escolar e outros, a serem discorridos em capítulo posterior.

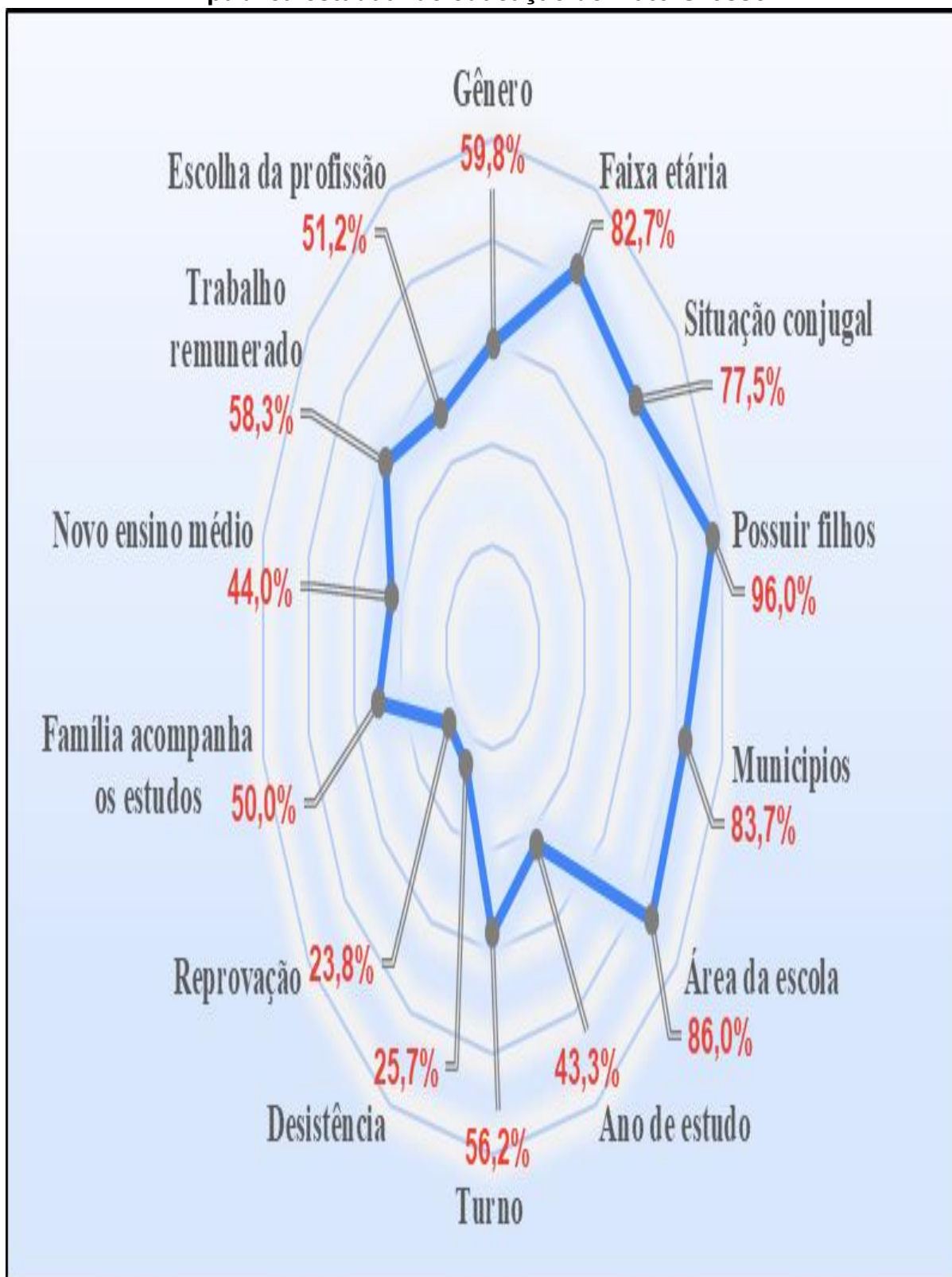
GRÁFICO 20 - Escolha da profissão por ano de estudo



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Em uma linha de tendência linear, o comportamento dos estudantes que contribuíram com a pesquisa apresenta-se homogêneo, pois aproximadamente 51% declararam encontrar-se pensando sobre a futura profissão. Apesar do percurso dos três anos, quase a metade dos alunos cursam o 3º ano (47,7%) não tem a convicção de sua escolha profissional, sendo possível que o modelo seletivo atual, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) tenha contribuído para o protelamento da escolha. Os alunos dos 1º e 2º anos oscilam em menos de 1% quando o item selecionado foi o de ainda não pensarem na escolha profissional, já os do 3º ano apresentam indicador nesse item reduzido em mais de 40% quando comparado com os dois primeiros anos. Quanto a convicção na escolha da carreira, os formandos apresentam em média 30% a mais do que os alunos do 1º ano (39,2%) e do 2º ano (37,1%).

GRÁFICO 21 - Perfil socio escolar dos estudantes do ensino médio da rede pública estadual de educação de Mato Grosso



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

QUADRO 10 - Detalhamento dos descritores predominantes

ITENS	DESCRITORES	NÍVEL 1
1	Gênero	feminino
2	Faixa etária	15 a 17 anos
3	Situação conjugal	Sem companheir@
4	Possuem filhos	Não
5	Municípios participantes	118/141
6	Localização da escola	Urbana
7	Ano de estudo	1º ano
8	Turno de estudo	Matutino
9	Desistência escolar	alunos do noturno
10	Reprovação escolar	alunos do noturno
11	Família acompanha os estudos	Sim
12	Novo ensino médio	Não cursando
13	Trabalho remunerado	Não
14	Escolha da profissão	Analisando

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

2.4.2 Dos dados: escala de avaliação de *burnout* em estudantes (SBE)

Construído e validado no Brasil por Carlotto e Palazzo (2020), o modelo tridimensional da Escala de Avaliação da SdB em Estudantes tem seus itens distribuídos nas dimensões denominadas de Desgaste Emocional e Física (DEF), Distanciamento (DIST) e Ineficácia da Formação (INEF) em uma escala de resposta de cinco pontos de frequência: 0 (zero) = Nunca, 1(um) = Raramente, 2 (dois) = Às vezes, 3 (três) = Frequentemente e 4 (quatro) = Todos os dias.

A versão preliminar do instrumento foi aplicada no estudo piloto com 46 estudantes, sendo considerado satisfatória a distribuição das respostas de cada item entre os cinco pontos da escala, bem como as suas médias e os desvios padrões. O estudo de validação contou com a participação de 1.169 estudantes, sendo as mulheres predominantes na participação com 70,1% e os solteiros (89,6%) sem filhos (92%) também formaram a predominância. A amostra contou com participação de estudantes de todas as regiões políticas do Brasil sendo 64% oriundos do ensino público.

Carlotto e Palazzo (2020, p. 12) apontam os resultados quanto as correlações item-total:

As correlações item-total foram: DEF (entre $r = 0,75$ e $r = 0,48$), DIST (entre $r = 0,72$ e $r = 0,65$), INEF (entre $r = 0,67$ e $r = 0,56$). Para todos os itens a homogeneidade corrigida obteve valores superiores a 0,30.

Carlotto e Palazzo (2020, p. 12) apontam os resultados quanto a confiabilidade:

Os valores do alfa de *Cronbach* e do ômega de McDonald foram, respectivamente, 0,88 e 0,93. A dimensão DEF alcançou $\alpha = 0,84$ e $\omega_t = 0,85$; a dimensão DIST, $\alpha = 0,84$ e $\omega_t = 0,85$; a dimensão de ineficácia da formação obteve $\alpha = 0,80$ e $\omega_t = 0,79$.

Carlotto e Palazzo (2020, p. 14) apontam os resultados quanto aos pontos de corte:

A ESB total apresentou bons índices de sensibilidade (98%) e especificidade (77%) pelo seu valor de ponto de corte, estabelecido como $\text{score} \leq 20$ ($M = 1,50$). Quanto às dimensões de DEF, DIST e INEF, também foram obtidos bons índices de sensibilidade (97%, 98% e 97%, respectivamente) e especificidade (75%, 88% e 93%, respectivamente). A área embaixo da curva em cada análise, também apresentou valores satisfatórios em todas as análises. ($AUC > 0,5$).

O instrumento em exposição a análise fatorial instruiu a versão final composta por 14 itens em três fatores, continuam Carlotto e Palazzo (2020, p. 16), os índices:

Indicaram boa adequação, equilíbrio entre a distribuição dos itens por fator, boa delimitação semântica de cada fator e índices satisfatórios de fidedignidade para a escala total e para os fatores independentemente. As evidências de validade de critério concorrente demonstraram correlações positivas significativas entre as médias da ESB geral e suas dimensões e a média da. Outra evidência de validade foram os bons valores de ponto de corte obtidos, os quais revelam a capacidade do instrumento para discriminar os casos positivos dos negativos relativos aos escores e índices de SBE e suas dimensões. (p.16).

Apresentam as autoras o instrumento como útil e apto a futuras investigações em estudantes brasileiros em suas três dimensões:

—	Desgaste emocional e físico	.....	itens de 1 a 6
—	Distanciamento	.....	itens de 7 a 10
—	Ineficácia da formação	.....	itens de 11 a 14

Cada dimensão composta por seus determinados itens, variando em sua escala de percepção (tipo *likert*) de (0) zero a (4) quatro. Para construção dos indicadores individualizados – item por item – sem a relação coletiva entre eles, foi levado em consideração que as respostas (0) dos participantes se referiu a negação por completo do item pesquisado, ou seja, não se aplica ao questionamento ora apresentado em sua vida escolar, assim o valor atribuído (0) foi utilizado como fator de multiplicação em todas as respostas assinaladas como “nunca” e, sucessivamente, aos valores posteriores, conforme marcação dos participantes, (1) para as respostas “raramente”, (2) para “às vezes”, (3) para todas as respostas assinaladas como “frequentemente” e (4) para as apontadas como “diariamente”.

O indicador individualizado de cada item, foi construído através da média ponderada ora descrita, considerando o peso de cada resposta dentro do item e o número de participações líquidas, em tempo, é importante o destaque que os indicadores individuais não compõem em si indicadores de adoecimento por *burnout* junto ao público pesquisado e nem são enfatizados no instrumento: Escala de avaliação da SdB em estudantes, a opção por esse recurso é estritamente pedagógico e visa apenas e então somente uma apresentação compartimentalizada de cada item, para melhor visualização do mesmo dentro do resultado final.

O instrumento em sua tríade dimensional apresenta avaliadores do desgaste físico e emocional dos estudantes perante as exigências imposta ao mesmo no curso de seu cotidiano escolar, o distanciamento do estudo por parte dos mesmos e um fortalecimento de descrença em sua formação, bem como, a dúvida quanto à sua competência como estudante.

Os dados doravante apresentados obedecem ao regramento validado na ESB em conformidade com a Tabela 06 e denominados de nível 1, sendo este nível o suficiente para caracterizar o esgotamento completo dos participantes. Todavia, foram criados o nível 2 – grau de severidade, quando os indicadores ultrapassarem a 50% dos pontos de cortes originais, e o nível 3 – grau profundo, quando a superioridade atingisse a 100% os parâmetros validados.

2.4.2.1 Dimensão: Desgaste emocional e físico

Dimensão composta por seis itens, em apresentação posterior.

2.4.2.1.1 Da exaustão emocional

Levando em consideração apenas este questionamento da dimensão do desgaste físico e emocional, foi possível constatar:

- 2.303 estudantes (25,05%) estão fora da zona da SdB
- 3.481 estudantes (37,85%) estão em fase de transição
- 3.412 estudantes (37,10%) estão dentro da zona da SdB

GRÁFICO 22 - Da exaustão emocional



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Cálculos para média do construto do item:

QUADRO 11 - Sinto-me emocionalmente exausto(a) devido a meus estudos

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Nunca	959	(0)	0000
Raramente	1.344	(1)	1.344
Às vezes	3.481	(2)	6.962
Frequentemente	2.015	(3)	6.045
Todos os dias	1.397	(4)	5.588
Média / Total	9.196	2,16	19.939

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

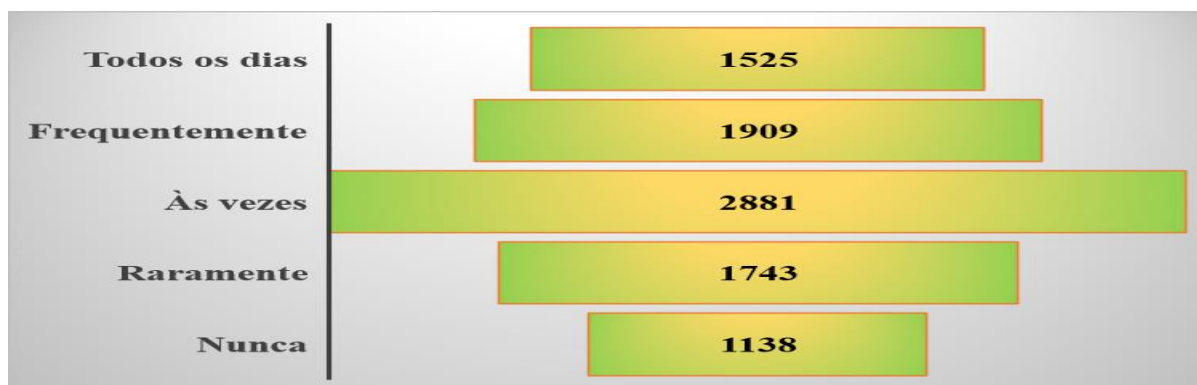
O resultado da média ponderada do item entre todos os participantes indica um construto **positivo para a SdB com média de: 2,16** ($m > 1,00$). Grau de severidade (nível 2) indicado. Grau profundo (nível 3) indicado.

2.4.2.1.2 Da pouca energia após as aulas

Levando em consideração apenas este questionamento da dimensão do desgaste físico e emocional, foi possível constatar:

- 2.881 estudantes (31,33%) estão fora da zona da SdB
- 2881 estudantes (31,32%) estão em fase de transição
- 3434 estudantes (37,35%) estão dentro da zona da SdB

GRÁFICO 23 - Da pouca energia após as aulas



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Cálculos para média do construto do item:

QUADRO 12 - Após minhas aulas, sinto-me com pouca energia para realizar outras atividades

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Nunca	1.138	(0)	0000
Raramente	1.743	(1)	1.743
Às vezes	2.881	(2)	5.762
Frequentemente	1.909	(3)	5.727
Todos os dias	1.525	(4)	6.100
Média / Total	9.196	2,10	19.332

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O resultado da média ponderada do item entre todos os participantes indica um construto **positivo para a SdB com média de: 2,10** ($m > 1,00$). Grau de severidade (nível 2) indicado. Grau profundo (nível 3) indicado.

2.4.2.1.3 Da exaustão física

Levando em consideração apenas este questionamento da dimensão do desgaste físico e emocional, foi possível constatar:

- 3.682 estudantes (40,04%) estão fora da zona da SdB
- 2.727 estudantes (29,65%) estão em fase de transição
- 2.787 estudantes (30,31%) estão dentro da zona da SdB

GRÁFICO 24 - Da exaustão física



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Cálculos para média do construto do item:

QUADRO 13 - Meus estudos têm feito com que eu me sinta fisicamente exausto(a)

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Nunca	1.861	(0)	0000
Raramente	1.821	(1)	1.821
Às vezes	2.727	(2)	5.454
Frequentemente	1.472	(3)	4.416
Todos os dias	1.315	(4)	5.260
Média / Total	9.196	1,84	16.951

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O resultado da média ponderada do item entre todos os participantes indica um construto **positivo para a SdB com média de: 1,84** ($m > 1,00$). Grau de severidade (nível 2) indicado. Grau profundo (nível 3) não indicado.

2.4.2.1.4 Das sensações físicas desagradáveis

Levando em consideração apenas este questionamento da dimensão do desgaste físico e emocional, foi possível constatar:

- 5.068 estudantes (55,11%) estão fora da zona da SdB
- 2207 estudantes (24,00%) estão em fase de transição
- 1.921 estudantes (20,89%) estão dentro da zona da SdB

GRÁFICO 25 - Das sensações físicas desagradáveis



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Cálculos para média do construto do item:

QUADRO 14 - Sinto sensações físicas desagradáveis após um dia de estudo

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Nunca	2.974	(0)	0000
Raramente	2.094	(1)	2.094
Às vezes	2.207	(2)	4.414
Frequentemente	1.098	(3)	3.294
Todos os dias	823	(4)	3.292
Média / Total	9.196	1,42	13.094

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O resultado da média ponderada do item entre todos os participantes indica um construto **positivo para a SdB com média de: 1,42** ($m > 1,00$). Graus de severidade (nível 2) e profundo (nível 3) não indicados.

2.4.2.1.5 Do só pensar em descansar

Levando em consideração apenas este questionamento da dimensão do desgaste físico e emocional, foi possível constatar:

- 2.644 estudantes (28,75%) estão fora da zona da SdB
- 2.030 estudantes (22,07%) estão em fase de transição
- 4.522 estudantes (49,18%) estão dentro da zona da SdB

GRÁFICO 26 - Do só pensar em descansar



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Cálculos para média do construto do item:

QUADRO 15 - Após um dia de estudo eu penso somente em descansar

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Nunca	1.107	(0)	0000
Raramente	1.537	(1)	1.537
Às vezes	2.030	(2)	4.060
Frequentemente	1.710	(3)	5.130
Todos os dias	2.812	(4)	11.248
Média / Total	9.196	2,39	21.975

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O resultado da média ponderada do item entre todos os participantes indica um construto **positivo para a SdB com média de: 2,39** ($m > 1,00$). Grau de severidade (nível 2) indicado. Grau profundo (nível 3) indicado.

2.4.2.1.6 Da energia para concluir os estudos

Levando em consideração apenas este questionamento da dimensão do desgaste físico e emocional, foi possível constatar:

- 4.753 estudantes (51,69%) estão fora da zona da SdB
- 1.965 estudantes (21,37%) estão em fase de transição
- 2.478 estudantes (26,94%) estão dentro da zona da SdB

GRÁFICO 27 - Da energia para concluir os estudos



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Cálculos para média do construto do item:

QUADRO 16 - Tenho dúvidas se terei energia suficiente para concluir meus estudos

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Nunca	3.055	(0)	0000
Raramente	1.698	(1)	1.698
Às vezes	1.965	(2)	3.930
Frequentemente	1.087	(3)	3.261
Todos os dias	1.391	(4)	5.564
Média / Total	9.196	1,57	14.453

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O resultado da média ponderada do item entre todos os participantes indica um construto **positivo para a SdB com média de: 1,57** ($m > 1,00$). Grau de severidade (nível 2) indicado. Grau profundo (nível 3) não indicado.

2.4.2.2 Dimensão: Distanciamento

Dimensão composta por quatro itens, em apresentação posterior.

2.4.2.2.1 Do pensamento de desistência dos estudos

Levando em consideração apenas este questionamento da dimensão do distanciamento, foi possível constatar:

- 6.907 estudantes (75,10%) estão fora da zona da SdB
- 1.181 estudantes (12,84%) estão em fase de transição
- 1.108 estudantes (12,06%) estão dentro da zona da SdB

GRÁFICO 28 - Do pensamento de desistência dos estudos



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Cálculos para média do construto do item:

QUADRO 17 - Penso em desistir dos estudos

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Nunca	5776	(0)	0000
Raramente	1.131	(1)	1.131
Às vezes	1.181	(2)	2.362
Frequentemente	503	(3)	1.509
Todos os dias	605	(4)	2.420
Média / Total	9.196	0,80	7.422

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

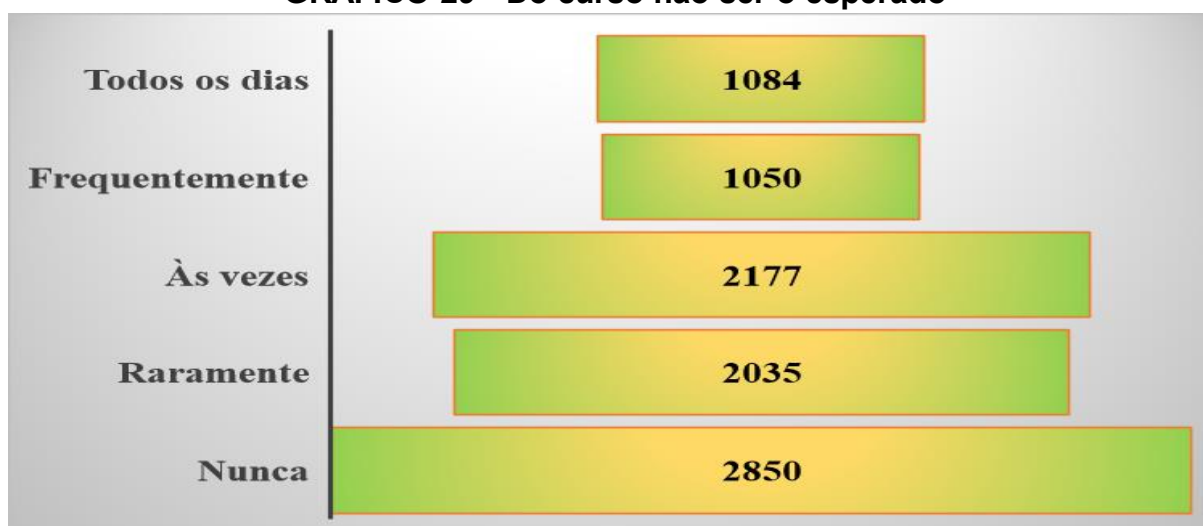
O resultado da média ponderada do item entre todos os participantes indica um construto **negativo para a SdB com média de: 0,80** ($m > 1,50$). Graus de severidade (nível 2) e profundo (nível 3) não indicados.

2.4.2.2.2 Do curso não ser o esperado

Levando em consideração apenas este questionamento da dimensão do distanciamento, foi possível constatar:

- 4.885 estudantes (53,12%) estão fora da zona da SdB
- 2.177 estudantes (23,67%) estão em fase de transição
- 2.134 estudantes (23,21%) estão dentro da zona da SdB

GRÁFICO 29 - Do curso não ser o esperado



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Cálculos para média do construto do item:

QUADRO 18 - Com o decorrer do ensino médio tenho descoberto que não é o que eu esperava

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Nunca	2.850	(0)	0000
Raramente	2.035	(1)	2.035
Às vezes	2.177	(2)	4.354
Frequentemente	1.050	(3)	3.150
Todos os dias	1.084	(4)	4.336
Média / Total	9.196	1,51	13.875

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O resultado da média ponderada do item entre todos os participantes indica um construto **positivo para a SdB com média de: 1,50** ($m > 1,50$). Graus de severidade (nível 2) e profundo (nível 3) não indicados.

2.4.2.2.3 Do interesse pelo curso

Levando em consideração apenas este questionamento da dimensão do distanciamento, foi possível constatar:

- 4.935 estudantes (53,67%) estão fora da zona da SdB
- 2.161 estudantes (23,50%) estão em fase de transição
- 2.100 estudantes (22,83%) estão dentro da zona da SdB

GRÁFICO 30 - Do interesse pelo curso



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Cálculos para média do construto do item:

QUADRO 19 - Meu interesse pelo estudo tem diminuído

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Nunca	3.005	(0)	0000
Raramente	1.930	(1)	1.930
Às vezes	2.161	(2)	4.322
Frequentemente	1.134	(3)	3.402
Todos os dias	966	(4)	3.864
Média / Total	9.196	1,47	13.518

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O resultado da média ponderada do item entre todos os participantes indica um construto **negativo para a SdB com média de: 1,47** ($m > 1,50$). Graus de severidade (nível 2) e profundo (nível 3) não indicados.

2.4.2.2.4 Do conteúdo das disciplinas

Levando em consideração apenas este questionamento da dimensão do distanciamento, foi possível constatar:

- 4.358 estudantes (47,39%) estão fora da zona da SdB
- 2.367 estudantes (25,74%) estão em fase de transição
- 2.471 estudantes (26,87%) estão dentro da zona da SdB

GRÁFICO 31 - Do conteúdo das disciplinas



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Cálculos para média do construto do item:

QUADRO 20 - Alguns conteúdos de disciplinas me fazem questionar minha opção de estudar

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Nunca	2.335	(0)	0000
Raramente	2.023	(1)	2.023
Às vezes	2.367	(2)	4.734
Frequentemente	1.266	(3)	3.798
Todos os dias	1.205	(4)	4.820
Média / Total	9.196	1,67	15.375

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O resultado da média ponderada do item entre todos os participantes indica um construto **positivo para a SdB com média de: 1,67** ($m > 1,50$). Graus de severidade (nível 2) e profundo (nível 3) não indicados.

2.4.2.3 Dimensão: Ineficácia da formação

Dimensão composta por quatro itens, em apresentação posterior.

2.4.2.3.1 Da utilidade dos estudos

Levando em consideração apenas este questionamento da dimensão da ineficácia da formação, foi possível constatar:

- 5.085 estudantes (55,30%) estão fora da zona da SdB
- 2.008 estudantes (21,83%) estão em fase de transição
- 2.103 estudantes (22,87%) estão dentro da zona da SdB

GRÁFICO 32 - Da utilidade dos estudos



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Cálculos para média do construto do item:

QUADRO 21 - Tenho dúvidas sobre a utilidade dos meus estudos

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Nunca	3.149	(0)	0000
Raramente	1.936	(1)	1.936
Às vezes	2.008	(2)	4.016
Frequentemente	1.131	(3)	3.393
Todos os dias	972	(4)	3.888
Média / Total	9.196	1,43	13.233

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O resultado da média ponderada do item entre todos os participantes indica um construto **negativo para a SdB com média de: 1,43** ($m > 1,50$). Graus de severidade (nível 2) e profundo (nível 3) não indicados.

2.4.2.3.2 Do aprendizado nos estudos

Levando em consideração apenas este questionamento da dimensão da ineficácia da formação, foi possível constatar:

- 5.392 estudantes (58,63%) estão fora da zona da SdB
- 2.122 estudantes (23,07%) estão em fase de transição
- 1.682 estudantes (18,30%) estão dentro da zona da SdB

GRÁFICO 33 - Do aprendizado nos estudos



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Cálculos para média do construto do item:

QUADRO 22 - Os conteúdos do ensino médio não têm me proporcionado aprendizado

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Nunca	3.337	(0)	0000
Raramente	2.055	(1)	2.055
Às vezes	2.122	(2)	4.244
Frequentemente	929	(3)	2.787
Todos os dias	753	(4)	3.012
Média / Total	9.196	1,31	12.098

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

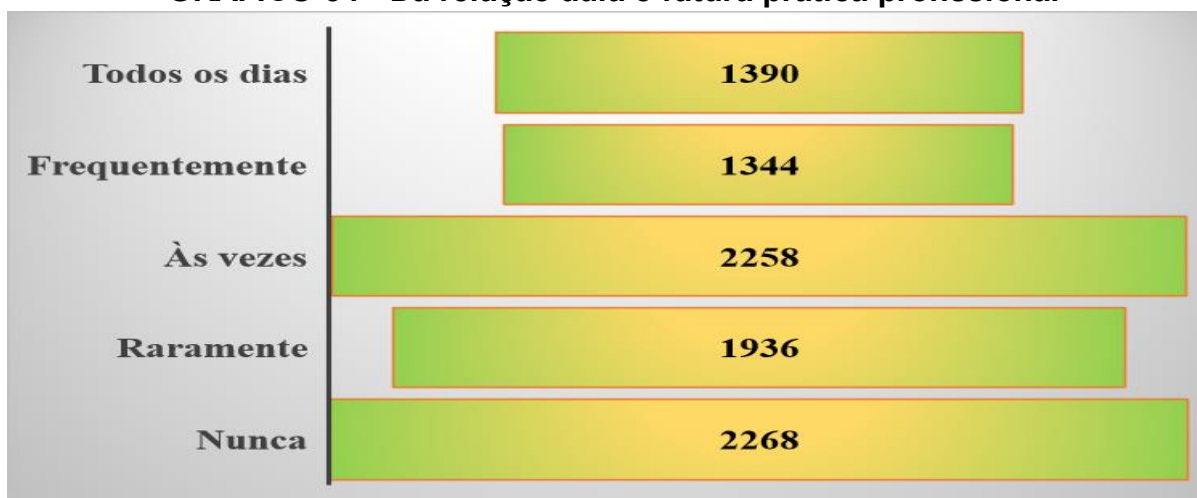
O resultado da média ponderada do item entre todos os participantes indica um construto **negativo para a SdB com média de: 1,31** ($m > 1,50$). Graus de severidade (nível 2) e profundo (nível 3) não indicados.

2.4.2.3.3 Da relação aula e a futura prática profissional

Levando em consideração apenas este questionamento da dimensão da ineficácia da formação, foi possível constatar:

- 4.204 estudantes (45,71%) estão fora da zona da SdB
- 2.258 estudantes (24,55%) estão em fase de transição
- 2.734 estudantes (29,74%) estão dentro da zona da SdB

GRÁFICO 34 - Da relação aula e futura prática profissional



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Cálculos para média do construto do item:

QUADRO 23 - Vejo pouca relação entre os conteúdos das disciplinas e uma futura prática profissional

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Nunca	2.268	(0)	0000
Raramente	1.936	(1)	1.936
Às vezes	2.258	(2)	4.516
Frequentemente	1.344	(3)	4.032
Todos os dias	1.390	(4)	5.560
Média / Total	9.196	1,74	16.044

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

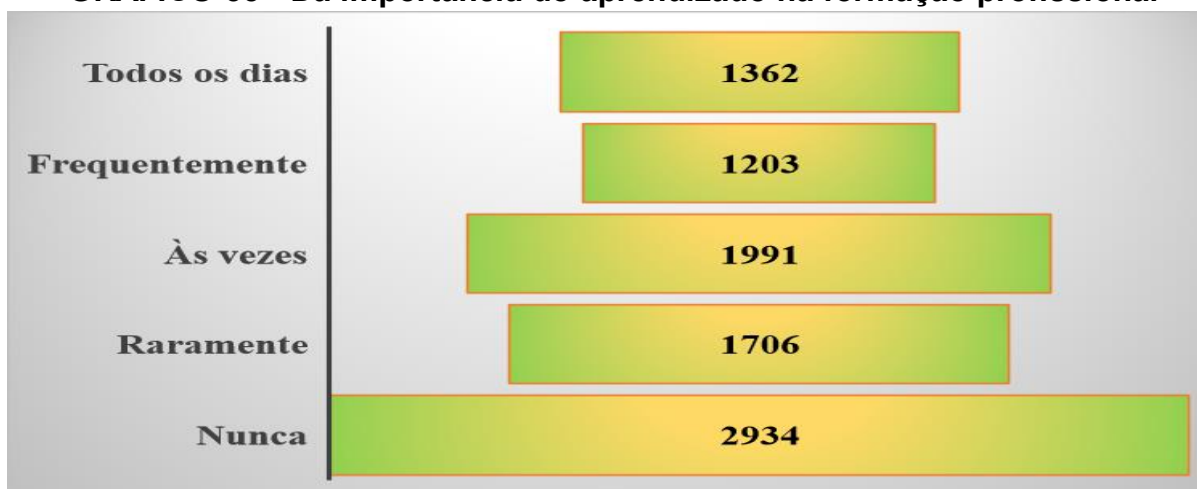
O resultado da média ponderada do item entre todos os participantes indica um construto **positivo para a SdB com média de: 1,74** ($m > 1,50$). Graus de severidade (nível 2) e profundo (nível 3) não indicados.

2.4.2.3.4 Da importância do aprendizado na formação profissional

Levando em consideração apenas este questionamento da dimensão da ineficácia da formação, foi possível constatar:

- 4.640 estudantes (50,45%) estão fora da zona da SdB
- 1.991 estudantes (21,65%) estão em fase de transição
- 2.565 estudantes (27,90%) estão dentro da zona da SdB

GRÁFICO 35 - Da importância do aprendizado na formação profissional



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Cálculos para média do construto do item:

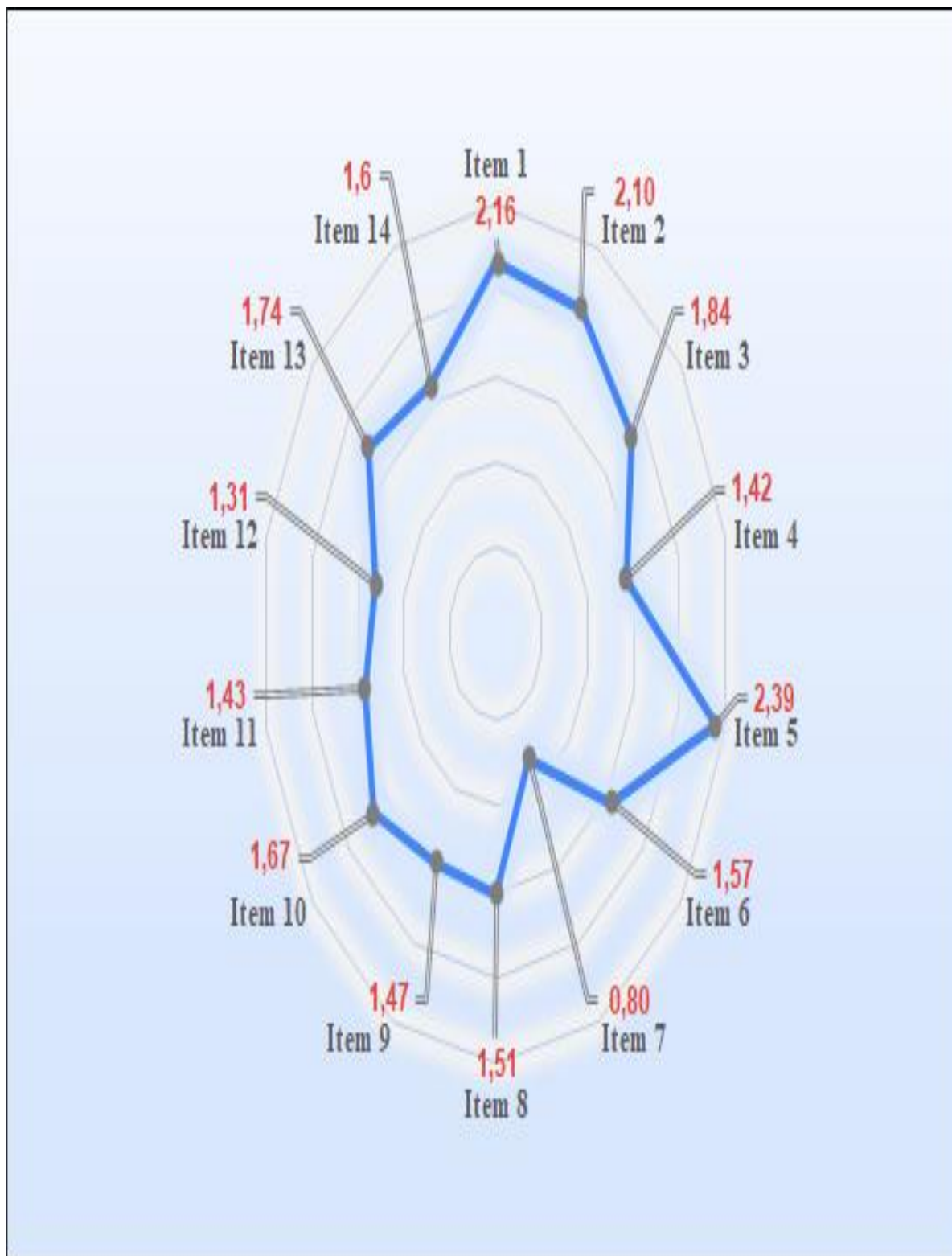
QUADRO 24 - O que tenho aprendido nas disciplinas não parece ser importante para minha formação profissional

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Nunca	2.934	(0)	0000
Raramente	1.706	(1)	1.706
Às vezes	1.991	(2)	3.982
Frequentemente	1.203	(3)	3.609
Todos os dias	1.362	(4)	5.448
Média / Total	9.196	1,60	14.745

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O resultado da média ponderada do item entre todos os participantes indica um construto **positivo para a SdB com média de: 1,60** ($m > 1,50$). Graus de severidade (nível 2) e profundo (nível 3) não indicados.

GRÁFICO 36 - Perfil psicométrico dos estudantes do ensino médio da rede pública estadual de educação de Mato Grosso



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

QUADRO 25 - Detalhamento dos descritores ESB por nível de *burnout*

ITENS	DESCRITORES	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3
1	Sinto-me emocionalmente exausto(a) devido a meus estudos	SIM	SIM	SIM
2	Após minhas aulas, sinto-me com pouca energia para realizar outras atividades	SIM	SIM	SIM
3	Meus estudos têm feito com que eu me sinta fisicamente exausto(a)	SIM	SIM	Não
4	Sinto sensações físicas desagradáveis após um dia de estudo	SIM	Não	Não
5	Após um dia de estudo eu penso somente em descansar	SIM	SIM	SIM
6	Tenho dúvidas se terei energia suficiente para concluir meus estudos	SIM	SIM	Não
7	Penso em desistir dos estudos	Não	Não	Não
8	Com o decorrer do ensino médio tenho descoberto que não é o que eu esperava	SIM	Não	Não
9	Meu interesse pelo estudo tem diminuído	Não	Não	Não
10	Alguns conteúdos de disciplinas me fazem questionar minha opção de estudar	SIM	Não	Não
11	Tenho dúvidas sobre a utilidade dos meus estudos	Não	Não	Não
12	Os conteúdos do ensino médio não têm me proporcionado aprendizado	Não	Não	Não
13	Vejo pouca relação entre os conteúdos das disciplinas e uma futura prática profissional	SIM	Não	Não
14	O que tenho aprendido nas disciplinas não parece ser importante para minha formação profissional	SIM	Não	Não

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

2.4.3 Dos dados: questionário de estressores estudantis

O instrumento elaborado a partir das contribuições do Grupo de Controle, constituído de 60 alunos do EM de uma escola piloto do município de Várzea Grande, com uma taxa de resposta de aproximadamente 79% com 237 contribuições possibilitou a sua elaboração, fundado em 13 itens objetivos dispostos em seis dimensões e acrescido de dois itens discursivos, em descrição:

—	Vida de estudante	.....	Item: 1
—	Curricular	.....	Itens: 2 e 3
—	Ambiente	.....	Itens: 4 e 5
—	Relação interpessoal	.....	Itens: 6 a 8
—	Relação social	.....	Itens: 9 a 12
—	ENEM	.....	Item: 13
—	Novos estressores	.....	Item: 14
—	Sugestões	.....	Item: 15

Cada um dos itens que compuserem o instrumento em sua parte objetiva apresentou quatro possibilidades de respostas, escalonadas em: Não estressante com valor = 1; pouco estressante com valor = 2; estressante com valor = 3 e muito estressante com valor 4. Através da média ponderada foi possível verificar as sugestões de estressores do GC quanto ao nível de estresse percebido pelos participantes e classificá-los analogamente ao ISSL – Inventário de Sintomas de Stress (LIPP, 2000).

Segundo Rossetti (2008, p. 110), a fase do alerta é considerada a fase positiva do estresse, continua a autora:

O ser humano se energiza por meio da produção da adrenalina, a sobrevivência é preservada e uma sensação de plenitude é frequentemente alcançada. Na segunda fase, chamada de resistência, a pessoa automaticamente tenta lidar com os estressores de modo a manter sua homeostase interna. Se os fatores estressantes persistirem em frequência ou intensidade, há uma quebra na resistência da pessoa e ela passa à fase de exaustão.

O Inventário de Sintomas de Stress para Adultos (ISSL) padronizado por Lipp (2000) baseou-se num modelo trifásico desenvolvido por Selye. No período da padronização do inventário, uma quarta fase foi identificada, denominada de quase-

exaustão, por se encontrar entre a fase de resistência e a de exaustão. Assim comenta Rossetti (2008, p. 110)

Nesta fase, as defesas do organismo começam a ceder e ele já não consegue resistir às tensões e restabelecer a homeostase. Caracteriza-se por um enfraquecimento da pessoa que não consegue mais se adaptar ou resistir ao estressor.

FIGURA 05 - Curvas e fases de estresse



Fonte: O modelo quadrifásico de Lipp (2000).

QUADRO 26 - Analogia: modelo quadrifásico x estressores em estudante

Respostas ao questionário	Fases do ISLL	Média
Não estressante	Alerta	$\leq 0,75$
Pouco estressante	Resistência	$> 0,75$ a $\leq 1,50$
Estressante	Quase exaustão	$>1,50$ a $\leq 2,25$
Muito estressante	Exaustão	$< 2,25$

Fonte: Adaptado do modelo quadrifásico de LIPP, 2000

2.4.3.1 Dimensão: Vida de estudante

Dimensão composta apenas pelo item inicial, em apresentação posterior.

2.4.3.1.1 Você considera sua vida de estudante

Levando em consideração apenas este questionamento da dimensão quanto a vida de estudante, foi possível constatar as seguintes indicações:

QUADRO 27 - Você considera sua vida de estudante

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Não estressante	1.151	(0)	0000
Pouco estressante	3.621	(1)	3.621
Estressante	3.093	(2)	6.186
Muito estressante	1.331	(3)	3.993
Média / Total	9.196	1,5006	13.800

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A média ponderada ligeiramente superior a 1,50 indica um fator positivo para estresse do item e uma convivência com a fase da quase exaustão.

- Não estressante 12,52%
- Pouco estressante 39,38%
- Estressante 33,63%
- Muito estressante 14,47%

É possível considerar a partir da soma dos percentis: estressante e muito estressante, que para 48,1% dos participantes – ser aluno do EM na rede pública estadual de Mato Grosso é conviver com estresse na fase de quase exaustão ou exaustão em sua jornada diária de estudos.

“Atividades realizadas com a ideia de ampliar os conhecimentos, mas que acabam por resultar em muito trabalho e pouco rendimento, agregando pouco na minha vida acadêmica e menos ainda em minha vida profissional, apenas gerando estresse” (estudante 5372). “O cronograma de estudos, a sobrecarga que nos colocam, os próprios alunos que nos estressam mesmo em horário de aula” (estudante 5180).

2.4.3.2 Dimensão: Curricular

Dimensão composta por dois itens, em apresentação posterior.

2.4.3.2.1 Você considera sua carga horária de estudo

Levando em consideração apenas este questionamento da dimensão da demanda curricular da carga horária, foi possível constatar as seguintes indicações:

QUADRO 28 - Você considera sua carga horária de estudo

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Não estressante	2.014	(0)	0000
Pouco estressante	3.755	(1)	3.755
Estressante	2.281	(2)	4.562
Muito estressante	1.146	(3)	3.438
Média / Total	9.196	1,27	11.755

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A média ponderada de 1,27 indica um fator negativo para estresse do item e uma convivência com a fase da resistência.

- Não estressante 21,90%
- Pouco estressante 40,83%
- Estressante 24,81%
- Muito estressante 12,46%

Apesar do item ser considerado negativo foi possível considerar a partir da soma dos percentis: estressante e muito estressante, que para 37,2% ser aluno do EM na rede pública estadual de Mato Grosso é conviver com uma carga horária estressante na fase da quase exaustão ou exaustão em sua jornada de estudos.

“A carga horária sem contar as cobranças de inúmeros trabalhos e tarefas não tenho mais tempo para lazer” (estudante 7304). “Ter muita carga horária fica muito cansativo psicologicamente” (estudante 7474). “Cansaço, por conta da carga horária” (estudante 29). “A carga horária é muito cansativa e isso acaba fazendo com que eu não preste atenção não aulas porque só quero que acabe logo!” (estudante 354).

2.4.3.2.2 Você considera o número de disciplinas

Levando em consideração apenas este questionamento da dimensão da demanda curricular do número de disciplinas, foi possível constatar as seguintes indicações:

QUADRO 29 - Você considera o número de disciplinas

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Não estressante	2.035	(0)	0000
Pouco estressante	3.202	(1)	3.202
Estressante	2.434	(2)	4.868
Muito estressante	1.525	(3)	4.575
Média / Total	9.196	1,37	12.645

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A média ponderada de 1,37 indica um fator negativo para estresse do item e uma convivência com a fase da resistência.

- Não estressante 22,13%
- Pouco estressante 34,82%
- Estressante 26,47%
- Muito estressante 16,58%

Apesar do item ser considerado negativo foi possível considerar a partir da soma dos percentis: estressante e muito estressante, que para 43,0% ser aluno do EM na rede pública estadual de Mato Grosso é conviver com um número estressante de disciplinas na fase da quase exaustão ou exaustão em sua jornada de estudos.

“Muitas disciplinas pouco tempo para descanso muita coisa pra assimilar de uma vez só” (estudante 2882). “São muitas disciplinas para um aluno estudar, a carga horária é muito grande e fica difícil estudar sem se sentir estressado todos os dias, muitas vezes o estresse causa uma ansiedade” (estudante 3309). “Muita carga horária, muitas disciplinas e pouco aprendizado verdadeiro do que a escola realmente deveria ensinar” (estudante 3771). “A quantidade de disciplinas e de informações que recebo diariamente é muito estressante” (estudante 4494).

2.4.3.3 Dimensão: Ambiente

Dimensão composta por dois itens, em apresentação posterior.

2.4.3.3.1 Você considera o ambiente de sua escola

Levando em consideração apenas este questionamento da dimensão do ambiente escolar, foi possível constatar as seguintes indicações:

QUADRO 30 - Você considera o ambiente de sua escola

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Não estressante	2.879	(0)	0000
Pouco estressante	3.201	(1)	3.201
Estressante	1.683	(2)	3.366
Muito estressante	1.433	(3)	4.299
Média / Total	9.196	1,18	10.866

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A média ponderada de 1,18 indica um fator negativo para estresse do item e uma convivência com a fase da resistência.

- Não estressante 31,31|%
- Pouco estressante 34,81%
- Estressante 18,30%
- Muito estressante 15,58%

Apesar do item ser considerado negativo foi possível considerar a partir da soma dos percentis: estressante e muito estressante, que para 33,8% ser aluno do EM na rede pública estadual de Mato Grosso é conviver com um ambiente escolar estressante na fase da quase exaustão ou exaustão em sua jornada de estudos.

“Pouco foco, não ter um ambiente adequado para estudar” (estudante 7066).
 “Na escola, o principal é o ambiente escolar. Vejo muita falta de interesse tanto dos meus colegas de classe quanto dos professores para com as aulas” (estudante 5897).
 “Em alguns casos o ambiente, escola suja, banheiros imundos” (estudante 6075). “O ambiente da sala de aula, é tudo aberto muita claridade e calor” (estudante 1120). “A escola não é um ambiente confortável para mim” (estudante 1361).

2.4.3.3.2 Você considera o ambiente de sua sala de aula

Levando em consideração apenas este questionamento do ambiente escolar em sala de aula, foi possível constatar as seguintes indicações:

QUADRO 31 - Você considera o ambiente de sua sala de aula

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Não estressante	2.606	(0)	0000
Pouco estressante	3.104	(1)	3.104
Estressante	1.749	(2)	3.498
Muito estressante	1.737	(3)	5.211
Média / Total	9.196	1,28	11.813

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A média ponderada de 1,28 indica um fator negativo para estresse do item e uma convivência com a fase da resistência.

- Não estressante 28,34%
- Pouco estressante 33,75%
- Estressante 19,02%
- Muito estressante 18,89%

Apesar do item ser considerado negativo foi possível considerar a partir da soma dos percentis: estressante e muito estressante, que para 37,9% ser aluno do EM na rede pública estadual de Mato Grosso é conviver com um ambiente em sala de aula estressante na fase da quase exaustão ou exaustão em sua jornada de estudos.

“Nos meus estudos o que mais me atrapalha é a situação da sala de aula. Conversas altas que atrapalham o professor(a) a explicar o conteúdo, e as vezes acontece de os professores não explicarem por causa da conversa” (estudante 2376). “Estado da sala de aula” (estudante 2938). “A sala de aula, tem pessoas que quer aprender e tem pessoas que não! Isso pode prejudicar seriamente!” (estudante 4622). “Minha sala de aula onde temos grades nas janelas, forro está caindo, molha quando chove, n temos quadro adequado para as aulas, não temos luz na sala em que estudo e não é sempre que o ar funciona” (estudante 6175).

2.4.3.4 Dimensão: Relação interpessoal

Dimensão composta por três itens, em apresentação posterior.

2.4.3.4.1 Você considera seus colegas de turma

Levando em consideração apenas este questionamento da dimensão quanto ao inter-relacionamento com seus colegas, foi possível constatar as seguintes indicações:

QUADRO 32 - Você considera seus colegas de turma

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Não estressante	2.486	(0)	0000
Pouco estressante	3.251	(1)	3.251
Estressante	1.716	(2)	3.432
Muito estressante	1.743	(3)	5.229
Média / Total	9.196	1,29	11.912

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A média ponderada ligeiramente superior a 1,29 indica um fator negativo para estresse do item e uma convivência com a fase da resistência.

- Não estressante 27,04%
- Pouco estressante 35,35%
- Estressante 18,66%
- Muito estressante 18,95%

Apesar do item ser considerado negativo foi possível considerar a partir da soma dos percentis: estressante e muito estressante, que para 37,6% ser aluno do EM na rede pública estadual de Mato Grosso é conviver com colegas estressantes na fase da quase exaustão ou exaustão em sua jornada de estudos.

“Método de ensino de alguns professores e colegas de sala que são insuportáveis” (estudante 6315). “A companhia de colegas que não estão interessados em estudar de verdade, a bagunça deles me tira o foco, a concentração” (estudante 6328). “Colegas que não querem aprender, fazendo bagunça, interrompendo e desrespeitando os professores e assim atrasando o lado de quem está tentando entender o conteúdo que infelizmente está sendo interrompido por delinquentes despreocupados” (estudante 6333).

2.4.3.4.2 Você considera seus professores

Levando em consideração apenas este questionamento da dimensão quanto ao inter-relacionamento com os professores, foi possível constatar as seguintes indicações:

QUADRO 33 - Você considera seus professores

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Não estressante	3.284	(0)	0000
Pouco estressante	3.746	(1)	3.746
Estressante	1.308	(2)	2.616
Muito estressante	858	(3)	2.574
Média / Total	9.196	0,97	8.936

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A média ponderada de 0,97 indica um fator negativo para estresse do item e uma convivência com a fase da resistência.

- Não estressante 35,71%
- Pouco estressante 40,74%
- Estressante 14,22%
- Muito estressante 9,33%

Apesar do item ser considerado negativo foi possível considerar a partir da soma dos percentis: estressante e muito estressante, que para 23,5% ser aluno do EM na rede pública estadual de Mato Grosso é conviver com uma relação estressante com seus professores estressantes na fase da quase exaustão ou exaustão em sua jornada de estudos.

“Professores ficar pressionando os alunos, como: você não vai ter futuro, você vai reprovar, se não fizer as atividades irei tirar pontos, vocês não fazem nada, vocês só ficam nesse celular, você não sabe apresentar trabalhos, alguns fatos de Professores chegar na escola todos estressados e descontar nos alunos isso só piora” (estudante 6629). “Professores que vão pra escola só pra falar da vida deles, e quando o professor tem preguiça de explicar o conteúdo” (estudante 6359). “Os professores incapacitados para ministrar aula, que além de não conseguirem explicar a disciplina e transmitir conhecimento ainda desmotivam os alunos com críticas nenhum pouco construtivas” (estudante 6530).

2.4.3.4.3 Você considera a equipe de gestores da sua escola

Levando em consideração apenas este questionamento da dimensão quanto ao inter-relacionamento com a equipe gestora, foi possível constatar as seguintes indicações:

QUADRO 34 - Você considera a equipe de gestores da sua escola

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Não estressante	4.257	(0)	0000
Pouco estressante	2.700	(1)	2.700
Estressante	1.291	(2)	2.582
Muito estressante	948	(3)	2.844
Média / Total	9.196	0,88	8.126

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A média ponderada de 0,88 indica um fator negativo para estresse do item e uma convivência com a **fase da resistência**.

- Não estressante 46,29%
- Pouco estressante 29,36%
- Estressante 14,04%
- Muito estressante 10,31%

Apesar do item ser considerado negativo foi possível considerar a partir da soma dos percentis: estressante e muito estressante, que para 24,3% ser aluno do EM na rede pública estadual de Mato Grosso é conviver com uma equipe gestora estressante na fase da quase exaustão ou exaustão em sua jornada de estudos.

“A gestão da escola que não apoia seus alunos, a falta de estrutura na escola. Sinto que a coordenadora e diretor não dá lugar de fala para os alunos” (estudante 7769). “A falta de comunicação entre a gestão da escola com os restantes dos profissionais afeta os estudantes presentes nela” (estudante 300). “A escola depender de externos, perdendo autonomia e não conseguindo entregar uma boa gestão” (estudante 3327). “A falta de organização da escola, a falta de educação da Diretora e a falta de educação de alguns professores” (estudante 5569). “Gestores, coordenadores e professores ruins” (estudante 3634).

2.4.3.5 Dimensão: Relação social

Dimensão composta por quatro itens, em apresentação posterior.

2.4.3.5.1 Da conciliação dos estudos com a família

Levando em consideração apenas este questionamento quanto a conciliação da família com a vida de estudantil, foi possível constatar as seguintes indicações:

QUADRO 35 - Do conciliar os estudos com a família

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Não estressante	3.952	(0)	0000
Pouco estressante	2.640	(1)	2.640
Estressante	1.476	(2)	2.952
Muito estressante	1.128	(3)	3.384
Média / Total	9.196	0,97	8.976

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A média ponderada ligeiramente superior a 0,97 indica um fator negativo para estresse do item e uma convivência com a fase da resistência.

○ Não estressante	.....	42,98%
○ Pouco estressante	.....	28,70%
○ Estressante	.....	16,05%
○ Muito estressante	.....	12,27%

Apesar do item ser considerado negativo foi possível considerar a partir da soma dos percentis: estressante e muito estressante, que para 28,3% ser aluno do EM na rede pública estadual de Mato Grosso é conviver com estresse na conciliação da família com seus estudos na fase da quase exaustão ou exaustão.

“O ambiente familiar, minha casa. A maioria dos meus problemas são de fonte familiar” (estudante 3655). “Pressão familiar, medo do fracasso, os alunos da minha sala, estudar por muito tempo sem pausas, distrações” (estudante 5216). “Minha família perguntando o que vou fazer no ENEM, querem que eu já decida o que vou estudar, antes mesmo de ter decidido” (estudante 9005). “Três coisas me deixam extremamente estressado e cansado, são elas: A pressão dos pais, professores e eu mesmo, a sensação de que não vou conseguir passar no ENEM” (estudante 678).

2.4.3.5.2 Da conciliação dos estudos com o trabalho entre todos os participantes

Levando em consideração apenas este questionamento da conciliação dos estudos com o trabalho, foi possível constatar entre todos os participantes da pesquisa, incluindo a maioria que afirmou não exercer função trabalhista, as seguintes indicações:

QUADRO 36 - Do conciliar os estudos com o trabalho entre todos os participantes

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Não estressante	4.394	(0)	0000
Pouco estressante	2.171	(1)	2.171
Estressante	1.242	(2)	2.484
Muito estressante	1.389	(3)	4.167
Média / Total	9.196	0,95	8.822

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A média ponderada de 0,95 indica um fator negativo para estresse entre todos os participantes do item e uma convivência com a **fase da resistência**.

- Não estressante 47,78%
- Pouco estressante 23,61%
- Estressante 13,51%
- Muito estressante 15,10%

Apesar do item ser considerado negativo foi possível considerar a partir da soma dos percentis: estressante e muito estressante, que para 28,6% ser aluno do EM na rede pública estadual de Mato Grosso é conviver com uma relação estressante entre os estudos e o trabalho na fase da quase exaustão ou exaustão.

“Carga horária, conciliação da escola com o trabalho. Sair da escola as 12h quando o horário comercial para emprego é as 13h é bem exaustivo” (estudante 3258). “Acho que a carga de trabalhar o dia todo e não ter tempo para estudar ou focar nas atividades e conteúdos me atrapalham muito, agora com dois empregos não tenho tempo de respirar” (estudante 6838). “Cansaço, os outros anos eu era mais ativo mais depois que comecei a trabalhar eu fico muito cansado” (estudante 3598). “Ter que trabalhar e estudar, quando no colégio não tem apoio nenhum em relação as matérias” (estudante 2184).

2.4.3.5.2.1 Da conciliação dos estudos com o trabalho sazonal

Levando em consideração apenas este questionamento da conciliação dos estudos com o trabalho, foi possível constatar entre os participantes da pesquisa, que declararam trabalhar sazonalmente, as seguintes indicações:

QUADRO 37 - Do conciliar os estudos com o trabalho sazonal

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Não estressante	172	(0)	000
Pouco estressante	402	(1)	402
Estressante	226	(2)	452
Muito estressante	619	(3)	1.857
Média / Total	1.419	1,91	2.711

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A média ponderada de 1,91 indica um fator positivo para estresse entre os participantes que declararam trabalho sazonal e uma convivência com a fase da quase exaustão.

○ Não estressante	.....	12,12%
○ Pouco estressante	.....	28,33%
○ Estressante	.....	15,93%
○ Muito estressante	.....	43,62%

Para efeito do construto dos percentis foram consideradas exclusivamente as participações que indicaram exercer atividades laborais de forma esporádica, assim entre as 1.419 indicações foi possível considerar a partir da soma dos percentis: estressante e muito estressante, que 59,5% dos alunos do EM na rede pública estadual de Mato Grosso consideram estressante a relação do seu trabalho sazonal com sua vida diária de estudante na fase da quase exaustão ou exaustão.

“Ter que trabalhar, as vezes por causa do dinheiro para ajudar a família, acabamos desistindo da escola” (estudante 3563). “Por causa desse horário a mais, tive que desistir do meu emprego fixo. (estudante 987).

2.4.3.5.2.2 Da conciliação dos estudos com o trabalho permanente

Levando em consideração apenas este questionamento da conciliação dos estudos com o trabalho, foi possível constatar entre os participantes da pesquisa, que declararam trabalhar de maneira fixa, as seguintes indicações:

QUADRO 38 - Do conciliar os estudos com o trabalho permanente

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Não estressante	344	(0)	000
Pouco estressante	658	(1)	658
Estressante	389	(2)	778
Muito estressante	1.034	(3)	3.102
Média / Total	2.425	1,87	4.538

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A média ponderada de 1,87 indica um fator positivo para estresse entre os participantes que declararam trabalho permanente e uma convivência com a fase da quase exaustão.

- Não estressante 14,19%
- Pouco estressante 27,13%
- Estressante 16,04%
- Muito estressante 42,64%

Para efeito do construto dos percentis foram consideradas exclusivamente as participações que indicaram exercer atividades laborais de forma permanente, assim entre as 2.425 indicações foi possível considerar a partir da soma dos percentis: estressante e muito estressante, que 58,68%% dos alunos do EM na rede pública estadual de Mato Grosso consideram estressante a relação do seu trabalho sazonal com sua vida diária de estudante na fase da quase exaustão ou exaustão.

“Não ter um horário para estudar em casa, o cansaço de ter que trabalhar e estudar, a falta de estrutura da escola” (estudante 4634). “Ter que trabalhar e estudar” (estudante 8710). “Não me atrapalha, mas me esgota, é ter que trabalhar e estudar!” (estudante 3727). “No momento acredito que meu trabalho atrapalha um pouco meus estudos, se torna um pouco cansativo trabalhar o dia inteiro e estudar a noite” (estudante 8235).

2.4.3.5.3 Da conciliação dos estudos com a religião

Levando em consideração apenas este questionamento da conciliação dos estudos com a religião, as seguintes indicações:

QUADRO 39 - Do conciliar os estudos com a religião

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Não estressante	6.290	(0)	0000
Pouco estressante	1.529	(1)	1.529
Estressante	723	(2)	1.446
Muito estressante	654	(3)	1.962
Média / Total	9.196	0,53	4.937

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A média ponderada de 0,53 indica um fator negativo para estresse do item e uma convivência com a fase de alerta.

- Não estressante 68,40%
- Pouco estressante 16,63%
- Estressante 7,86%
- Muito estressante 7,11%

Apesar do item ser considerado negativo foi possível considerar a partir da soma dos percentis: estressante e muito estressante, que para 14,9% ser aluno do EM na rede pública estadual de Mato Grosso é conviver com uma relação estressante entre os estudos e sua religião na fase da quase exaustão ou exaustão.

“Cansaço. Sinceramente, esses dias tenho me sentido muito cansada. Provavelmente por ser final do ano, parece que tudo tá acumulado. Tenho muitos compromissos com a igreja, e com a escola, o que consequentemente tem tirado meus momentos de lazer” (estudante 7139). “A minha vida em si, o trabalho, as obrigações na igreja” (estudante 6449). “Com todo esse estresse, no final do dia chego extremamente esgotada e sem energia nenhuma para família, amigos e até mesmo para ir à igreja, porque mesmo que cansada, tenho que fazer as atividades que os professores solicitam” (estudante 567).

2.4.3.5.4 Da conciliação dos estudos com o lazer

Levando em consideração apenas este questionamento da conciliação dos estudos com as atividades de lazer, as seguintes indicações:

QUADRO 40 - Do conciliar os estudos com o lazer

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Não estressante	2.696	(0)	0000
Pouco estressante	2.768	(1)	2.768
Estressante	1.794	(2)	3.588
Muito estressante	1.938	(3)	5.814
Média / Total	9.196	1,32	12.170

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A média ponderada de 1,32 indica um fator negativo para estresse do item e uma convivência com a fase da resistência.

- Não estressante 29,32%
- Pouco estressante 30,10%
- Estressante 19,51%
- Muito estressante 21,07%

Apesar do item ser considerado negativo foi possível considerar a partir da soma dos percentis: estressante e muito estressante, que para 40,5% ser aluno do EM na rede pública estadual de Mato Grosso é conviver com uma relação estressante entre os estudos e seus lazeres na fase da quase exaustão ou exaustão.

“A carga horária sem contar as cobranças de inúmeros trabalhos e tarefas não tenho mais tempo para lazer” (estudante 7304). “Falta de tempo para conciliar os estudos com o trabalho e o momento de lazer” (estudante 7971). “Em geral, seria separar o tempo de estudo do lazer, as vezes só queremos chegar em casa e distrair-se, mesmo com afazeres e atividades” (estudante 31). “Conciliar o meu pouco tempo de lazer com todas as tarefas diárias e juntando ao estudo, é bem cansativo” (estudante 1356).

2.4.3.6 Dimensão: Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM

Dimensão composta apenas pelo item final da parte objetiva, em apresentação posterior.

2.4.3.6.1 Quando você pensa no ENEM

Levando em consideração apenas este questionamento do Exame Nacional do Ensino Médio, foi possível constatar as seguintes indicações:

QUADRO 41 - Do pensar no ENEM

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	PESO	VALOR
Não estressante	1.760	(0)	0000
Pouco estressante	2.197	(1)	2.197
Estressante	1.651	(2)	3.302
Muito estressante	3.588	(3)	14.352
Média / Total	9.196	2,15	19.851

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

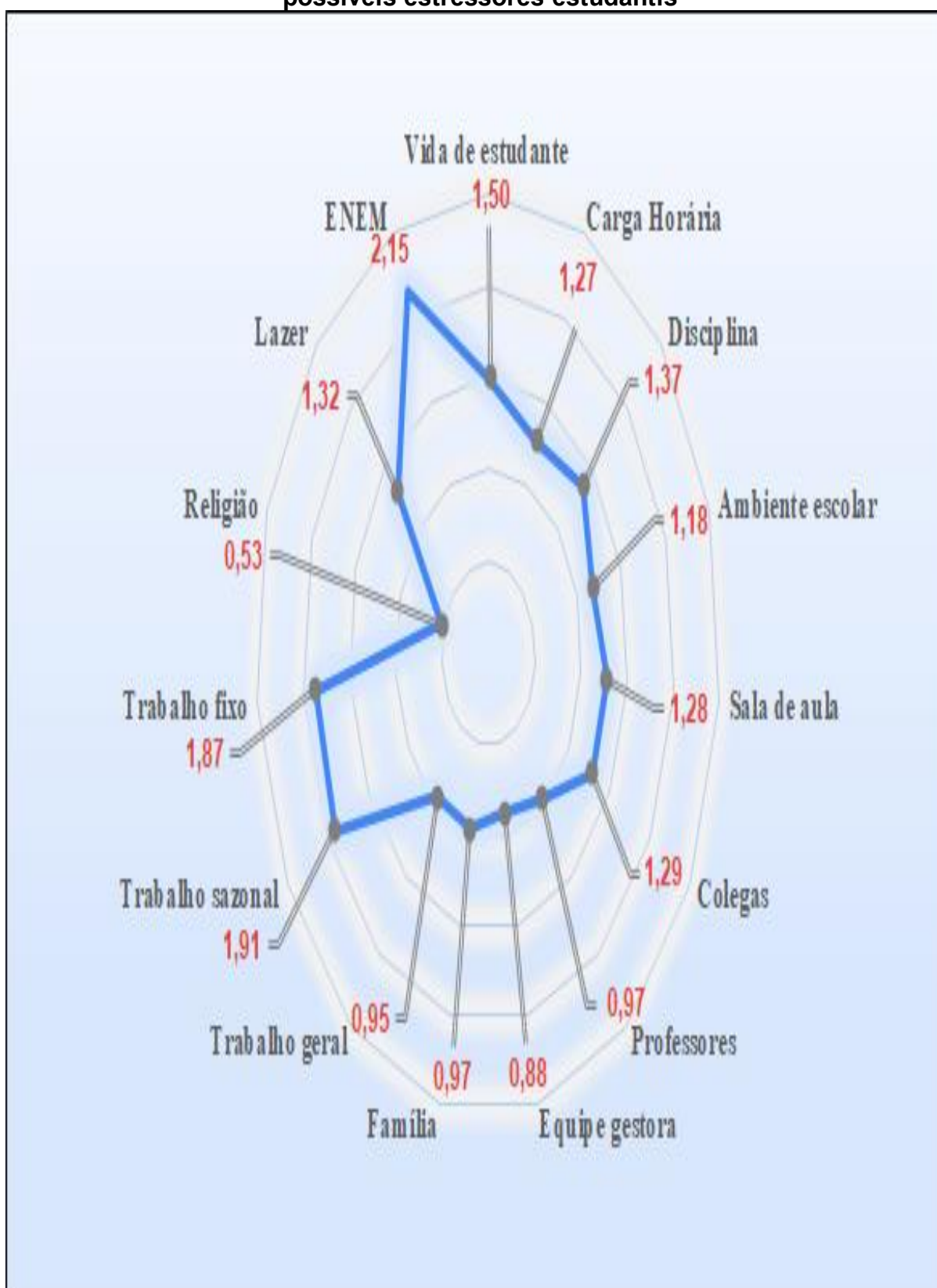
A média ponderada ligeiramente superior a 2,15 indica um fator positivo para estresse do item e uma convivência com a fase da quase exaustão.

- Não estressante 19,14%
- Pouco estressante 23,89%
- Estressante 17,95%
- Muito estressante 39,02%

É possível considerar a partir da soma dos percentis: estressante e muito estressante que, para 56,9% ser aluno do EM na rede pública estadual de Mato Grosso é conviver com estresse quando o pensamento é em relação ao ENEM na fase da quase exaustão ou exaustão.

“Estudar sem saber o que vou ser cobrado no ENEM, pode cair na prova qualquer coisa” (estudante 1364). “Ficar o EM inteiro ouvindo e pensando no ENEM” (estudante 1814). “Conteúdos irrelevantes cujo a base é somente a prova do ENEM. Nem todos fazem a prova do ENEM” (estudante 1993). “Não conseguir conciliar meus estudos da escola com o ENEM. A pressão de terminar os estudos, tirar uma boa note e conseguir entrar numa faculdade e a incerteza se compensa estudar, se irá conseguir se bancar enquanto estuda” (estudante 1861).

GRÁFICO 37 - Perfil dos estudantes do ensino médio da rede pública estadual de educação de Mato Grosso segundo alguns possíveis estressores estudantis



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

QUADRO 42 - Detalhamento dos possíveis estressores estudantis

Estressores	Estressante e Muito estressante	Fase de estresse (Lipp. 2000)
Vida de Estudante	48,1 %	QUASE EXAUSTÃO
Carga horária	37,2 %	Resistência
Número de disciplinas	43,0 %	Resistência
Ambiente escolar	33,8 %	Resistência
Sala de aula	37,8 %	Resistência
Colegas de sala	37,6 %	Resistência
Professores	23,5 %	Resistência
Equipe gestora	24,3 %	Resistência
Relação: Estudos X Família	28,3 %	Resistência
Relação: Estudos X Trabalho (todos)	28,6 %	Resistência
Relação: Estudos X Trabalho (sazonal)	59,5 %	QUASE EXAUSTÃO
Relação: Estudos X Trabalho (fixo)	58,6 %	QUASE EXAUSTÃO
Conciliação: Estudos X Religião	14,9 %	Alerta
Conciliação: Estudos X Lazer	40,5 %	Resistência
ENEM	56,9 %	QUASE EXAUSTÃO

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

2.4.4 Dos itens discursivos

Os dois últimos itens do instrumento possibilitaram aos estudantes uma contribuição subjetiva quanto a identificação de potenciais estressores percebidos no percurso de seus estudos no EM, bem como solutivas no enfrentamento de tais estressores.

2.4.4.1 Dos estressores

Na redação do item os participantes indicaram sobre aquilo que eles consideravam empecilho em seus estudos. A ideia inicial foi a de obter a narrativa de novos estressores para além dos já enumerados nos itens objetivos.

Os dados contemplaram uma gama de respostas que incluíram: novos estressores e também o reforço dos elencados objetivamente nas questões fechadas, confirmando assim, que o instrumento criado a partir do Grupo de Controle foi de valia técnica na coleta dos dados.

TABELA 07 - Da frequência dos termos: estressores estudantis

<i>TERMOS</i>	<i>FREQUÊNCIA</i>
Professor	568
Aula	463
Aluno	459
Escola	376
Estudo	328
Sala	305
Trabalho	284
Falta	247
Tempo	239
Matéria	218
VeZ	214
Colega	174
Ensino	167
Dia	166
Horário	155
Coisa	153
Casa	134
Carga	125
Atividade	111
Vida	103
Conteúdo	103
Conversa	101

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Os vinte e dois termos em evidência na Tabela 07 apresentaram uma frequência superior a cem citações entre as respostas coletadas no item, sendo que em diversas situações o mesmo termo ou uma combinação deles estiveram presentes em uma mesma resposta.

2.4.4.2 Dos enfrentamentos aos estressores

Moldado pela estratégia do item anterior, foi solicitado ao estudante de forma não obrigatória que redigisse em sua concepção o que pode melhorar a qualidade de seus estudos.

Com relação ao item anterior, foi observado um ligeiro declínio nas participações validadas, tal mensuração pode ser vista a partir de alguns pontos, sendo dois deles o fato de ser a última questão a ser preenchida (o estudante pode acompanhar o desempenho dos itens a partir de uma barra de mensuração), assim o estudante poderia apresentar cansaço em responder aos itens e tenha decidido deixar o último em branco ou, por considerar que apontar as soluções é mais difícil que os estressores não respondeu. Mesmo mediante o declínio citado, a participação superou ligeiramente o percentual de 30 pontos percentuais, totalizando uma participação absoluta de 2.775 (dois mil setecentos e setenta e cinco) contribuições com 38 descartes por conter apenas caracteres gráficos no preenchimento.

FIGURA 07 - Melhoria na qualidade do ensino médio



O recurso da Figura 07 permite a visualização do termo – aula – como sendo o mais citado entre as respostas aferidas no item em análise, com 611 menções entre os estudantes quando o foco é a melhoria da qualidade de seus estudos, outros termos também em destaque visual na nuvem de palavras carecem sua quantificação:

TABELA 08 - Da frequência dos termos: melhoria na qualidade de ensino

<i>TERMOS</i>	<i>FREQUENCIA</i>
Aula	611
Professor	551
Aluno	412
Escola	340
Estudo	226
Sala	204
Matéria	172
Tempo	164
Ensino	164
Conteúdo	108
Atividade	108
Trabalho	106
Horário	101

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Os treze termos em evidência na Tabela 08 apresentaram uma frequência superior a cem citações entre as respostas coletadas no item, onde por diversas situações o mesmo termo ou uma combinação deles fizeram-se presentes numa mesma resposta.

3. ANÁLISES QUANTITATIVAS – DOS OBJETIVOS DA PEQUISA

3.1 PREVALÊNCIA E FATORES ASSOCIADOS ÀS DIMENSÕES DA SÍNDROME DE *BURNOUT* EM ESTUDANTES NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO

Os escores expressos doravante referendam exclusivamente o perfil dos estudantes pesquisados junto a rede pública estadual de educação de Mato Grosso, cabendo essencialmente ao propósito coletivo, desvinculando a possibilidade de utilização dos mesmos em âmbito municipal nem tampouco, inferi-los a uma escola especificamente. Os resultados estão arranjados por dimensões do ESB em conformidade com as informações advindas da coleta dos dados entre todos os voluntários dos 118 municípios, denotando dessa maneira o perfil geral do Estado.

3.1.1 Dos escores por dimensões

Os resultados estão confrontados aos dados aferidos por Carlotto e Câmara (2020), autoras que construíram e validaram o instrumento – ESB voltado a estudantes brasileiros.

3.1.1.1 Do desgaste emocional e físico

QUADRO 43 - Escore – Desgaste emocional e físico

DIMENSÃO: Desgaste emocional e físico		Média	
		Pesquisa	ESB
ITENS	Sinto-me emocionalmente exausto(a) devido a meus estudos	2,16	2,69
	Após minhas aulas, sinto-me com pouca energia para realizar outras atividades	2,10	2,60
	Meus estudos têm feito com que eu me sinta fisicamente exausto(a)	1,84	2,55
	Sinto sensações físicas desagradáveis após um dia de estudo	1,42	1,87
	Após um dia de estudo eu penso somente em descansar	2,39	3,14
	Tenho dúvidas se terei energia suficiente para concluir meus estudos	1,57	2,13
Média da dimensão		1,91	2,50

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Ajuizando a leitura da dimensão de forma unilateral dentro do contexto geral da SdB avaliado pelo instrumento, podemos inferir um resultado tanto para o adoecimento dos participantes da pesquisa inicial de Carlotto e Câmara (2020), quanto aos ora descritos, pois em ambas as situações investigadas, os pesquisados superaram os parâmetros estipulados pela nota de corte ESB de 1,0 ponto. No caso específico em análise, os estudantes de Mato Grosso apresentaram uma média geral na dimensão do desgaste emocional e físico de 1,91, bem abaixo da pesquisa original, todavia, 91% acima da média considerada para indicar o acometimento da síndrome.

A dimensão apresentou nas duas pesquisas notas de cortes superiores à média 1,0 (um ponto) em todos os seis itens, norteando a dimensão como forte indicadora em prevalências ao *burnout* em todos os seus itens. O item que apresentou o maior escore nas duas investigações foi a indicação subjetiva do pensamento em descansar após um dia de estudos com média de 3,14 e 2,39, respectivamente para o ESB e para a pesquisa em descrição. É de razoável propositura reconhecer que o pensamento pelo descanso após um dia de estudos perpassa entre os desgastes emocionais e físicos aos quais os estudantes estão submetidos em conformidade com os escores do Quadro 43.

Os demais itens também mantiveram o mesmo ordenamento em ambas as pesquisas, em segundo lugar a percepção do desgaste emocional seguido pela sensação de esgotamento para a realização de outras atividades, tais itens apontaram indicadores superiores a 2,0 (dois pontos). A exaustão física é o quarto item em ordem na pontuação dentro da dimensão, seguida pela incredulidade para terminar os estudos devido à falta de energia. “Minha escola é muito longe da minha casa sabe e eu saio 12:00 horas todos os dias, então pego muito sol e até chegar em casa isso me cansa bastante, daí quando chego na minha casa só quero descansar e tenho zero ânimo pra estudar. Isso me atrapalha um pouco eu acho” (estudante 1306).

Os desgastes emocionais e físicos descritos pelos participantes, algumas vezes são apresentados de forma distintas: mas em sua maioria se manifestam conjuntamente nas citações, interligando a problemática com outros estressores. “Eu acredito que o cansaço de ir e vir da escola, a sobrecarga de matérias, trabalho ou curso depois da escola” (estudante 2438). “Cansaço do dia a dia, e a rotina corrida” (estudante 2438). “A carga horária de serviços durante o dia, e ao cansaço do dia ir estudar a noite” (estudante 2181). “Muito cansaço físico e psicológico” (estudante 2483). “Meu cansaço mental” (estudante 2904). “O que me atrapalha nos estudos e o

cansaço do corpo e da mente” (estudante 4068). “Meu cansaço mental e física acerca da carga horária da escola e das inúmeras atividades que nos propõem”. (estudante 4408). “Preguiça, cansaço físico e mental” (estudante 6927). “Meu cansaço. Nos últimos tempos eu ando muito cansada psicologicamente e fisicamente, causando cansaço na hora dos meus estudos” (estudante 7084).

Em resumo, os participantes da pesquisa excederam o limite estabelecido pela nota de corte, indicando a presença de sintomas de *burnout*. É importante ressaltar que a síndrome é uma condição complexa e multidimensional, que envolve mais do que apenas uma dimensão isolada. A ESB, por exemplo, é composta por três dimensões, portanto, embora seja possível fazer inferências preliminares com bases no Quadro 43 da nota de corte estipulada pela ESB, é necessário ter cautela ao tirar conclusões sobre o adoecimento dos participantes.

3.1.1.2 Do distanciamento

QUADRO 44 - Escore – Distanciamento

DIMENSÃO: Distanciamento		Média	
		Pesquisa	ESB
ITENS	Penso em desistir dos estudos	0,80	1,10
	Com o decorrer do ensino médio tenho descoberto que não é o que eu esperava	1,51	1,25
	Meu interesse pelo estudo tem diminuído	1,47	1,70
	Alguns conteúdos de disciplinas me fazem questionar minha opção de estudar	1,67	1,81
Média da dimensão		1,36	1,46

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A leitura isolada da dimensão do distanciamento e a consideração da nota de corte da mesma de 1,5 (um ponto e meio) permitem afirmar que tanto na pesquisa inicial (ESB) quanto na pesquisa atual, o afastamento do acometimento do *burnout* é verdadeiro, porém, apesar do afastamento, é inevitável a afirmação que nas duas pesquisas o limiar transitório é manifesto. A média dos estudantes Matogrossenses de 1,36 foi ligeiramente inferior a pesquisa inicial, mas, nas duas situações, bem próximas a nota de corte.

Mesmo diante da dimensão negativada para *burnout*, é de salutar destaque que entre os quatro itens que a compõem, metade estão acima da nota de corte. Alguns conteúdos ministrados aos estudantes do EM pesquisados se postulam como maior estressor dentro da dimensão com média de 1,67. Uma parcela considerável enseja a insatisfação com os conteúdos ensinados com sua utilidade prática em sua futura profissão: “Conteúdos inúteis que nunca irei utilizar em minha carreira profissional” (estudante 3770). “matérias que não tem a ver com o que eu quero trabalhar” (estudante 5326).

A frustração com o EM apontado como propulsor de estresse entre os estudantes com média de 1,51 (ligeiramente acima da nota de corte) foi o segundo item com maior pontuação. “A maneira que as matérias do EM são trabalhadas acabou me frustrando muito. Era para elas serem trabalhadas de um método mais diferenciado da forma padrão, mas elas estão apenas nos causando mais exaustão, já que elas são trabalhadas da mesma forma do ensino fundamental” (estudante 2236).

Os estressores enfrentados pelos estudantes aferidos na dimensão do distanciamento, em especial a utilidade das disciplinas e seus conteúdos, aliados a frustração do próprio EM, corroboraram o desinteresse pelos estudos de uma parcela considerável dos participantes: “Alguns Exercícios, atividades, trabalhos e coisas que são passados por professores muito desnecessários e cansativos e nada produtivos sem falar na péssima funcionalidade desses exercícios pois não são relativos no ambiente de trabalho e na vida real sem falar que são cansativos e estressantes. Além do mais, o sistema educacional brasileiro é extremamente atrasado e defasado, não se adequando a padrões internacionais ou buscando a se assemelhar com nações desenvolvidas, o Japão e a Finlândia possuem mecanismos invejáveis e altamente funcionais e que fazem com que o aluno se interesse de fato pela educação” (estudante 2405). A média do item foi 1,47 bem próxima a nota de corte.

A resiliência dos participantes da pesquisa pode ser validada pela média de 0,80 no item do pensamento em desistência dos estudos, mesmo diante dos entraves apontados nos itens anteriores, a capacidade de perseverar e superar os desafios do EM se notório pela menor nota do item. O EM pode ser um período exigente, com pressões acadêmicas, responsabilidades crescentes e uma série de fatores estressantes. No entanto, com a resiliência adequada, os estudantes podem enfrentar essas dificuldades e continuar avançando em seus estudos. “O cansaço atrapalha os

estudos, a falta de vontade de estudar, o desânimo, mas continuamos persistentes” (estudante 4734). “Minha canseira, está atrapalhando meus estudos, mais não desisto” (estudante 6443). “Não quero desistir dos estudos, tenho muitos objetivos em mente que me cobram o estudo constante e eu não quero desistir. Tenho sonhos e espero ter um futuro bom” (estudante 7550).

Em resumo, os estudantes Matogrossenses apresentam um afastamento do *burnout* se considerado exclusivamente a dimensão do distanciamento, mas ainda experimentam níveis significativos de estresse relacionados à utilidade das disciplinas e frustração com o EM. No entanto, demonstram resiliência ao perseverar nos estudos, apesar dos desafios enfrentados.

3.1.1.3 Da ineficácia da formação

QUADRO 45 - Escore – Ineficácia da formação

DIMENSÃO: Ineficácia da formação		Média	
		Pesquisa	ESB
ITENS	Tenho dúvidas sobre a utilidade dos meus estudos	1,43	1,55
	Os conteúdos do ensino médio não têm me proporcionado aprendizado	1,31	1,33
	Vejo pouca relação entre os conteúdos das disciplinas e uma futura prática profissional	1,74	1,73
	O que tenho aprendido nas disciplinas não parece ser importante para minha formação profissional	1,60	1,22
Média da dimensão		1,52	1,45

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A dimensão da ineficácia da formação foi a única entre as três dimensões do ESB que divergiu quanto as médias entre as duas pesquisas balizadas comparativamente. Enquanto na pesquisa primária do ESB se apresentou negativa (1,45 pontos) para disposição do adoecimento por *burnout*, a pesquisa com os estudantes em curso (1,52 pontos) postulou-se positiva para o acometimento. Em que pese a pouca diferença de apenas 0,07 pontos a nota de corte validade no instrumento

psicométrico (maior que 1,50 pontos) colocou-se em lado opostos os dois grupos pesquisados.

Entre os quatro itens que compõe a dimensão, metade indicou escores acima da nota de corte, o currículo do EM parece desagradar uma considerável parcela dos estudantes de Mato Grosso, apresentado como amplo e geral não subsidia uma preparação para áreas específicas de trabalho, sobretudo para aqueles que já têm uma visão clara de sua carreira desejada, transparecendo que muitos dos conteúdos não são relevantes ou úteis para o seu futuro profissional. “Muita matéria desnecessária que não vou utilizar na minha futura profissão” (estudante 392). “Muita matéria desnecessária para alguma profissão futuramente, seria interessante estudar apenas o necessário, com tantas matérias que trabalham coisas desnecessárias a mando do governo não conseguimos captar aquilo que é realmente necessário e importante” (estudante 864).

Os estudantes inseridos nesses dois itens positivados para *burnout* carregam o sentimento de que os conteúdos ensinados no EM não são contínuos em suas vidas profissionais futuras: “A grande diversidade de materiais, que não tem relação com a profissão que pretendo seguir” (estudante 1607). “Carga horária de matérias que não vão agregar na minha profissão” (estudante 3170). E, contextualizam a falta de atividade prática para uma validação dos conteúdos: “A forma que ensinam as disciplinas de matemática, física e química, acham que vamos aprender de forma abstrata, sem laboratório sem aulas práticas” (estudante 6813), considerando dessa maneira que os “conteúdos abstratos” não arranjam uma relação direta com suas aspirações profissionais.

O foco excessivo na memorização é mencionado na parte qualitativa da pesquisa, ao invés da promoção do desenvolvimento de habilidades práticas e do pensamento crítico, os alunos sentem a ênfase da memorização e da regurgitação de informações com sendo perda de tempo na apreensão de conteúdos irrelevantes para suas carreiras futuras. “Falta de empenho dos professores ao buscar realmente ensinar, e não como todos fazem que é seguir padrões que prezam apenas a capacidade de decorar dos alunos e não o desempenho de aprendizado” (estudante 3908). “Professores que não explicam suas matérias. Prova a cada bimestre atrapalha todos os alunos (como vamos decorar conteúdo de várias matérias de 3 meses?) Vou ter que decorar tudo também lá na faculdade? (estudante 5884).

Mesmo diante a incredulidade da serventia dos conteúdos do ensino médio em sua vida laboral, os estudantes negativaram os indicadores de *burnout* na outra metade do item na dimensão da ineficácia da formação, mesmo descrentes na formação escolar no tocante a relação entre os conteúdos e sua vida profissional futura, os estudantes ponderam o reconhecimento na aprendizagem e na utilidade dos seus estudos. Ratificando a resiliência da dimensão do distanciamento: “Bom, às vezes, tem horas que eu perco um pouco a concentração, mais procura melhorar, meu futuro depende de mim” (estudante 6178). “Muitas matérias sem compromisso que não vai fazer muita diferença, mas eu tenho a consciência de fazer, porque o estudo e o que a gente leva pro futuro e nunca devemos desacreditar nos estudos” (estudante 8660). “Como estudantes do EM devemos ser preparados para a nossa futura profissão. Mas os professores só querem que a gente passe de ano, então vamos lá, sou parte do sistema falido da educação. Vou estudar com as regras deles e conseguir ser uma doutora!” (estudante 26).

Em síntese, a dimensão da ineficácia da formação se manifestou negativa, todavia, a pesquisa revela divergências entres as percepções dos estudantes em relação a essa dimensão, com uma parte dos alunos indicando uma visão negativa quanto aos conteúdos e disciplinas quando relacionados com seu futuro profissional e outra parte demonstrando uma visão positiva no reconhecimento da importância da aprendizagem e a sua utilidade, demonstrando resiliência diante das falhas do sistema educacional.

Por generalização é notória a preocupação em se observar índices elevados de exaustão emocional e física entre os estudantes do EM da rede pública estadual de Mato Grosso, juntamente com uma crescente descrença na eficácia de sua formação escolar. Essa descrença está principalmente relacionada à percepção de que os conteúdos abordados ao longo de seus anos de estudo possuem pouca utilidade prática em suas vidas profissionais futuras.

No entanto, é encorajador notar que esses estudantes demonstram acreditar que seu futuro depende deles mesmos e que devem perseverar nos estudos, apesar das limitações do currículo escolar. Essa atitude positiva de assumir a responsabilidade por seu próprio futuro é um aspecto importante, pois indica que eles reconhecem a importância da educação como um caminho para melhores oportunidades.

3.1.2 Dos percentuais por dimensões

É evidenciado que os números apresentados a seguir referendam a três cenários distintos, todavia, complementares. Cada qual ponderando aspectos relacionados ao fenômeno do *burnout*.

O primeiro cenário concentrou-se nas três dimensões da síndrome proposta na escala de avaliação da SdB em estudantes (ESB), obedecendo a padronização na obtenção dos resultados e aos pontos de cortes indicados pelo instrumento de Carlotto e Câmara (2020), doravante denominado de nível 1.

O segundo cenário expandiu-se ao incluir um perfil mais severo no diagnóstico de *burnout*. O cenário apresenta um perfil meramente didático para efeitos de apresentação (ESB), uma vez em que o instrumento validado em sua originalidade não foi validado para tal perfil. Nessa possibilidade, considerou-se um nível mais severo de adoecimento os participantes que apresentaram pontos majorados em 50% em todas as dimensões, doravante denominado de nível 2. O terceiro cenário segue o modelo do perfil 2 (ESB), todavia, os índices superaram em 100% os pontos de cortes indicados originalmente na tríade, durante denominado de nível 3.

Portanto, esses três cenários são complementares, analisando a SdB em estudantes sob as mesmas perspectivas de adoecimento, levando em consideração apenas os fatores percentuais para uma classificação nos diferentes níveis.

3.1.2.1 Dos percentuais do nível 1

De acordo com Caballero (2012 *apud* CARLOTTO; CÂMARA, 2020, p. 3), a SdB em estudantes (SBE), consiste em uma resposta ao estresse crônico vinculado ao papel e às atividades do contexto acadêmico de caráter negativo e insidioso que afeta o compromisso e a satisfação dos estudantes com sua formação acadêmica e sua saúde geral. O *burnout* em estudantes ocorre quando eles se sentem esgotados, desmotivados e emocionalmente drenados devido à falta de satisfação com o processo de aprendizagem ou às demandas excessivas impostas a eles.

O primeiro cenário apresentado corresponde aos dados validados junto aos pontos de cortes estabelecidos pelo ESB, portanto, o suficiente para indicar as prevalências no esgotamento físico e mental dos estudantes partícipes do estudo. O nível 1 apresentou os seguintes números por dimensões:

- **Desgaste físico e mental** – Nessa primeira dimensão, os dados indicaram que há uma alta prevalência de esgotamento físico e mental entre os estudantes participantes do estudo. Dos estudantes analisados, 6.878 deles (74,79%) apresentaram pontos de corte superiores ao indicado pela ESB, o que significa que eles estão experimentando exaustão física e emocional. Esses estudantes podem se sentir constantemente cansados, sem energia e sobrecarregados, incapazes de lidar com as tarefas e demandas da vida estudantil.

- **Ineficácia da formação** – Outra dimensão importante é a ineficácia da formação. Neste estudo, 3.994 estudantes (44,43%) apresentaram pontos de corte superiores ao indicado pela ESB nessa dimensão. Isso reflete uma avaliação negativa do próprio desempenho como estudante e a percepção de que o ensino não está proporcionando uma aprendizagem útil para sua formação profissional. Esses estudantes podem se sentir inseguros, incompetentes e frustrados em relação ao seu desempenho escolar.

- **Distanciamento** – Além disso, a dimensão do distanciamento também se mostrou significativa. Um total de 3.267 estudantes (35,52%) apresentou pontos de corte superiores ao indicado pela ESB nessa dimensão. Isso indica uma atitude de descrença em relação ao significado e utilidade dos estudos. Esses estudantes podem estar desmotivados, desinteressados e desiludidos com seu percurso escolar, questionando a relevância do que estão aprendendo para sua formação e futura carreira.

FIGURA 08 - Número de participantes por dimensões – *burnout* nível 1



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O diagrama visualizado na Figura 08, apresenta o enquadramento dos 7.223 estudantes que apresentaram indicadores positivados em ao menos uma dimensão de *burnout*. O indicativo representa 78,54% do total dos participantes, o que significa que, aproximadamente, oito em cada dez estudantes, apresentaram sintomas positivos para *burnout* em ao menos uma das dimensões avaliadas pela ESB. O diagrama fornece uma representação visual dos resultados, bem como o agrupamento de acordo com os indicadores de *burnout* por dimensões no nível 1. Considerando os conjuntos expostos podemos verificar a existência de 7 grupos, a descrever:

O primeiro grupo em ordem quantitativa foi a dimensão do desgaste emocional e físico, visto que um total de 6.878 estudantes do EM público da rede estadual de Mato Grosso apresentou resultados positivos para *burnout*. Do total aferido nesse grupo, podemos reordená-los em dois subgrupos. Um dos subgrupos, representa 37,23% do total (2.561 estudantes) e apresentou indicadores positivos apenas na dimensão do desgaste emocional e físico. Já o outro subgrupo, representou 62,77% do total (4.317 estudantes) e apresentou indicadores positivos associados a outras dimensões além do desgaste emocional e físico. A dimensão do desgaste emocional e físico apresentou uma maior relação em sua positividade para *burnout* o a dimensão da ineficácia da formação.

O segundo grupo em ordem quantitativa foi a dimensão da ineficácia da formação, onde foram aferidos indicadores positivos para o adoecimento por *burnout* em 3.994 estudantes. Desse total 5,43% (217 estudantes) apresentaram resultados positivos exclusivamente nessa dimensão da ineficácia e outros 94,57% (3.777 estudantes) apresentaram relação positiva com outras dimensões, norteando a ideia de que o sentimento de descrença em sua formação vem geralmente associada ao desgaste emocional e físico e ao seu distanciamento dos estudos.

O terceiro grupo apresentou 3.267 estudantes positivados na dimensão do distanciamento e representou o terceiro em números absolutos. Dentre esses estudantes indicados na dimensão do distanciamento, apenas 1,47% (48 estudantes) foram positivos somente nessa dimensão. Isso indica que a dimensão normalmente está associada aos indicadores positivos das outras dimensões. Por outro lado, 98,53% dos participantes positivos na dimensão do distanciamento apresentaram associações com o desgaste emocional e físico ou com a ineficácia da formação, ou

As dimensões do *burnout* não possuem uma ordem fixa ou hierarquia estabelecida, mas foi observado entre os municípios participantes do estudo que o esgotamento emocional se sobressaiu entre as dimensões, considerada assim a primeira dimensão afetada no processo de *burnout*. Isso significa que muitas vezes os estudantes experimentam uma exaustão emocional antes de experimentarem os outros sintomas relacionados ao *burnout*.

Em seguida, o desgaste físico foi percebido como a segunda maior manifestação entre os participantes, a falta de energia e sintomas físicos relacionados ao estresse prolongado. A crença na ineficácia da formação é outra dimensão, onde os estudantes começam a questionar a própria competência dos seus estudos em sua vida profissional futura, normalmente seguida dos desgastes emocionais e físicos. O distanciamento apresenta-se como a dimensão que completa o ciclo do adoecimento, onde os alunos manifestam um desinteresse em relação a sua vida escolar, em uma atitude negativa se desconectam dos seus estudos.

Pelo mapa de distribuição geográfica apresentado na Figura 09 verifica-se que 23 municípios não efetivaram sua participação no estudo, apesar dos esforços despendidos pelos colaboradores a adesão desses não foi efetivada. Entre as 118 cidades participantes, 107 apresentaram resultados positivos para *burnout* em algum percentual que variou de 4,25% no município de Colniza a 66,66% em Lambari D'Oeste, conforme Quadro 46 a seguir.

QUADRO 46 - Percentual de *burnout* nível 1 por municípios

Nº	Municípios	%	Nº	Municípios	%
01	Lambari D'oeste	66,66	72	Peixoto de Azevedo	18,91
02	Sapezal	54,16	73	Araguainha	18,51
03	Itiquira	51,16	74	Nova Canaã do Norte	18,46
04	Nova Marilândia	50,00	75	Barra do Bugres	18,32
05	Santo Antônio do Leste	50,00	76	Araguaiana	18,18
06	Matupá	46,15	77	Cláudia	18,18
07	Pedra Preta	42,85	78	Santa Cruz Do Xingu	18,18
08	Pontes e Lacerda	42,50	79	Rondolândia	17,64
09	Campo Verde	41,71	80	Nova Nazaré	17,39
10	Nova Xavantina	41,66	81	Guiratinga	16,66

11	Tesouro	41,66	82	Alta Floresta	16,36
12	Lucas do Rio Verde	40,74	83	Primavera do Leste	16,17
13	Diamantino	40,00	84	Campinápolis	15,15
14	Porto Estrela	40,00	85	Araputanga	14,28
15	Salto do Céu	40,00	86	Campos de Júlio	14,28
16	União do Sul	39,13	87	Poconé	14,28
17	Nortelândia	38,46	88	São José Quatro Marcos	13,79
18	Cuiabá	38,14	89	Nova Monte Verde	13,63
19	Canabrava do Norte	37,50	90	Jangada	13,33
20	Chapada dos Guimarães	37,50	91	Itanhangá	13,15
21	Paranatinga	37,50	92	Curvelândia	12,00
22	Alto Boa Vista	36,36	93	Nova Lacerda	11,76
23	Itaúba	36,36	94	Porto dos Gaúchos	11,42
24	Rosário Oeste	36,36	95	Gaúcha do Norte	11,22
25	Rondonópolis	35,93	96	Gloria D'oeste	11,11
26	Santa Terezinha	33,96	97	Arenópolis	10,93
27	Sinop	32,65	98	São Félix do Araguaia	10,52
28	Aripuanã	32,20	99	Novo São Joaquim	10,00
29	Várzea Grande	31,87	100	Querência	10,00
30	Cotriguaçu	31,25	101	Acorizal	9,52
31	Mirassol D'oeste	31,15	102	Juara	9,09
32	Feliz Natal	30,50	103	Terra Nova do Norte	8,33
33	Sorriso	30,00	104	Dom Aquino	8,16
34	Poxoréu	29,93	105	Apiacás	7,69
35	São José do Xingu	29,16	106	Paranaíta	5,88
36	Alto Araguaia	28,57	107	Colniza	4,25
37	Jauru	28,00	108	Água Boa	0,00
38	Luciara	27,77	109	Barão de Melgaço	0,00
39	Cáceres	27,50	110	General Carneiro	0,00
40	Campo Novo do Parecis	27,00	111	Ipiranga do Norte	0,00
41	Juína	26,97	112	Juscimeira	0,00
42	Reserva do Cabaçal	26,66	113	Novo Horizonte do Norte	0,00
43	Nobres	25,33	114	Ponte Branca	0,00

44	Alto Paraguai	25,00	115	Porto Esperidião	0,00
45	Nova Brasilândia	25,00	116	Santa Rita do Trivelato	0,00
46	Nova Ubiratã	25,00	117	São Pedro da Cipa	0,00
47	Tangará da Serra	24,76	118	Serra Nova Dourada	0,00
48	Tabaporã	24,44	119	Alto Garças	*
49	Barra do Garças	24,32	120	Canarana	*
50	Brasnorte	24,32	121	Cocalinho	*
51	Alto Taquari	24,24	122	Colíder	*
52	Carlinda	24,19	123	Conquista D'oste	*
53	Bom Jesus do Araguaia	24,13	124	Denise	*
54	Confresa	23,72	125	Guarantã do Norte	*
55	Nova Bandeirantes	23,52	126	Indiavaí	*
56	Planalto da Serra	23,52	127	Juruena	*
57	Vila Rica	23,33	128	Nossa Srª do Livramento	*
58	Castanheira	23,18	129	Nova Guarita	*
59	Figueirópolis D'oste	23,07	130	Nova Maringá	*
60	Marcelândia	23,07	131	Nova Olimpia	*
61	Nova Mutum	23,07	132	Nova Santa Helena	*
62	Comodoro	22,22	133	Novo Santo Antônio	*
63	Jaciara	21,95	134	Pontal do Araguaia	*
64	Rio Branco	21,73	135	Porto Alegre do Norte	*
65	Santo Afonso	21,73	136	Ribeirão Cascalheira	*
66	Santo Antônio do Leverger	21,05	137	Ribeirãozinho	*
67	Vera	20,58	138	Santa Carmem	*
68	Novo Mundo	20,00	139	São José do Povo	*
69	Vale de São Domingos	20,00	140	Tapurah	*
70	São José do Rio Claro	19,88	141	Torixoréu	*
71	Vila Bela da SSª Trindade	19,23	* Município não participou da pesquisa		
Média estadual		26,95%			

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Entre os 118 municípios obteve-se uma média estadual de 26,95% para positividade da SdB entre os estudantes do EM da rede pública estadual de Mato Grosso, percentual validado em um nível de confiança de 99% com margem de erro

de 1,23%. Os índices de confiança e margem de erro são atribuídos ao nível estadual e não podem ser aplicados diretamente aos municípios devido às variações no número de participantes em cada um deles.

Quando se fala em índice de confiança de 99%, significa que há uma probabilidade de 99% de que a verdadeira proporção de estudantes com a SdB na rede pública estadual de Mato Grosso esteja dentro da margem de erro estabelecida. Nesse caso, a margem de erro é de 1,23%. No entanto, ao analisar os dados de cada município individualmente, a variação do número de participantes em cada um pode afetar os resultados. Portanto, para obter informações mais precisas sobre a posituação da SdB em nível municipal, seria necessário considerar as características específicas de cada localidade e realizar pesquisas ou estudos separados para cada município, levando em conta o tamanho da amostra e outras variáveis relevantes.

Das cidades participantes do estudo, 11 delas não apresentam pontos de cortes nas três dimensões, portanto, não apresentam percentis no adoecimento por *burnout*. É salutar afirmar que as 11 cidades que não apresentaram pontos de corte nas três dimensões do estudo necessitam de uma investigação mais aprofundada para identificar os resultados positivos no enfrentamento dos estressores estudantis. Essas localidades podem ter particularidades que influenciam o enfrentamento da SdB entre os estudantes.

Realizar um estudo mais detalhado nessas cidades pode ajudar a compreender as razões por trás da ausência de pontos de corte e identificar quais estratégias ou iniciativas estão sendo implementadas com sucesso para enfrentar o problema do *burnout* entre os estudantes. Esses resultados podem ser úteis para o desenvolvimento de melhores práticas e a expansão do modelo em outros municípios, visando enfrentar o problema de forma mais abrangente. É importante considerar as particularidades de cada cidade e adaptar as estratégias de acordo com suas necessidades e recursos disponíveis. Com uma abordagem mais ampla e compartilhamento de boas práticas, é possível colaborar no combate ao *burnout* entre os estudantes em todo o estado de Mato Grosso.

Podemos inferir que dois terços dos municípios de Mato Grosso apresentam médias inferiores à média estadual de 26,95% para a SdB entre estudantes do EM da rede pública estadual. Juína, com uma média de 26,97%, e Campo Novo do Parecis, com 27,00%, são os municípios que representam o divisor entre os dois terços que possuem médias inferiores e o terço restante que possui médias superiores à média

estadual. Essa divisão indica que a maioria dos municípios apresenta uma taxa de positividade da SdB entre estudantes do EM inferior à média estadual, enquanto um grupo menor de municípios tem taxas superiores à média.

3.1.2.2 Dos percentuais do nível 2

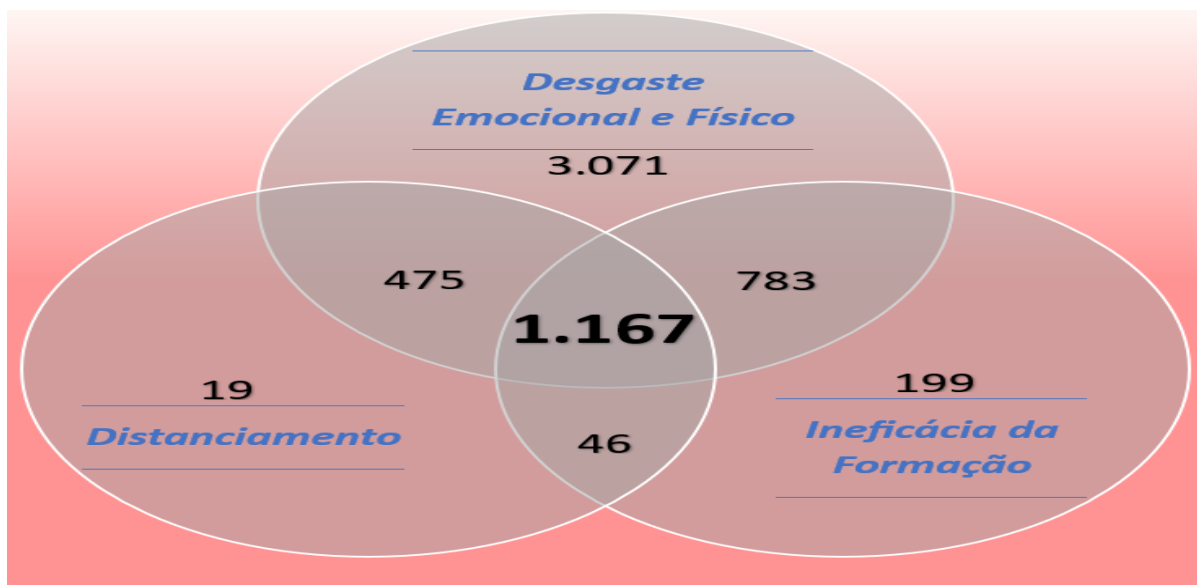
O nível 2 apresentado no estudo alude aos pontos de cortes parametrizados no nível 1 em observância ao instrumento psicométrico utilizado, devidamente acrescidos em 50%. O recurso não abrandava os sintomas do nível 1, nem tampouco torna o nível 2 um nível superior no adoecimento, apenas tem o intuito meramente didático de construir um mapa de esgotamento dos estudantes numa escala de percepção. O nível 2 apresentou as seguintes prevalências por dimensões:

- **Desgaste físico e mental** – A dimensão nesse nível apresentou uma redução de aproximadamente 20% em relação ao nível 1, mesmo assim, constatou-se uma alta prevalência da dimensão dentro do processo de adoecimento dos participantes. 5.496 participantes apresentaram pontos de cortes acima de 50% em seu desgaste emocional e físico. Reforçando a hipótese de a dimensão ser o portal do adoecimento por *burnout* entre os estudantes.

- **Ineficácia da formação** – Comparada ao nível 1, a descrença na importância da formação apresentou uma queda de 45% entre os participantes. No entanto, 2.195 estudantes ainda afirmaram não acreditar em sua formação e futura vida profissional, o que significa que quase um quarto dos estudantes do EM de Mato Grosso não veem a importância de seus estudos em sua formação e não conseguem estabelecer uma conexão entre a aprendizagem escolar e a prática profissional futura.

- **Distanciamento** – Em relação ao nível 1, essa dimensão apresentou uma redução de aproximadamente 47,7%. Foram identificados 1.707 estudantes com sintomas de esgotamento nessa dimensão, com índices elevados de acordo com o indicativo do nível 2.

FIGURA 10 - Número de participantes por dimensões – *burnout* nível 2



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

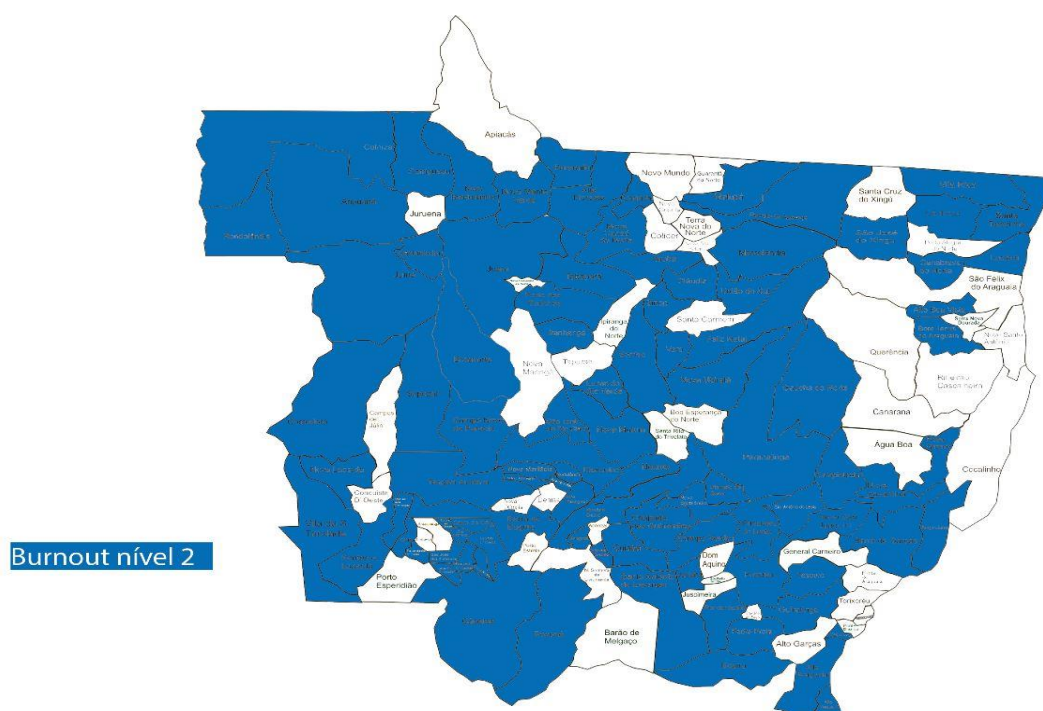
É possível constatar no diagrama da Figura 10 que há um total de 5.760 participantes diagnosticados no nível 2 de *burnout* na pesquisa. Isso representa uma diminuição absoluta de 1.118 participantes em comparação com o nível 1. No entanto, essa quantidade ainda corresponde a 62,63% do universo pesquisado, o que indica um percentual relativamente alto. O fato de quase dois terços dos estudantes pesquisados apresentarem indicadores de *burnout* positivo em ao menos uma das dimensões, superiores a 50% dos pontos de corte estabelecidos, sugere que há uma prevalência significativa desse problema entre os participantes da pesquisa com os percentis majorados.

Entre as dimensões avaliadas em conjunto no nível 2, a do desgaste emocional e físico continua com maior percentual de positividade com 59,76%, seguida pela ineficácia da formação com 23,86% e do distanciamento com 18,56% indicações entre todos os participantes.

Levando em consideração a positividade em apenas uma das dimensões que compõe a tríade, a dimensão do desgaste emocional e físico é destaque com 3.071 indicações, o que corresponde a 53,31% de todo universo apresentado no diagrama. Seguido pela dimensão da ineficácia da formação com 199 indicações o que representa pouco mais de 3,4% e, por último, a dimensão do distanciamento com 19 indicações o equivalente a aproximadamente 0,3% dos estudantes aferidos no nível 2.

Na combinação de dimensões a partir intercessões de duas dimensões, observa-se uma maior propensão para a combinação entre as dimensões de desgaste emocional e físico com ineficácia formativa, com 783 indicações. Em seguida, a combinação de desgaste emocional e físico com distanciamento apresenta 475 positivamente, e a combinação de ineficácia da formação com distanciamento tem 46 indicações. Esse modelo segue o encontrado no nível 1.

FIGURA 11 - Mapa de distribuição geográfica – *burnout* nível 2 em Mato Grosso



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

É preocupante que tenham sido encontrados 1.167 participantes com média condizente com o nível 2 de esgotamento por *burnout*, o que corresponde a 12,69% dos estudantes engajados na pesquisa. Isso indica que uma parcela significativa dos estudantes está sofrendo com altos níveis de exaustão e desgaste emocional, com a crença em seu processo formativo.

Embora não seja possível determinar qual dimensão específica está impulsionando o *burnout* escolar, os indicadores de desgaste emocional são os mais altos no nível 2, seguidos pelo esgotamento físico. Esses achados corroboram as descobertas no nível 1, sugerindo que o desgaste emocional é um fator importante nesse quadro.

Observou-se que, entre as cidades em que os estudantes foram positivados para o esgotamento total no nível, 89,7% deles também foram positivados para o nível 2. Isso indica que o esgotamento dos estudantes persiste em pontos de cortes mais elevados. No mapa de distribuição geográfica referenciado na Figura 11, constatou-se que 96 cidades de Mato Grosso estão enquadradas nesse apontamento. Essa abrangência é bastante significativa e varia de 1,56% no município de Arenópolis a 41,66% em Nova Xavantina. Esses números destacam a extensão geográfica do problema do esgotamento estudantil no estado de Mato Grosso.

QUADRO 47 - Percentual de *burnout* nível 2 por municípios

Nº	Municípios	%	Nº	Municípios	%
01	Nova Xavantina	41,66	49	Nova Mutum	10,98
02	Diamantino	40,00	50	Juína	10,52
03	Alto Boa Vista	36,36	51	Novo São Joaquim	10,00
04	Lambari D'oeste	33,33	52	Jaciara	9,75
05	Nova Marilândia	31,81	53	Comodoro	9,72
06	Matupá	30,76	54	Alto Paraguai	9,61
07	Alto Araguaia	28,57	55	Marcelândia	9,61
08	Pedra Preta	28,57	56	Santa Terezinha	9,43
09	Pontes e Lacerda	27,50	57	Nobres	9,33
10	Sapezal	27,08	58	Juara	9,09
11	Lucas do Rio Verde	25,92	59	Vera	8,82
12	Itaúba	25,00	60	Cáceres	8,75
13	Paranatinga	25,00	61	Santo Afonso	8,69
14	Santo Antônio do Leste	25,00	62	Alta Floresta	8,18
15	Itiquira	20,93	63	Peixoto de Azevedo	8,10
16	Campo Verde	20,85	64	Figueirópolis D'oeste	7,69
17	Cuiabá	20,37	65	Vila Bela da SSª Trindade	7,69
18	Salto do Céu	20,00	66	Araguainha	7,40
19	Chapada dos Guimaraes	18,75	67	Bom Jesus do Araguaia	6,89
20	Cotriguaçu	18,75	68	Rosário Oeste	6,81
21	Alto Taquari	18,18	69	Carlinda	6,45
22	Araguaiana	18,18	70	Nova Canaã do Norte	6,15

23	União do Sul	17,39	71	Gaúcha do Norte	6,12
24	Rondonópolis	17,18	72	Campinápolis	6,06
25	Sinop	16,83	73	Rondolândia	5,88
26	Várzea Grande	16,69	74	Porto dos Gaúchos	5,71
27	Tesouro	16,66	75	Luciara	5,55
28	Guiratinga	16,26	76	São José do Rio Claro	5,52
29	Barra do Garças	16,21	77	Brasnorte	5,40
30	Canabrava do Norte	15,62	78	Barra do Bugres	5,34
31	Poxoréu	14,96	79	Itanhangá	5,26
32	Nova Ubiratã	14,28	80	Santo Antônio do Leverger	5,26
33	Poconé	14,28	81	Aripuanã	5,08
34	Sorriso	14,11	82	Nova Monte Verde	4,54
35	Mirassol D'oeste	13,76	83	Primavera do Leste	4,41
36	Reserva do Cabaçal	13,33	84	Nova Nazaré	4,34
37	Tabaporã	13,33	85	Colniza	4,25
38	Vila Rica	13,33	86	Nova Brasilândia	4,16
39	Rio Branco	13,04	87	Curvelândia	4,00
40	Jauru	13,00	88	Vale de São Domingos	4,00
41	São José do Xingu	12,50	89	Nova Bandeirantes	3,92
42	Confresa	12,09	90	Nortelândia	3,84
43	Feliz Natal	11,86	91	Jangada	3,33
44	Planalto da Serra	11,76	92	Nova Lacerda	2,94
45	Campo Novo do Parecis	11,67	93	Paranaíta	2,94
46	Tangará da Serra	11,42	94	Castanheira	2,89
47	Cláudia	11,36	95	São José Quatro Marcos	2,58
48	Gloria D'oeste	11,11	96	Arenópolis	1,56
Média estadual					12,69%

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Das 118 cidades listadas no enquadramento 1 para *burnout*, 11 delas saíram do enquadramento do nível 2. Isso significa que essas cidades não apresentaram indicadores superiores aos pontos de cortes do nível 2. Ainda assim, o número de 96 indica que quatro em cada cinco cidades de Mato Grosso apresentam um percentual superior a 50% dos pontos de corte da ESB. Isso sugere que a maioria das cidades

do Estado tem um nível elevado de *burnout* entre os estudantes do EM nos patamares aferidos nesse nível.

Houve um reordenamento nas posições dos municípios entre os níveis 1 e 2. As três primeiras posições foram alteradas, com Lambari D'Oeste ocupando o quarto lugar no nível 2, Sapezal indo para a décima posição e Itiquira para a décima quinta. Alguns municípios como Nova Xavantina, Diamantino e Alto da Boa Vista, que ocupavam posições mais baixas no nível 1, subiram significativamente no nível 2, ocupando as três primeiras posições.

Pode-se inferir que três quartos dos municípios de Mato Grosso apresentam médias inferiores à média estadual de 12,69% para a SdB entre estudantes do EM da rede pública estadual. São José do Xingu, com uma média de 12,50%, e Jauru, com 13,00%, são os municípios que dividem os três quartos que possuem médias inferiores às médias estaduais dos dois quartos restantes, que possuem médias superiores à média estadual

Essa divisão indica que a maioria dos municípios possui uma taxa de positividade da SdB entre estudantes do EM inferior à média estadual, enquanto um grupo menor de municípios tem taxas superiores à média.

3.1.2.3 Dos percentuais do nível 3

No nível 3, os resultados indicam pontos de corte superiores a 100% dos indicados para o diagnóstico de *burnout* em estudantes na ESB, permitindo a construção de um mapa que reflete as subjetividades de esgotamento dos estudantes em suas vidas escolares. As prevalências por dimensões no nível 3 são as seguintes:

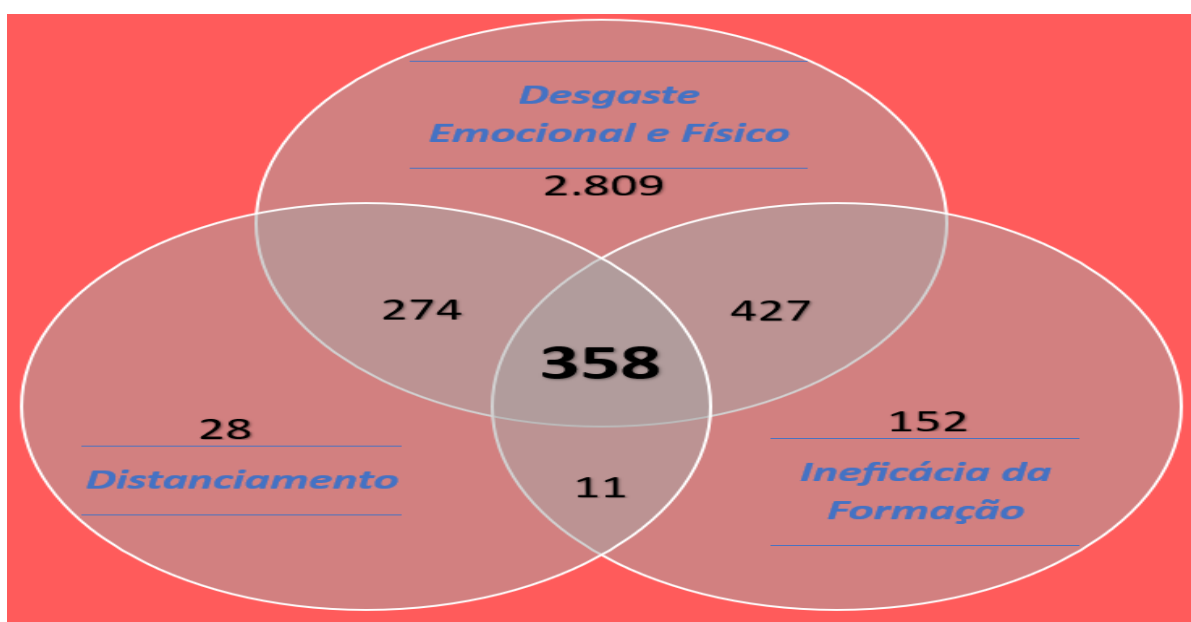
- **Desgaste físico e mental** –. Nesse nível, houve uma redução de aproximadamente 30% em relação ao nível 2 e de 44% em relação ao nível 1. No entanto, uma alta prevalência dessa dimensão ainda pode ser observada no processo de adoecimento dos participantes. Um total de 3.868 participantes apresentaram pontos de corte acima de 100% em seu desgaste emocional e físico, o que confirma que essa dimensão é a mais relevante em termos absolutos e percentuais.

- **Ineficácia da formação** – Comparada ao nível 2, essa dimensão teve uma queda de 57% entre os participantes e de 76% em comparação com o nível 1. Um total de 948 estudantes ainda afirmaram não acreditar na eficácia de sua

formação. Isso implica que um em cada dez estudantes pesquisados está no mais alto nível de descrença em sua formação no EM.

- **Distanciamento** – Em relação ao nível 2, essa dimensão teve uma redução de aproximadamente 60% e de 79% em relação ao nível 1. Foram identificados 671 estudantes com sintomas positivos nessa dimensão, o que indica que eles experimentam um sentimento de apatia em relação à escola e ao processo de aprendizagem.

FIGURA 12 - Número de participantes por dimensões – *burnout* nível 3



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

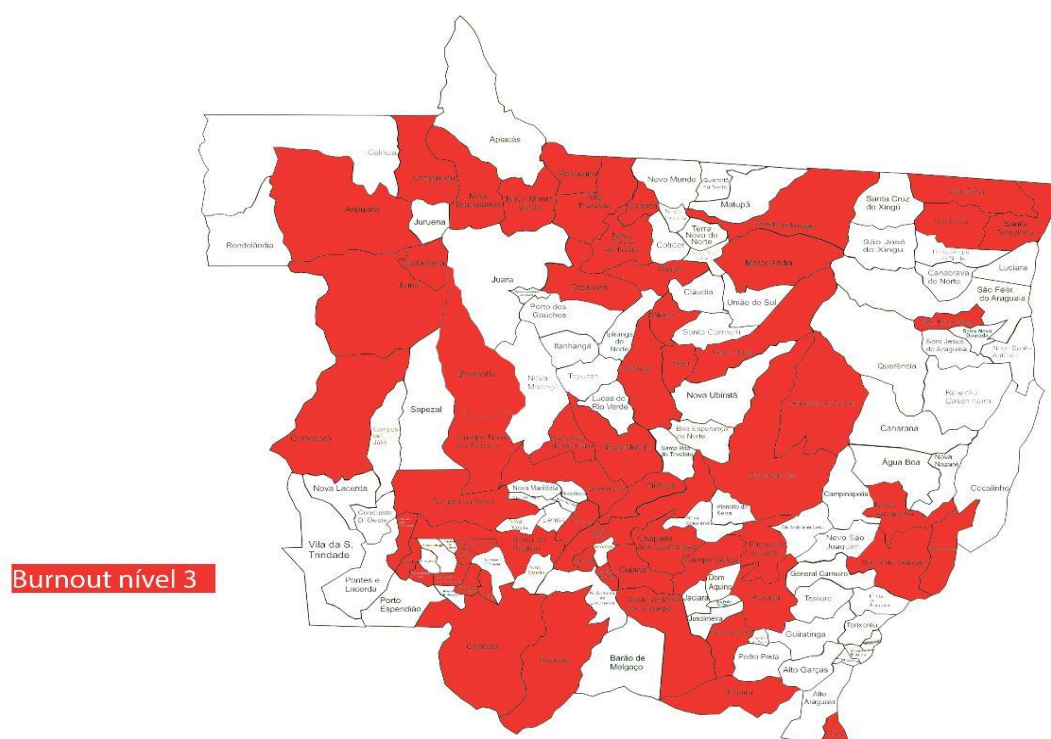
De acordo com a pesquisa, 4.059 estudantes apresentaram índices positivos para o nível 3 em ao menos uma das dimensões avaliadas, o que representa cerca de 44,13% da amostra pesquisada. Embora esse número seja cerca de 30% menor em comparação com o nível 2 e 44% menor em comparação com o nível 1, ainda é significativo

A ordem das dimensões avaliadas no nível 3 permanece a mesma dos níveis anteriores. A dimensão do desgaste emocional e físico foi a mais afetada individualmente ou em conjunto com outras dimensões, com um total de 3.868 indicações, representando cerca de 42% de todos os participantes e quase a totalidade dos indivíduos do nível 3. A dimensão da ineficácia da formação teve um percentual de 10,30%, enquanto o distanciamento teve um percentual de 7,29%.

Entre os participantes do nível 3, 2.809 apresentaram apenas indicadores de desgaste emocional e físico, 152 apenas na dimensão da ineficácia da formação e 28 na dimensão do distanciamento. Em termos de interseção entre duas dimensões, a combinação de desgaste emocional e físico com ineficácia da formação teve o maior número de indicações, com 427 estudantes. Em seguida, as combinações de desgaste com distanciamento tiveram 274 indicações, e a combinação de ineficácia da formação com distanciamento teve 11 estudantes nessa situação

Essas informações indicam que, no grupo de estudantes pesquisados, cerca de dois em cada cinco alunos do EM apresentam notas de corte superiores a 100% do indicado pela ESB em ao menos uma das dimensões avaliadas. O desgaste emocional e físico é a dimensão mais prevalente nesse nível, tanto individualmente como em combinação com outras dimensões.

FIGURA 13 - Mapa de distribuição geográfica – *burnout* nível 3 em Mato Grosso



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

De acordo com o diagrama apresentado na Figura 13, foram encontrados 358 perfis com indicadores positivos para o nível 3 de *burnout*, o que representa 3,89% do universo da pesquisa. Se projetarmos esse resultado para todos os 150.723

estudantes devidamente matriculados no EM público estadual em 2022, teríamos um total de quase 6 mil estudantes nesse perfil de esgotamento total em seus estudos.

É importante ressaltar que o nível 3 de *burnout* não indica necessariamente que os estudantes estejam mais ou menos adoecidos em comparação com os níveis 1 e 2. Ele sugere apenas uma maior percepção de desconforto em relação aos estressores escolares do dia a dia, conforme avaliado nos instrumentos da pesquisa, especialmente na Escala de *Burnout* em Estudantes.

Quando consideradas as dimensões do *burnout*, a dimensão de esgotamento emocional e físico é percebida em 95,3% dos participantes que apresentaram indicadores positivos nesse nível. Isso reforça a hipótese de que essa dimensão é a mais afetada entre todas e pode ser considerada a primeira do processo de adoecimento pela SdB.

Das 107 cidades que apresentaram casos positivos para o nível 1 de *burnout*, 89,7% mantiveram o indicativo de adoecimento para o nível 2, enquanto 55,1% mantiveram para o nível 3. Isso sugere que um pouco mais de dois quartos dos municípios do Estado de Mato Grosso (59 municípios) possuem estudantes com *burnout* que superam os pontos de corte para o adoecimento em mais de 100%. A variação dos percentis vai de 0,86% no município de São José dos Quatro Marcos até 36,36% na cidade de Alto da Boa Vista.

QUADRO 48 - Percentual de *burnout* nível 3 por municípios

Nº	Municípios	%	Nº	Municípios	%
01	Alto Boa Vista	36,36	31	Curvelândia	4,00
02	Diamantino	20,00	32	Vale de São Domingos	4,00
03	Salto do Céu	20,00	33	Alto Paraguai	3,84
04	Nova Xavantina	16,66	34	Tangará da Serra	3,80
05	Poconé	14,28	35	Cáceres	3,75
06	Itaúba	13,63	36	Campo Novo do Parecis	3,64
07	Chapada dos Guimaraes	12,50	37	Sorriso	3,52
08	Paranatinga	12,50	38	Aripuanã	3,38
09	Alto Taquari	12,12	39	Jangada	3,33
10	Itiquira	9,30	40	Nova Mutum	3,29
11	Araguaiana	9,09	41	Confresa	3,25

12	Tabaporã	8,88	42	Carlinda	3,22
13	Rio Branco	8,69	43	Rondonópolis	3,12
14	Feliz Natal	8,47	44	Nova Canaã do Norte	3,07
15	Barra do Garças	8,10	45	Barra do Bugres	3,05
16	Sinop	8,08	46	Paranaíta	2,94
17	Figueirópolis D'oeste	7,69	47	Nova Monte Verde	2,27
18	Campo Verde	7,48	48	Rosário Oeste	2,27
19	Poxoréu	7,48	49	Gaúcha do Norte	2,04
20	Jauru	7,00	50	Nova Bandeirantes	1,96
21	Cuiabá	6,29	51	Marcelândia	1,92
22	Cotriguaçu	6,25	52	Primavera do Leste	1,47
23	Vera	5,88	53	Castanheira	1,44
24	Santa Terezinha	5,66	54	Peixoto de Azevedo	1,35
25	Várzea Grande	5,39	55	Nobres	1,33
26	Santo Antônio do Leverger	5,26	56	Juína	1,31
27	Mirassol D'oeste	5,07	57	Brasnorte	0,90
28	Vila Rica	5,00	58	São José Quatro Marcos	0,86
29	Alta Floresta	4,54	59	São José do Rio Claro	0,55
30	Comodoro	4,16			
Média estadual					3,89%

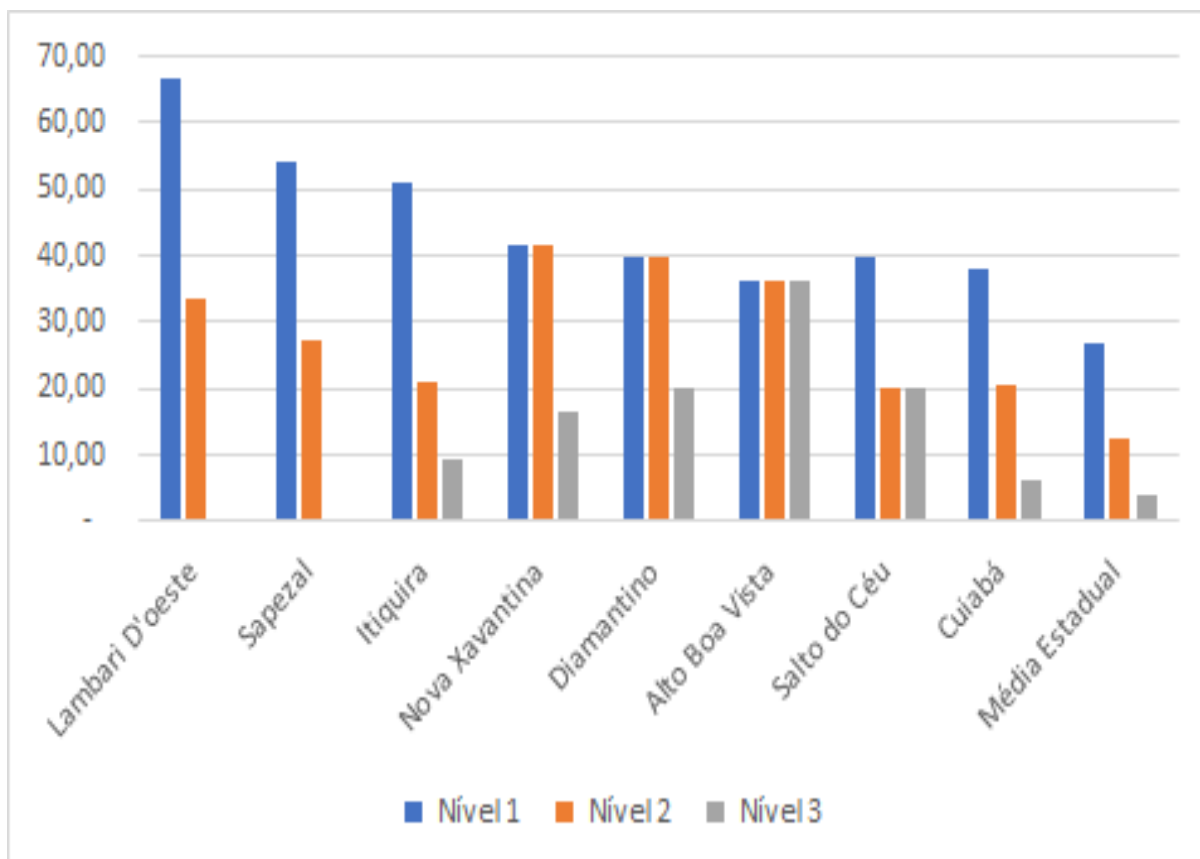
Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Com base no Quadro 48, podemos observar que há 59 municípios em Mato Grosso que apresentam indicadores de *burnout* no nível 3. Além disso, a média estadual de acometimento é de 3,89%. Uma análise adicional mostra que praticamente metade desses municípios (32 municípios) apresentam taxas de *burnout* acima da média estadual (acima de 3,89%), enquanto a outra metade (27 municípios) tem abaixo.

Vale ressaltar que a porcentagem de *burnout* em cada município varia amplamente, com o município de Alto Boa Vista apresentando a maior porcentagem (36,36%) e São José do Rio Claro a menor (0,55%). Com base no Quadro 48, é possível considerar três grupos com encosto nos percentuais de *burnout* no nível 3. Para isso, considerando uma abordagem de divisão em tercís, temos:

- **Grupo com alta prevalência (acima da média estadual):**
 1. Alto Boa Vista (36,36%)
 2. Diamantino (20,00%)
 3. Salto do Céu (20,00%)
 4. Nova Xavantina (16,66%)
- **Grupo com média prevalência (médias próximas a estadual):**
 1. Itiquira (9,30%)
 2. Araguaiana (9,09%)
 3. Curvelândia (4,00%)
 4. Vale de São Domingos (4,00%)
- **Grupo com baixa prevalência (médias abaixo da estadual):**
 1. São José do Rio Claro (0,55%)
 2. São José Quatro Marcos (0,86%)
 3. Brasnorte (0,90%)
 4. Juína (1,31%)

GRÁFICO 38 - Perfil dos municípios por níveis de *burnout*



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

O Gráfico 38 apresenta o desempenho das três primeiras cidades em cada um dos níveis de *burnout* exposto no estudo, acrescido da capital Cuiabá e da média do Estado.

QUADRO 49 - Detalhamento das maiores prevalências por municípios/níveis

ORDEM	MUNICÍPIOS	%
NÍVEL 1		
01	Lambari D'oeste	66,66
02	Sapezal	54,16
03	Itiquira	51,16
18	Cuiabá	38,14
Média estadual – nível 1		26,95
NÍVEL 2		
01	Nova Xavantina	41,66
02	Diamantino	40,00
03	Alto Boa Vista	36,36
17	Cuiabá	20,37
Média estadual – nível 2		12,69
NÍVEL 3		
01	Alto Boa Vista	36,36
02	Diamantino	20,00
03	Salto do Céu	20,00
21	Cuiabá	6,29
Média estadual – nível 3		3,89

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

- Em Lambari D'oeste, 66,66% dos estudantes estão no nível 1 de *burnout*, deles 33,33% estão no nível 2 e não há diagnósticos para o nível 3.
- Em Sapezal, 54,16% dos estudantes estão no nível 1 de *burnout*, deles 27,08% estão no nível 2 e não há diagnósticos para o nível 3.
- Em Itiquira, 51,16% dos estudantes estão no nível 1 de *burnout*, deles 20,93% estão no nível 2 e 9,30% atingiram o nível 3.
- Em Nova Xavantina, 41,66% dos estudantes estão no nível 1 de *burnout*, deles 41,66% estão no nível 2 e 16,66% atingiram o nível 3.

- Em Diamantino, 40,00% dos estudantes estão no nível 1 de *burnout*, deles 40,00% estão no nível 2 e 20,00% permanecem no nível 3.
- Em Alto Boa Vista, 36,36% dos estudantes estão no nível 1 de *burnout*, deles 36,36% estão no nível 2 e 36,36% permanecem no nível 3.
- Em Salto do Céu, 40,00% dos estudantes estão no nível 1 de *burnout*, deles 20,00% estão no nível 2 e 20,00% atingiram o nível 3.
- Em Cuiabá, 38,14% dos estudantes estão no nível 1 de *burnout*, deles 20,37% estão no nível 2 e 6,29% atingiram o nível 3.
- A média estadual de *burnout* é de 26,95% para o nível 1, 12,69% para o nível 2 e 3,89% para o nível 3.

Apesar de todas as prevalências em quaisquer níveis serem de extrema relevância no tocante ao seu enfrentamento advindos essencialmente de políticas públicas condizentes a situação, os casos dos municípios com alta prevalência no nível 3 requer uma atenção e celeridade especial no trato do esgotamento dos estudantes do EM de Mato Grosso.

3.2 ANOS DE ESTUDO & SÍNDROME DE *BURNOUT*

Os anos de estudos do EM representam uma fase crucial na vida de um estudante. Geralmente, compreendem três anos de estudos, que são frequentados por jovens em maioria com idades entre 15 e 18 anos, embora possa haver variações em diferentes sistemas educacionais. Essa etapa da educação é importante por várias razões, pois prepara os alunos para uma transição fundamental na sua vida, a tomada de decisões importantes sobre seu futuro educacional e profissional.

3.2.1 Anos de estudo: indicadores de *burnout* nível 1

Nesse aspecto os anos de EM também podem ser desafiadores emocionalmente. Os alunos enfrentam pressões acadêmicas, sociais e emocionais à medida que se esforçam para alcançar seus objetivos, entre o equilíbrio da sua vida escolar com o pessoal. É um momento em que eles começam a moldar suas identidades e a tomar decisões que terão um impacto duradouro em suas vidas. Em alguns casos, a pressão excessiva e as demandas intensas advindas da manutenção desse equilíbrio podem levar ao esgotamento total dos adolescentes. Nesse contexto,

esse trecho da pesquisa procurou identificar se existem prevalências entre os anos de estudos com o adoecimento pela SdB entre os estudantes do EM da rede pública de educação do Estado de Mato Grosso.

O item foi apresentado aos estudantes em forma de questionamento objetivo e ofertou ao participante a marcação de seu ano de estudo no momento do preenchimento do questionário. Do total de participações validadas na pesquisa, 3.984 afirmaram que eram ingressantes no EM, de modo que, o 1º ano do EM apresentou-se percentualmente como maior grupo junto ao levantamento, com aproximadamente 43% do universo partícipe. O 2º ano contou com a participação de 2.784 estudantes o que representou junto a pesquisa um total aproximado de 30%, já potenciais concluintes, representaram cerca de 26%.

3.2.1.1 Desgaste emocional e físico – *burnout* 1

A presença de sintomas de desgastes emocionais e físicos relacionados a dimensão da SdB com os anos de estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- 1º ano – Entre os 3984 estudantes que se declararam calouros no EM, 2988 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $2988/3984 = 0.7500$ ou 75.00%
- 2º ano – Entre os 2784 estudantes que declararam está cursando esse grupo, 2065 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $2065/2784 = 0.7417$ ou 74.17%.
- 3º ano – Entre os 2428 possíveis concluintes do EM, 1825 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1825/2428 = 0.7516$ ou 75.16%.

Os dados apresentados sugerem uma forte relação entre anos de estudo e a presença de sintomas do desgaste emocional e físico, relacionados à SdB, entre estudantes do EM. Não parece haver uma tendência evidente de aumento ou diminuição nas taxas à medida que os estudantes avançam nos anos do EM. As taxas são relativamente consistentes ao longo dos anos, variando de 74% a 75%. Isso sugere que uma proporção significativa de estudantes do EM está experimentando desgaste emocional e físico relacionado à sua educação.

Uma análise mais aprofundada envolvendo a coleta de dados qualitativos, entrevistas e ações preventivas, se postula como necessária para entender melhor os fatores específicos que levam a esses sintomas de esgotamentos entre os estudantes do EM de Mato Grosso. Além disso, é importante considerar o impacto a longo prazo desses sintomas na saúde mental e física dos estudantes e na qualidade de sua educação.

3.2.1.2 Distanciamento – *burnout* 1

A presença de sintomas do distanciamento relacionados a dimensão da SdB com os anos de estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- 1º ano – Entre os 3984 estudantes declarados no 1º ano do EM, 1399 apresentaram sintomas do distanciamento. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1399/3984 = 0.3511$ ou 35.11%
- 2º ano – Entre os 2784 estudantes que declararam está cursando o 2º ano do EM, 1002 apresentaram sintomas do distanciamento. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1002/2784 = 0.3599$ ou 35.99%.
- 3º ano – Entre os 2428 do 3º ano do EM, 866 apresentaram sintomas do distanciamento. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $866/2428 = 0.3566$ ou 35.66%.

Observadas as devidas proporções, assim como nos sintomas de desgaste emocional e físico, os sintomas de distanciamento também parecem ser prevalentes entre os estudantes do EM. As taxas de sintomas de distanciamento são relativamente consistentes entre os anos de estudo, variando de 35.11% a 35.99%.

Não há uma tendência clara de aumento ou diminuição nas taxas de sintomas de distanciamento à medida que os estudantes avançam nos anos do EM. As taxas de sintomas de distanciamento estão em torno de 35%, indicam que sintomas de distanciamento estão presentes em uma proporção significativa de estudantes do EM, independentemente do ano de estudo, destacando a importância de abordar esses sintomas para promover um ambiente escolar mais saudável e propício ao aprendizado.

3.2.1.3 Ineficácia da formação – *burnout* 1

A presença de sintomas da ineficácia da formação relacionados a dimensão da SdB com os anos de estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- 1º ano – Entre os 3984 estudantes declarados no 1º ano do EM, 1664 apresentaram sintomas da ineficácia da formação. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1664/3984 = 0.4176$ ou 41.76%
- 2º ano – Entre os 2784 estudantes que declararam está cursando o 2º ano do EM, 1265 apresentaram sintomas da ineficácia da formação. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1265/2784 = 0.4543$ ou 45.43%.
- 3º ano – Entre os 2428 do 3º ano do EM, 1065 apresentaram sintomas da ineficácia da formação. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1065/2428 = 0.4386$ ou 43.86%.

As taxas de sintomas da ineficácia da formação variam entre os anos de estudo, com valores de 41.76%, 45.43%, e 43.86% para o primeiro, segundo e terceiro ano, respectivamente. Os dados mostram uma ligeira variação nas taxas de sintomas da ineficácia da formação ao longo dos anos de estudo no EM. A taxa mais alta de sintomas da ineficácia da formação é observada no segundo ano, com 45.43%.

Apesar de discreta, as taxas podem indicar o segundo ano do EM como um elo de transição entre o “não mais” ser calouro (1º ano) período de adaptação à nova etapa de ensino e o “ainda não” ano de conclusão (3º ano) período de suposta decisão da futura profissão. Desse modo, pode apresentar-se como um período particularmente desafiador em termos de eficácia da formação.

3.2.1.4 Anos de estudo: Correlação – *burnout* 1

As correlações entre o adoecimento por *burnout* no nível 1 com os anos de estudos dos participantes, foram baseadas nos dados a seguir:

- 1º ano – Entre os 3984 estudantes declarados no 1º ano do EM, 1052 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 1. A taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $1052/3984 = 0.2640$ ou 26.40 %
- 2º ano – Entre os 2784 estudantes que declararam está cursando o 2º ano do EM, 777 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 1. A taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $777/2784 = 0.2790$ ou 27.90%.

- 3º ano – Entre os 2428 do 3º ano do EM, 650 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 1. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $650/2428 = 0.2677$ ou 26.77%.

Os percentuais indicam que em todos os anos do EM, uma proporção significativa de estudantes foi diagnosticada com SdB no nível 1, com taxas variando de cerca de 26% a quase 28%. Isso indica que o *burnout* é um problema relevante entre os estudantes do EM na amostra analisada.

As taxas positivas para adoecimento por *burnout* no nível 1 variam sem grandes expressividades entre os diferentes anos do EM. No 2º ano, apesar da taxa ser um pouco maior em comparação com o 1º e o 3º ano, a incidência de *burnout* está sujeita a insignificantes flutuações ao longo dos anos escolares, acometendo em média $\frac{1}{4}$ dos estudantes ao longo do EM. Sendo de importância o destaque que a alta prevalência dessa síndrome entre os estudantes pesquisados impõem uma urgente necessidade de uma investigação mais aprofundada para compreender as causas e o contexto subjacentes.

TABELA 09 - Correlação entre anos de estudo e *burnout* nível 1

Burnout Nível 1	Ano	Valores Observados (O)	Valores Esperados (E)	(O-E)	(O-E) ²	$\frac{(O - E)^2}{E}$	Resíduos Padronizados
não	1º ano	2932	2910	22	484	0,17	1,04
não	2º ano	2007	2033,5	-26,5	702,25	0,35	-1,35
não	3º ano	1778	1773,5	4,5	20,25	0,01	0,24
sim	1º ano	1052	1074	-22	484	0,45	-1,04
sim	2º ano	777	750,5	26,5	702,25	0,94	1,35
sim	3º ano	650	654,5	-4,5	20,25	0,03	-0,24
					X-squared =	1,94	

Fonte: Departamento de estatística da UFMT – dados da pesquisa (2024)

O resultado do qui-quadrado (1,94) é menor que um valor crítico específico para um nível de significância escolhido de 5%. Isso sugere que não há evidência forte o suficiente para rejeitar a hipótese nula, que afirma que não há associação significativa entre as variáveis “*Burnout*” e “Anos”. Isso significa que não há diferença significativa na distribuição de *burnout* entre os diferentes anos que compõem o EM.

Com p-valor = 0.379 e resíduos padronizados variando entre -1,35 e 1,35, indicaram que não há desvios extremos da expectativa. A diferença entre os valores

observados e esperados é relativamente pequena para a maioria das categorias e reforçam a sugestiva de uma falta de associação significativa.

Com base nos resultados do teste de qui-quadrado, não parece haver uma associação significativa entre a presença de *burnout* e os anos na amostra. No entanto, é importante lembrar que isso é apenas uma análise estatística e não necessariamente implica uma ausência completa de associação na população geral.

3.2.1.5 O ano de estudo mais propenso ao *burnout* 1

Os cálculos dos resíduos padronizados não encontraram evidências estatísticas sólidas (resíduos padronizados > 1,96) que indiquem uma relação direta entre os anos de estudo e o adoecimento por *burnout*. Isso significa que não foi possível estabelecer uma ligação evidente entre os anos de estudo e a propensão ao *burnout* com base nessas análises estatísticas específicas.

Embora não tenha sido encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os anos de estudo em relação ao *burnout*, o segundo ano parece ter mostrado um ligeiro aumento nos indicadores. Isso sugere que, embora não haja uma diferença significativa em termos estatísticos, pode haver uma tendência ou padrão de que os estudantes do segundo ano estejam um pouco mais propensos ao *burnout*.

As dimensões do desgaste emocional e físico, bem como do distanciamento, mostraram distribuições percentuais homogêneas entre os três anos do EM. No entanto, a dimensão da ineficácia da formação mostrou um desvio percentual maior entre os anos. Isso significa que os estudantes do segundo ano parecem ter uma crença mais forte na ineficácia de sua formação escolar em comparação com os estudantes do primeiro e do terceiro anos.

Nota-se que 45,43% dos estudantes do segundo ano indicaram ter uma crença positiva na dimensão da ineficácia formativa relacionada ao *burnout*. Isso sugere que esses alunos podem ter uma visão mais crítica ou descrente em relação à qualidade de sua educação em comparação com os estudantes do primeiro ano, onde 41,76% compartilharam essa crença e do terceiro ano com 43,86%. Isso pode ser resultado de uma percepção de que seus interesses e expectativas não estão sendo atendidos adequadamente.

Embora os resultados não tenham alcançado um nível estatisticamente significativo para estabelecer uma relação direta entre os anos de estudo e o

adocimento por *burnout*, eles indicam tendências sutis, como um ligeiro aumento nos indicadores no segundo ano e diferenças na crença na ineficácia formativa entre os anos.

3.2.2 Anos de estudo: indicadores de *burnout* nível 2

O *burnout* não se limita apenas ao contexto profissional, mas pode ocorrer em qualquer situação em que uma pessoa se sinta sobrecarregada e exausta física e emocionalmente. No EM, as demandas diversas podem criar um ambiente propício ao desenvolvimento do esgotamento. Cada ano de estudo apresenta uma especificidade em relação as demandas estudantis, o primeiro ano os estudantes frequentemente enfrentam uma transição significativa em relação ao ensino fundamental, o segundo ano a pressão tende a aumentar à medida que os estudantes se aproximam dos exames de vestibular ou de processos seletivos para universidades e no terceiro ano a pressão atinge seu ápice. Os estudantes estão sob a tensão constante de realizar bem nos exames finais, frequentemente com a sensação de que seu futuro depende disso exclusivamente.

Os resultados encontrados no nível 1 não apresentaram correlações suficientemente fortes para indicar uma prevalência maior em razão dos anos de estudos dos participantes. No nível 2 os mesmos testes de correlações foram aplicados junto aos resultados que ultrapassaram em 50% os pontos de corte propostos pelo instrumento psicométrico (ESB) no diagnóstico para a SdB. Atendendo assim a proposição da pesquisa em avaliar o nível 2 do esgotamento total dos estudantil.

3.2.2.1 Desgaste emocional e físico – *burnout* 2

A presença de sintomas de desgastes emocionais e físicos relacionados a dimensão da SdB no nível 2 com os anos de estudo dos participantes apresentou os dados a seguir:

- 1º ano – Entre os 2988 estudantes diagnosticados no nível 1, 2423 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $2423/3984 = 0.6081$ ou 60.81%

- 2º ano – Entre os 2065 estudantes diagnosticados no nível 1, 1635 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1635/2784 = 0.5872$ ou 58.72%.
- 3º ano – Entre os 1825 possíveis diagnosticados no nível 1, 1438 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1438/2428 = 0.5922$ ou 59.22%.

Os percentuais obtidos na avaliação do desgaste emocional e físico no nível 2 reforça os do nível 1 e indicam uma prevalência geralmente elevada desses sintomas em todos os grupos de estudo. As taxas no nível 2 não variam de forma crescente igual ao observado no nível 1, a oscilação vai de 58,7% a 60,8%. Sugerindo, de maneira geral, não parece haver uma evidente diminuição ou aumento nas taxas de exaustão dos estudantes ao longo dos anos do ensino médio, semelhante ao observado no nível 1.

No entanto, é importante ressaltar que a dimensão específica é a que mais contribui para o desenvolvimento da SdB entre os estudantes pesquisados. Nem todos os casos de diagnóstico de esgotamento emocional e físico resultam em *burnout*, mas a alta incidência dessa dimensão – quase dois em cada três alunos estão esgotados – deve ser considerada em relação aos sintomas da saúde mental dos estudantes e à sua satisfação ao longo dos anos do EM.

3.2.2.2 Distanciamento – *burnout* 2

A presença de sintomas do distanciamento relacionados a dimensão da SdB no nível 2 com os anos de estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- 1º ano – Entre os 1399 estudantes diagnosticados no nível 1, 677 apresentaram sintomas validados para o distanciamento no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $677/3984 = 0.1699$ ou 16.99%
- 2º ano – Entre os 1002 estudantes diagnosticados no nível 1, 537 apresentaram sintomas para o distanciamento no nível 2. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $537/2784 = 0.1928$ ou 19.28%.
- 3º ano – Entre os 866 estudantes diagnosticados no nível 1, 493 apresentaram sintomas para o distanciamento no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $493/2428 = 0.2030$ ou 20.30%.

Analisando os dados de três diferentes anos de estudo, observamos tímidas variações nas taxas de estudantes que apresentam esses sintomas. No primeiro ano, dos 1399 estudantes diagnosticados no nível 1, 677 deles (16.99%) exibiram sintomas validados de distanciamento no nível 2. No segundo ano, entre 1002 estudantes no nível 1, 537 (19.28%) manifestaram esses sintomas. Finalmente, no terceiro ano, de um grupo de 866 estudantes no nível 1, 493 (20.30%) apresentaram sintomas de distanciamento no nível 2.

Essas informações destacam que a taxa de estudantes com sintomas de distanciamento no nível 2 ainda que discreta, aumentou à medida que avançavam nos anos de estudo, atingindo seu ponto mais alto no terceiro ano. Isso pode indicar que fatores específicos relacionados ao curso ou ao ambiente escolar podem influenciar o surgimento desses sintomas. Portanto, é fundamental apoio e recursos para ajudar os estudantes a lidarem com a dimensão do distanciamento da SdB.

3.2.2.3 Ineficácia da formação – *burnout* 2

A presença de sintomas da ineficácia da formação relacionados a dimensão da SdB no nível 2 com os anos de estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- 1º ano – Entre os 1644 estudantes diagnosticados no nível 1, 950 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $950/3984 = 0.2384$ ou 23.84%
- 2º ano – Entre os 1265 estudantes diagnosticados no nível 1, 680 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 2. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $680/2784 = 0.2442$ ou 24.42%.
- 3º ano – Entre os 1065 estudantes diagnosticados no nível 1, 565 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $565/2428 = 0.2327$ ou 23.27%.

Os dados apresentados revelam uma interessante perspectiva sobre a crença dos estudantes do EM em relação ao seu processo formativo, especificamente no que diz respeito à presença de sintomas da ineficácia da formação no nível 2, associados à dimensão da SdB. Os dados indicam que a crença dos estudantes em sua própria eficácia no processo formativo está sendo afetada ao longo do EM, visto que uma

considerável parcela de estudantes (aproximadamente $\frac{1}{4}$ em cada ano de estudo) já se sente ineficaz em seu processo formativo.

A crença no próprio potencial é um componente crucial para o sucesso educacional, e é importante que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizado trabalhem juntos para promover um ambiente que nutra essa crença e ajudem os estudantes a alcançarem todo o seu potencial.

3.2.2.4 Anos de estudo: Correlação – *burnout* 2

As correlações entre o adoecimento no nível 2 com os anos de estudos dos participantes, foram baseadas nos dados a seguir:

- 1º ano – Entre os 1052 estudantes diagnosticados no nível 1, 492 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $492/3984 = 0.1234$ ou 12.34 %
- 2º ano – Entre os 777 estudantes diagnosticados no nível 1, 347 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 2. A taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $347/2784 = 0.1246$ ou 12.46%.
- 3º ano – Entre os 650 estudantes diagnosticados no nível 1, 328 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes adoecidos foi de $328/2428 = 0.1350$ ou 13.50%.

As taxas positivas para adoecimento por *burnout* no nível 2 aumentam à medida que avançam os anos de estudo no EM, todavia, variam sem grandes expressividades. O 3º ano, apesar da taxa ser um pouco maior em comparação com o 1º e o 2º ano, a incidência de *burnout* não sujeita flutuações significantes ao longo dos anos escolares, acometendo entre 12,3% e 13,5%.

TABELA 10 - Correlação entre anos de estudo e *burnout* nível 2

Burnout Nível 2	Ano	Valores Observados (O)	Valores Esperados (E)	(O-E)	(O-E) ²	$\frac{(O - E)^2}{E}$	Resíduos Padronizados
não	1º ano	3492	3478,4	13,6	184,96	0,05	0,85
não	2º ano	2437	2430,7	6,3	39,69	0,02	0,42
não	3º ano	2100	2119,87	-19,87	394,8169	0,19	-1,41
sim	1º ano	492	505,5	-13,5	182,25	0,36	-0,85
sim	2º ano	347	353,2	-6,2	38,44	0,11	-0,42
sim	3º ano	328	308,12	19,88	395,2144	1,28	1,41
					X-squared =	2,01	

Fonte: Departamento de estatística da UFMT – dados da pesquisa (2024)

Seguindo os resultados do nível 1, o valor de qui-quadrado (2,01) com grau de liberdade (df) = 2 é inferior ao valor crítico para o nível de significância da pesquisa (<0,05). Isso potencializa uma evidência não significativa para a rejeição da hipótese nula, indicando mais uma vez que não há associação significativa entre as variáveis “*Burnout*” e “Anos”. Isso significa que não há diferença significativa na distribuição de *burnout* entre os diferentes anos que compõem o EM.

A ausência de associação significativa pode ser confirmada pela variação não extremada dos resíduos padronizados entre -1,41 e 1,41 e com p-value = 0.365. Reforçando a falta de associação significativa, com diferenças sutis entre os valores observados e os valores esperados na tabela de contingência, exposta no Tabela 10. Em tempo, é importante advertir que isso é apenas uma análise estatística e não necessariamente alude uma ausência completa de associação na população geral.

3.2.2.5 O ano de estudo mais propenso ao *burnout* 2

O estudo revelou que, no nível 2 de EM, não foram identificadas evidências estatisticamente significantes que estabeleçam uma correlação direta entre o adoecimento por *burnout* e os de anos de estudo percorridos. Este resultado assemelhou-se ao observado no nível 1 do EM, onde não foram encontradas indicações relevantes de tal relação.

Entretanto, mesmo sem a confirmação estatística, o terceiro ano do EM apresentou uma discreta superioridade percentual em relação aos outros anos, sugerindo um padrão de propensão ligeiramente maior ao adoecimento por *burnout* no nível 2. Essa tendência, embora não tenha alcançado significância estatística, indica um possível aumento nos indicadores de *burnout* com a progressão dos anos de estudo. Este aumento foi diretamente influenciado pela dimensão do distanciamento entre os estudantes.

Embora não tenham sido estabelecidas relações diretas estatisticamente significativas entre os anos de estudo e o adoecimento por *burnout*, os resultados deste estudo apontam para tendências sutis que merecem atenção.

3.2.3 Anos de estudo: indicadores de *burnout* nível 3

Os anos de estudo surgem como indicadores do valor correlacional no contexto do nível 3 de *burnout*. Os níveis 1 e 2 de *burnout* não demonstraram uma correlação específica com um ano particular do EM como uma variável preponderante na

patologia dos estudantes submetidos à pesquisa. Entretanto, é manifesta, em termos percentuais, a marcante exaustão emocional experimentada pelos participantes, bem como o seu desgaste físico, em ambas as categorias.

No nível 1, no qual os parâmetros do instrumento psicométrico utilizado (ESB) foram mantidos em sua formulação original, foi observada uma prevalência de adoecimento de 26,95% no universo da pesquisa. No nível 2, mediante o aumento de 50% dos parâmetros em relação ao que foi estabelecido no instrumento original, a prevalência geral foi de 12,69%.

No nível 3, houve um incremento de 100% nos parâmetros, o que indica que os casos identificados nesse patamar apresentam estudantes com pontuações duplicadas frente as normatizadas para utilização no contexto brasileiro. Portanto, tais situações requerem cuidados e intervenções especiais.

3.2.3.1 Desgaste emocional e físico – *burnout* 3

A presença de sintomas de desgastes emocionais e físicos relacionados a dimensão da SdB no nível 3 com os anos de estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- 1º ano – Entre os 2423 estudantes diagnosticados no nível 2, 1757 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1757/3984 = 0.4410$ ou 44.10%
- 2º ano – Entre os 1635 estudantes diagnosticados no nível 2, 1145 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 3. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1145/2784 = 0.4112$ ou 41.12%.
- 3º ano – Entre os 1438 estudantes diagnosticados no nível 2, 966 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $966/2428 = 0.3978$ ou 39.78%.

Esta análise empreendeu uma relação entre a progressão dos anos de estudo dos participantes e a manifestação de sintomas de desgaste emocional e físico no âmbito do nível 3 da SdB. É pertinente salientar que a interpretação dos resultados exige uma abordagem sensível à distinção de critérios diagnósticos entre os níveis 2 e 3, o que obsta uma comparação direta. No entanto, é notável que se delineie uma tendência consistente de redução na incidência desses sintomas à medida que os estudantes avançam nos anos escolares, evidenciando quedas de 16,7 pontos

percentuais no primeiro ano, 17,6 pontos no segundo ano e 19,4 pontos no terceiro ano.

Não obstante, é imperativo compreender que a menor incidência observada no nível 3 não deve ser interpretada como uma diminuição no adoecimento por *burnout*, mas sim como resultado do critério diagnóstico mais rigoroso nesse nível. Importante ressaltar que, independentemente dessa incompatibilidade comparativa, a análise destes dados evidencia uma prevalência significativa de sintomas de desgaste emocional e físico no nível 3, com uma média superior a quatro estudantes em cada dez manifestando um esgotamento no nível máximo de *burnout*.

Nesse contexto, insta-se a adoção de abordagens de pesquisa longitudinal para uma compreensão mais aprofundada dessa problemática e para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento mais eficazes, uma vez que este estudo aponta para a persistência desses sintomas em um patamar substancial, mesmo em níveis escolares mais avançados.

3.2.3.2 Distanciamento – *burnout* 3

A presença de sintomas do distanciamento relacionados a dimensão da SdB no nível 3 com os anos de estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- 1º ano – Entre os 677 estudantes diagnosticados no nível 2, 278 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $278/3984 = 0.0697$ ou 6.97%
- 2º ano – Entre os 537 estudantes diagnosticados no nível 2, 206 apresentaram sintomas do distanciamento. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $206/2784 = 0.0739$ ou 7.39%.
- 3º ano – Entre os 2428 estudantes diagnosticados no nível 2, 187 apresentaram sintomas do distanciamento. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $187/2428 = 0.0770$ ou 7.70%.

Uma análise abrangente dos dados revelou que, dentre os 9196 participantes, 671 alunos manifestaram sintomas afirmativos na dimensão do distanciamento no nível 3, o que traduz uma taxa de incidência aproximada de 7,3%. A distribuição destes sintomas, estratificada por ano de estudo, apresentou uma certa homogeneidade. As taxas oscilaram de forma gradual, indo do primeiro ano, com uma proporção de 6,97%, até o terceiro ano, atingindo um patamar de 7,70%.

Esta constatação não denota, portanto, uma tendência de posituação desses sintomas em consonância com o avanço dos anos de formação acadêmica, ressaltando a ausência de uma associação direta entre a progressão dos estudos e a agravamento dos indicadores de distanciamento associados à SdB.

3.2.3.3 Ineficácia da formação – *burnout* 3

A presença de sintomas da ineficácia da formação relacionados a dimensão da SdB no nível 3 com os anos de estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- 1º ano – Entre os 950 estudantes diagnosticados no nível 2, 430 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $430/3984 = 0.1079$ ou 10.79%
- 2º ano – Entre os 680 estudantes diagnosticados no nível 2, 247 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $247/2784 = 0.0887$ ou 8.87%.
- 3º ano – Entre os 565 estudantes diagnosticados no nível 2, 271 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $271/2428 = 0.1116$ ou 11.16%.

A análise das estatísticas concernentes à descrença no processo formativo, no decorrer do ciclo do EM, revela que a média global se afigura em 10,3% para a totalidade dos participantes. Interessante notar que a variabilidade percentual entre os distintos anos de estudo, ainda que presente, se inscreve em uma faixa estreita. Tal oscilação manifesta-se com maior parcimônia no segundo ano, onde a taxa de descrença alcança o patamar mais modesto, situando-se em 8,8%. Contrapondo-se a esta cifra, surge a taxa de 11,1% no terceiro ano, atestando um índice mais acentuado de descrença nesse estrato estudantil. Estes dados evidenciam a relativa estabilidade da descrença no processo formativo ao longo do período do EM, ainda que permeada por nuances que convém aprofundar na compreensão de seus determinantes e implicações.

3.2.3.4 Anos de estudo: Correlação – *burnout* 3

As correlações entre o esgotamento total no nível 3 com os anos de estudos dos participantes foram baseadas nos dados a seguir:

- 1º ano – Entre os 492 estudantes diagnosticados no nível 2, 155 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $155/3984 = 0.0389$ ou 3.89 %
- 2º ano – Entre os 347 estudantes diagnosticados no nível 2, 102 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 3. A taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $102/2784 = 0.0366$ ou 3.66%.
- 3º ano – Entre os 328 estudantes diagnosticados no nível 2, 101 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes adoecidos foi de $101/2428 = 0.0415$ ou 4.15%.

Considerando todos os participantes da pesquisa, a taxa global de prevalência da SdB no nível 3 situou-se em 3,89%. Isso corresponde a um número absoluto de 358 estudantes que foram acometidos por essa síndrome no grau mais severo, de acordo com as notas de corte estabelecidas na escala utilizada neste estudo.

Analisando as taxas ao longo dos anos do EM, é possível inferir que o primeiro ano exibiu uma taxa semelhante à média geral, enquanto o segundo ano apresentou a menor taxa de incidência entre todos os períodos avaliados. No entanto, mesmo sem observar variações percentuais substanciais, os alunos do terceiro ano manifestaram uma média de incidência superior aos demais anos. Embora não possamos afirmar uma prevalência inequívoca em favor deste ano em relação aos outros, observamos o mais elevado percentual de adoecimento no nível 3 entre os prováveis concluintes do EM.

TABELA 11 - Correlação entre anos de estudo e *burnout* nível 3

Burnout Nível 3	Ano	Valores Observados (O)	Valores Esperados (E)	(O-E)	(O-E) ²	$\frac{(O - E)^2}{E}$	Resíduos Padronizados
não	1º ano	3828	3828,9	-0,9	0,81	0,00	0,01
não	2º ano	2682	2675,6	6,4	40,96	0,02	0,74
não	3º ano	2327	2333,47	-6,47	41,8609	0,02	-0,79
sim	1º ano	155	155,1	-0,1	0,01	0,00	-0,01
sim	2º ano	102	108,3	-6,3	39,69	0,37	-0,74
sim	3º ano	101	94,52	6,48	41,9904	0,44	0,79
					X-squared =	0,84	

Fonte: Departamento de estatística da UFMT – dados da pesquisa (2024)

As oscilações nas taxas de diagnóstico no estrato 3 ratificam de forma congruente as flutuações observadas nos níveis 1 e 2, robustecendo a inferência de que os anos de instrução ao longo do ciclo médio de educação não ostentam uma relação diretamente proporcional com a propensão à afecção por *burnout*. A avaliação dos desfechos constantes na tabela de contingência, cujo coeficiente qui-quadrado arquitetou-se em 0,84 com $df = 2$ certifica, de maneira inequívoca, a presente assertiva acerca da associação entre os períodos de instrução e a ausência de propensão ao *burnout*, no que tange ao estrato 3.

No contexto em que p-valor se traduz em 0,365, nenhum fundamento sustenta a rejeição da hipótese nula. Consequentemente, pode-se arrematar que inexiste uma correlação estatisticamente significativa entre as variáveis “Anos de Estudo” e “*Burnout*” sob um limiar de significância de 5%. Em outras palavras, estas duas variáveis são independentes entre si. Os dados sugerem que as variações nas taxas de diagnóstico de *burnout* ao longo dos diferentes anos de instrução podem ser atribuídas ao mero acaso. A influência dos anos de estudo sobre a propensão ao *burnout* manifesta-se notoriamente menos substancial do que aquilo que seria pressuposto, caso essas duas variáveis estivessem inter-relacionadas de forma dependente.

3.2.3.5 O ano de estudo mais propenso ao *burnout* 3

Com base na análise dos dados e na aplicação do teste qui-quadrado, não se observa uma diferenciação estatisticamente significativa entre os diferentes anos de estudo em relação à suscetibilidade ao *burnout*. O teste qui-quadrado não evidenciou uma correlação de significância estatística entre os anos de estudo (1º ano, 2º ano e 3º ano) e a probabilidade de desenvolver sintomas de *burnout*, considerando um nível de significância de 5%.

A partir da análise dos dados e da aplicação de técnicas estatísticas de nível 3, é possível inferir que os estudantes do 1º ano do EM exibiram níveis mais elevados de exaustão emocional e física em comparação aos estudantes dos outros anos. Por outro lado, os estudantes do 3º ano demonstraram maiores índices nas dimensões de distanciamento e ineficácia da formação, enquanto os alunos do 2º ano se situaram em uma posição intermediária nas três dimensões avaliadas.

Ainda que seja impróprio afirmar com respaldo estatístico absoluto, é possível identificar uma tendência ligeira em relação ao aumento da probabilidade de desenvolvimento de *burnout* no nível 3 por parte dos alunos do 3º ano, com resíduos padronizados superiores à média dos demais grupos. No entanto, essa tendência não é respaldada por evidências estatísticas sólidas (resíduos padronizados > 1,96) que estabeleçam uma relação direta entre os anos de estudo e o adoecimento por *burnout*.

3.2.4 Resumo – Correlações: anos de estudos e *burnout*

Para cada um dos três níveis de *burnout*, os resultados mostram que não há uma relação estatisticamente significativa entre os anos de estudos no EM e a prevalência da SdB. Isso é indicado pelos valores de X-squared, $df = 2$ e p-valor, que todos apontam para a falta de associação estatística.

QUADRO 50 - Resumo – Correlações: anos de estudos e *burnout*

Níveis	X-squared	df	p-valor	Interpretação	Categorias
1	1,94	2	0.379	Não há associação	Nenhuma
2	2,01	2	0.365	Não há associação	Nenhuma
3	0,84	2	0.6528	Não há associação	Nenhuma

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O nível 1 pontuou um percentual maior de adoecimento entre os estudantes do 2º ano com 27,90%. A liderança percentual foi do 3º ano no nível 2 com 13,50% e no nível 3 com 4,15%.

Necessário enfatizar a importância de reconhecer a diversidade dos estudantes ao longo do EM e de implementar políticas que abordem sistematicamente a melhoria da saúde mental nas escolas. Isso sugere que, embora não haja uma correlação direta entre anos de estudos e *burnout*, outros fatores e abordagens sistêmicas podem ser mais relevantes para promover a saúde mental dos estudantes.

3.3 TURNOS DE ESTUDO & SÍNDROME DE *BURNOUT*

A SdB pode afetar os estudantes do ensino médio em diferentes turnos de estudo, apresentando desafios específicos para cada um. É crucial que se reconheça a importância do bem-estar dos estudantes e que medidas para prevenir e lidar com a SdB sejam adotadas, promovendo assim um ambiente de aprendizado saudável e equilibrado para todos.

3.3.1 Turnos de estudo: indicadores de *burnout* nível 1

Para os estudantes do turno matutino, a pressão de acordar cedo e manter um alto nível de concentração durante as primeiras horas do dia pode ser um desafio significativo. A síndrome pode levar à fadiga crônica, prejudicando a capacidade desses alunos de aproveitar ao máximo seu período de estudo pela manhã. A falta de sono adequado e o estresse podem prejudicar seu desempenho escolar, afetando negativamente seu rendimento.

No caso dos estudantes do turno vespertino, o *burnout* pode se manifestar devido à longa espera para as aulas, com tempo livre antes do início das atividades escolares. Esse período pode ser aproveitado para o estudo, mas também pode aumentar o estresse, especialmente se os alunos se sentirem pressionados a usar esse tempo para revisar conteúdo. A ansiedade em relação às aulas vespertinas pode prejudicar a qualidade de seu estudo e o equilíbrio entre vida escolar e pessoal.

Os estudantes do turno noturno enfrentam desafios únicos relacionados à SdB. Aulas noturnas podem interferir no ritmo natural do sono, levando a distúrbios do sono e ao desgaste emocional. A necessidade de permanecer alerta e concentrado durante a noite pode aumentar o risco de esgotamento, tornando o estudo mais desafiador. Aliado ao ciclo do sono, uma parcela considerável dos estudantes do período noturno está inserida no mercado de trabalho formal e informal, sobrecarregando assim a sua função escolar.

Já os estudantes do turno integral enfrentam uma jornada acadêmica prolongada, o que pode agravar o risco de *burnout*. A combinação de aulas regulares, atividades extracurriculares e estudo pode ser esgotante. A pressão para manter um desempenho escolar consistente ao longo do dia todo pode levar a uma carga de estresse excessiva, contribuindo para o desenvolvimento do esgotamento total.

O objetivo específico desse contexto, foi o de identificar se existem prevalências entre os turnos de estudos com o adoecimento pela SdB entre os estudantes do EM da rede pública de educação do Estado de Mato Grosso. O período matutino contou com 5.163 contribuições, o que representou mais da metade de todos os participantes (56,14%); O período vespertino obteve 2.152 contribuições (23,40%); O noturno com 958 (10,41%) e o período integral com 923 participações (10,04%).

3.3.1.1 Desgaste emocional e físico – *burnout* 1

A presença de sintomas de desgastes emocionais e físicos relacionados a dimensão da SdB com os turnos de estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Matutino – Entre os 5163 estudantes que declararam pertencimento ao período matutino, 3896 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $3896/5163 = 0.7546$ ou 75.46%
- Vespertino – Entre os 2152 estudantes que declararam está matriculado no período vespertino, 1539 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1539/2152 = 0.7151$ ou 71.51%.
- Noturno – Entre os 958 estudantes do período noturno, 675 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $675/958 = 0.7045$ ou 70.45%.
- Integral – Entre os 923 declarados como estudantes do período integral (diurno), 768 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $768/923 = 0.8320$ ou 83.20%.

Os resultados da pesquisa indicam que a dimensão do desgaste emocional e físico, relacionada à SdB, está presente em níveis significativamente elevados em todos os turnos de estudo avaliados.

Mesmo sendo o turno com o menor percentual de estudantes com sintomas de desgaste (70.45%), isso ainda representa uma proporção significativa, onde sete em cada dez estudantes parecem estar enfrentando esgotamento total. Isso ressalta que mesmo o turno noturno não está isento do desgaste emocional e físico. Os estudantes

do turno vespertino apresentam uma taxa semelhante de sintomas de desgaste em comparação com o turno noturno (71.51%).

O turno matutino, embora tenha a segunda taxa mais alta (75.46%), ainda mostra que três em cada quatro estudantes estão enfrentando esgotamento total. Essa taxa é ligeiramente mais alta do que nos turnos vespertino e noturno, destacando os desafios que os estudantes do turno matutino estão enfrentando em termos de desgaste emocional e físico. O período integral apresenta a taxa mais alta de estudantes com sintomas de desgaste, atingindo 83.20%. Isso sugere que os estudantes que frequentam as aulas durante todo o dia podem estar enfrentando níveis mais elevados de estresse e desgaste, possivelmente devido a uma carga horária mais intensiva.

Em geral, esses resultados enfatizam que a dimensão do desgaste emocional e físico é um problema significativo entre os estudantes, independentemente do turno de estudo. Os altos percentuais de estudantes com sintomas sugerem a importância de medidas de apoio à saúde mental e estratégias de gerenciamento de estresse nas instituições educacionais para ajudar os estudantes a lidarem com esses desafios. É importante reconhecer que o desgaste emocional e físico pode resultar de uma variedade de fatores, incluindo carga de trabalho, pressão acadêmica e equilíbrio entre estudo e vida pessoal.

3.3.1.2 Distanciamento – *burnout* 1

A presença de sintomas do distanciamento relacionados a dimensão da SdB com os turnos de estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Matutino – Entre os 5163 estudantes que declararam pertencimento ao período matutino, 1880 apresentaram sintomas na dimensão do distanciamento. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1880/5163 = 0.3641$ ou 36.41%
- Vespertino – Entre os 2152 estudantes que declararam estar matriculados no período vespertino, 723 apresentaram sintomas na dimensão do distanciamento. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $723/2152 = 0.3359$ ou 33.59%.

- Noturno – Entre os 958 estudantes do período noturno, 372 apresentaram sintomas na dimensão do distanciamento. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $372/958 = 0.3883$ ou 38.83%.
- Integral – Entre os 923 declarados como estudantes do período integral (diurno), 292 apresentaram sintomas na dimensão do distanciamento. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $292/923 = 0.3163$ ou 31.63%.

Os números dispostos revelam uma relativa homogeneidade nas taxas de estudantes que experimentam sintomas de distanciamento dos seus estudos em consonância com seus respectivos turnos de ensino. Notavelmente, o turno noturno emerge como uma arena propensa à vulnerabilidade, com uma taxa alarmante de 38.83% de estudantes afetados pela dimensão em questão. A elevada prevalência suscita questionamentos acerca das condições de aprendizado e suporte emocional oferecidos durante esse período, especialmente aos alunos que exercem atividades laborais fixas ou temporárias durante o dia.

Por outro lado, o turno integral, em seu aparente rigor diurno, demonstra uma taxa inferior de 31.63% de estudantes afetados. No entanto, essa constatação não deve ser interpretada de forma simplista. É premente analisar as particularidades de cada turno, considerando variáveis como carga horária, pressão acadêmica e suporte psicológico disponibilizado aos estudantes. A dissimetria entre os turnos vespertino e matutino, com taxas de 33.59% e 36.41%, respectivamente, sugere uma relativa proximidade nas experiências da dimensão do distanciamento.

3.3.1.3 Ineficácia da formação – *burnout* 1

A presença de sintomas da ineficácia da formação relacionados a dimensão da SdB com os turnos de estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Matutino – Entre os 5163 estudantes que declararam pertencimento ao período matutino, 2312 apresentaram sintomas na dimensão da ineficácia da formação. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $2312/5163 = 0.4478$ ou 44.78%
- Vespertino – Entre os 2152 estudantes que declararam estar matriculados no período vespertino, 895 apresentaram sintomas na dimensão da ineficácia da formação. A taxa

de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $895/2152 = 0.4158$ ou 41.58%.

- Noturno – Entre os 958 estudantes do período noturno, 416 apresentaram sintomas na dimensão da ineficácia da formação. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $416/958 = 0.4342$ ou 43.42%.
- Integral – Entre os 923 declarados como estudantes do período integral (diurno), 371 apresentaram sintomas na dimensão da ineficácia da formação. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $371/923 = 0.4019$ ou 40.19%.

O resultado presente abordou a relação entre os turnos de estudo e a presença de sintomas de ineficácia da formação, em conexão com a dimensão da SdB, os dados revelam uma análise das taxas de estudantes que manifestam sintomas na dimensão supramencionada, estratificados pelos turnos de estudos dos participantes.

No tocante aos estudantes matutinos, constatou-se que dos 5163 participantes pertencentes a este grupo, 44.78% deles apresentaram sintomas de ineficácia da formação. O grupo vespertino, por sua vez, composto por 2152 estudantes, registrou uma taxa de 41.58% de indivíduos com sintomas nessa dimensão. Já os estudantes do turno noturno, contabilizando 958 no total, apresentaram uma taxa de 43.42% de manifestações de ineficácia da formação. Por fim, entre os 923 estudantes do período integral, 40.19% deles demonstraram sintomas na mencionada dimensão.

É notório que as variações percentuais entre os grupos não indicam uma tendência significativa em relação à positivação da dimensão da ineficácia da formação. Em todos os turnos avaliados, a prevalência dessa dimensão permaneceu consistente, com uma ligeira superioridade observada entre os estudantes do período matutino.

Esta estabilidade nas taxas de sintomas de ineficácia da formação sugere que fatores subjacentes, independentes do turno de estudo, podem desempenhar um papel crucial na manifestação desses sintomas. Portanto, os resultados deste estudo sugerem que as instituições educacionais e os profissionais de saúde devem direcionar seus esforços não apenas para a compreensão das implicações dos turnos de estudo na SdB, mas também para a identificação e abordagem de outros fatores desencadeantes que possam estar contribuindo para a ineficácia da formação.

3.3.1.4 Turnos de estudo: Correlação – *burnout* 1

As correlações entre o adoecimento no nível 1 com os turnos de estudos dos participantes, foram baseadas nos dados a seguir:

- Matutino – Entre os 5163 estudantes que declararam pertencimento ao período matutino, 1414 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 1. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $1414/5163 = 0.2738$ ou 27.38%
- Vespertino – Entre os 2152 estudantes que declararam estar matriculados no período vespertino, 545 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 1. A taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $545/2152 = 0.2532$ ou 25.32%.
- Noturno – Entre os 958 estudantes do período noturno, 280 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 1. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $280/958 = 0.2922$ ou 29.22%.
- Integral – Entre os 923 declarados como estudantes do período integral (diurno), 240 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 1. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $240/923 = 0.2600$ ou 26.00%.

Os percentuais indicam que em todos os períodos de estudos do ensino médio, uma proporção significativa de estudantes foi diagnosticada com SdB no nível 1, com taxas variando em cerca de 25% a quase 29%. Isso indica que o *burnout* é um problema relevante entre os estudantes do EM na amostra analisada, independente de seus turnos de estudos.

As taxas positivas para adoecimento por *burnout* no nível 1 variam sem grandes expressividades entre os diferentes turnos do EM. O período matutino apresentou o maior número absoluto de adoecidos (1414) e o período noturno o maior em termos percentuais (29,22%), contudo, a incidência de *burnout* está sujeita a insignificantes flutuações ao longo dos turnos escolares, acometendo em média $\frac{1}{4}$ dos estudantes ao longo do EM.

No âmbito do estudo no primeiro nível de análise, as leituras extraídas dos percentuais não possibilitaram discernir qualquer correlação substancial entre os diferentes períodos de estudos dos estudantes e a incidência de adoecimento por *burnout*, as conclusões revelaram uma relação inexistente nesse contexto específico. Em termos mais precisos, não foi identificado qualquer ligação estatisticamente significativa entre os distintos turnos de estudo, a saber, matutino, vespertino, noturno

ou integral, e o subsequente desenvolvimento da SdB entre os participantes da pesquisa.

TABELA 12 - Correlação entre turnos e *burnout* nível 1

Burnout Nível 1	Periodo	Valores Observados (O)	Valores Esperados (E)	(O-E)	(O-E) ²	$\frac{(O - E)^2}{E}$	Resíduos Padronizados
não	Integral	683	674,2	8,8	77,44	0,11	0,68
não	Matutino	3749	3771,2	-22,2	492,84	0,13	-1,05
não	Noturno	678	699,7	-21,7	470,89	0,67	-1,67
não	Vespertino	1607	1571,9	35,1	1232,01	0,78	1,94
sim	Integral	240	248,8	-8,8	77,44	0,31	-0,68
sim	Matutino	1414	1391,8	22,2	492,84	0,35	1,05
sim	Noturno	280	258,3	21,7	470,89	1,82	1,67
sim	Vespertino	545	580,1	-35,1	1232,01	2,12	1,94
					X-squared =	6,31	

Fonte: Departamento de estatística da UFMT – dados da pesquisa (2024)

Ao analisar a tabela de contingência (TABELA 12), que relaciona os turnos de estudos dos estudantes do EM com o adoecimento por *burnout* no nível 1, fica claro que não há uma correlação significativa entre essas duas variáveis. Esta conclusão se baseia nos valores de qui-quadrado (X-squared) e nos resíduos padronizados.

O valor de qui-quadrado obtido a partir da análise da tabela é igual a 6,31. No entanto, para que uma associação seja considerada significativa, esse valor deveria ser maior do que um valor crítico determinado para um nível de significância de 5% com grau de liberdade (df) = 3. Neste caso, o valor de não atinge a magnitude necessária para indicar uma relação significativa entre os turnos de estudos e o adoecimento por *burnout* no nível 1.

Além disso, a análise dos resíduos padronizados também reforça a falta de associação. Os resíduos padronizados indicam que as diferenças entre os valores observados e esperados são pequenas e aleatórias. Portanto, não há uma célula específica na tabela que contribua de forma substancial para a associação entre as variáveis.

Dessa forma, com base nos dados apresentados com df = 3 e p-value = 0.09658 podemos afirmar que não há uma correlação significativa entre os turnos de estudos dos estudantes do EM e o adoecimento por *burnout* no nível 1. Isso implica que os níveis de *burnout* não variam de forma significativa entre os diferentes turnos

de estudos dos estudantes do EM, e outros fatores podem contribuir para o adoecimento por *burnout* nesse contexto.

3.3.1.5 O turno de estudo mais propenso ao *burnout* 1

Os achados indicam que, no âmbito da primeira etapa da investigação, as variáveis associadas aos períodos de estudos dos estudantes não exerceram influência preponderante na propensão à SdB. Contudo, o período vespertino apresentou um maior valor residual de 1,94, valor muito próximo da evidência sólida ($> 1,96$) que indicaria uma relação direta entre o turno com o adoecimento por *burnout* no nível 1 desse levantamento.

Embora não tenha sido encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os turnos de estudo em relação ao *burnout*, o período vespertino parece ter demonstrado uma ligeira prevalência ao acometimento por *burnout* em nível 1. Conquanto os resultados não tenham adquirido um nível estatisticamente significativo para estabelecer uma relação direta entre os turnos de estudo e o adoecimento por *burnout*, eles indicam convergências finas, que podem nortear futuras pesquisas acerca da relação.

3.3.2 Turnos de estudo: indicadores de *burnout* nível 2

A pesquisa inicial, no nível 1, examinou a possível relação entre os turnos de estudos dos estudantes e a ocorrência da SdB. No entanto, os achados revelaram uma ausência de correlação estatisticamente significativa entre turnos de estudos e a incidência do *burnout* entre a amostra de estudantes.

Este resultado inicial sugere que, no contexto do nível 1 de análise, outros fatores ou variáveis podem desempenhar um papel mais preponderante na predisposição dos estudantes à SdB. No entanto, é importante destacar os mesmos dados foram submetidos a novos padrões de notas de cortes propostos no instrumento ESB, abonando nova análise ao nível 2.

Portanto, embora os resultados iniciais não tenham revelado correlações significantes, permaneceu aberta a possibilidade de que, em um estágio com notas de corte superiores a 50% no padrão inicial, a investigação pudesse identificar padrões diferentes e descobrir nuances anteriormente não detectadas nessa complexa relação entre turnos de estudos e a SdB em estudantes do EM.

3.3.2.1 Desgaste emocional e físico – *burnout* 2

A presença de sintomas de desgastes emocionais e físicos relacionados a dimensão da SdB no nível 2 com os turnos de estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Matutino – Entre os 3896 estudantes diagnosticados no nível 1, 3113 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $3113/5163 = 0.6029$ ou 60.29%
- Vespertino – Entre os 1539 estudantes diagnosticados no nível 1, 1222 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1222/2152 = 0.5678$ ou 56.78%.
- Noturno – Entre os 675 estudantes diagnosticados no nível 1, 522 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $522/958 = 0.5448$ ou 54.48%.
- Integral – Entre os 768 estudantes diagnosticados no nível 1, 639 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $639/923 = 0.6923$ ou 69.23%.

A pesquisa continuou apurando dados que despontam experiências de desgastes emocionais e físicos em percentuais elevados junto ao nível 2 do adoecimento devidamente proposto. A queda em pontos percentuais em todos os turnos foi orientada pelo aumento de 50% nos pontos de corte do instrumento avaliativo, oscilando em um modelo padrão de aproximadamente 15 pontos em cada turno avaliado.

Outrossim, cumpre salientar a queda uniforme nos índices percentuais, um fenômeno derivado do incremento de 50% nos limiares de avaliação do instrumento diagnóstico. Tal observação sinaliza uma elevação da exigência para a identificação dos sintomas em questão, refletindo-se em uma diminuição nas taxas reportadas em todos os turnos. Apesar desta atenuação, destaca-se que o turno integral perdura como o cenário de maior expressividade no que concerne ao desgaste emocional e físico, revelando um intrínseco vínculo com a dupla jornada de estudos enfrentada por estes participantes, abrindo a sugestão de questionamento a respeito do funcionamento das escolas em tempo integral. Esta constatação pressupõe a urgente necessidade de implementação de estratégias específicas voltadas para o amparo da saúde física e emocional destes estudantes, ao longo de sua árdua trajetória escolar.

3.3.2.2 Distanciamento – *burnout 2*

A presença de sintomas do distanciamento relacionados a dimensão da SdB no nível 2 com os turnos de estudos dos participantes, apresentou os dados a seguir:

- Matutino – Entre os 1880 estudantes diagnosticados no nível 1, 995 apresentaram do distanciamento. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $995/5163 = 0.1927$ ou 19.27%
- Vespertino – Entre os 723 estudantes diagnosticados no nível 1, 353 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 2. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $353/2152 = 0.1640$ ou 16.40%.
- Noturno – Entre os 372 estudantes diagnosticados no nível 1, 203 apresentaram sintomas do distanciamento. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $203/958 = 0.2118$ ou 21.18%.
- Integral – Entre os 292 estudantes diagnosticados no nível 1, 156 apresentaram sintomas do distanciamento. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $156/923 = 0.1690$ ou 16.90%.

O decréscimo do nível 2 em relação ao nível 1 foi em média de 17 pontos percentuais entre os períodos de turno único (matutino, vespertino e noturno) e de menos de 15 pontos em relação aos estudantes de turno integral, isso na dimensão do distanciamento. Diante do cenário de redução, os alunos do período noturno permanecem como os de maiores percentuais de diagnósticos de distanciamento, assim, à falta de empatia, o tratamento impessoal podem se manifestar em forma de indiferença circadiana em seus estudos.

3.3.2.3 Ineficácia da formação – *burnout 2*

A presença de sintomas da ineficácia da formação relacionados a dimensão da SdB no nível 2 com os turnos de estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Matutino – Entre os 2312 estudantes diagnosticados no nível 1, 1325 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1325/5163 = 0.2566$ ou 25.66%
- Vespertino – Entre os 895 estudantes diagnosticados no nível 1, 474 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 2. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $474/2152 = 0.2202$ ou 22.02%.

- Noturno – Entre os 416 estudantes diagnosticados no nível 1, 218 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $218/958 = 0.2275$ ou 22.75%.
- Integral – Entre os 371 estudantes diagnosticados no nível 1, 178 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $178/923 = 0.1928$ ou 19.28%.

Análises da dimensão da ineficácia da formação advinda do nível 2, corroboram com as do nível 1 de *burnout*, elas sugerem que, embora haja variações nas taxas dos sintomas entre os turnos, essa variação não é excessivamente pronunciada. Isso pode indicar por exemplo a influência de fatores adicionais que afetam a manifestação dos sintomas para além da variável “turnos de estudo” no esgotamento total dos estudantes.

Portanto, com base nos dados apresentados, parece haver uma ligeira variação na prevalência de sintomas de *burnout* entre os turnos de estudo, com o turno matutino apresentando a taxa mais alta e o turno integral a taxa mais baixa. No entanto, essas diferenças não são tão significativas a ponto de indicar uma relação clara entre o turno de estudo e o adoecimento por SdB.

3.3.2.4 Turnos de estudo: Correlação – *burnout* 2

As correlações entre o adoecimento no nível 2 com os turnos de estudos dos participantes foram baseadas nos dados a seguir:

- Matutino – Entre os 1414 estudantes diagnosticados no nível 1, 699 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $699/5163 = 0.1353$ ou 13.53%
- Vespertino – Entre os 545 estudantes diagnosticados no nível 1, 246 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 2. A taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $246/2152 = 0.1143$ ou 11.43%.
- Noturno – Entre os 280 estudantes diagnosticados no nível 1, 135 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $135/958 = 0.1409$ ou 14.09%.
- Integral – Entre os 240 estudantes diagnosticados no nível 1, 87 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $87/923 = 0.0942$ ou 9.42%.

As reduções percentuais percebidas do nível 2 em relação ao nível se assemelham entre os períodos matutino e vespertino oscilando em torno de 13,8 pontos, no período noturno a redução observada foi de aproximadamente 15,1 pontos percentuais. Os alunos frequentes no período integral, obteve a maior redução entre os turnos avaliados, redução essa de aproximadamente 16,7 pontos, sugerindo de forma tímida uma melhoria na resposta frente aos estressores escolares.

TABELA 13 - Correlação entre turnos e *burnout* nível 2

Burnout Nível 2	Periodo	Valores Observados (O)	Valores Esperados (E)	(O-E)	(O-E) ²	$\frac{(O-E)^2}{E}$	Resíduos Padronizados
não	Integral	836	805,86	30,14	908,4196	1,13	3,14
não	Matutino	4464	4507,8	-43,8	1918,44	0,43	-2,76
não	Noturno	823	836,42	-13,42	180,0964	0,22	-1,37
não	Vespertino	1906	1878,9	27,1	734,41	0,39	2,005
sim	Integral	87	117,1	-30,1	906,01	7,74	-3,14
sim	Matutino	699	655,2	43,8	1918,44	2,93	2,76
sim	Noturno	135	121,5	13,5	182,25	1,50	1,37
sim	Vespertino	246	273,1	-27,1	734,41	2,69	-2,005
					X-squared =	17,01	

Fonte: Departamento de estatística da UFMT – dados da pesquisa (2024)

O valor de *X-squared* encontrado de 17,01 sugere que no nível 2 de *burnout* o turno de estudo exerce um papel de relevância na predisposição ao adoecimento, uma vez que, o valor superou o necessário para indicar uma relação significativa com $df = 3$ entre os turnos de estudos e o adoecimento por *burnout* no nível 2. O p-valor encontrado foi de 0,0007038.

A análise dos resíduos padronizados também reforça a presença da associação. Os resíduos padronizados indicam que as diferenças entre os valores observados e esperados são suficientes ($> 1,96$) para indicar de forma abreviada da associação entre as variáveis correlacionadas na tabela de contingência da Tabela 13.

3.3.2.5 O turno de estudo mais propenso ao *burnout* 2

O turno de estudo que se destaca como mais significativo no contexto do adoecimento por SdB no nível 2 é, estatisticamente, o matutino. Esta conclusão é respaldada por uma análise dos resíduos padronizados, os quais lançam luz sobre

evidências estatísticas robustas que estabelecem uma correlação entre a ocorrência de *burnout* no nível 2 e os estudantes que integram o período matutino, demonstrando um valor de 2,76. A magnitude deste valor, em termos estatísticos, não pode ser subestimada, uma vez que ultrapassa significativamente o limiar crítico.

Essa constatação aponta para uma conexão estatisticamente sólida entre a escolha do turno matutino e a predisposição ao adoecimento por *burnout* no nível 2, indicando uma vulnerabilidade particular nesse grupo. Adicionalmente, ao analisarmos o impacto dos diferentes turnos na redução da taxa de adoecimento no nível 2 em comparação com o nível 1, é notório que os estudantes do turno integral se destacam. Eles exibem a maior redução percentual entre todos os turnos avaliados, sugerindo, de maneira sutil, que este horário de estudo pode proporcionar uma resposta mais eficaz e resiliente diante dos desafios e estressores escolares.

Em síntese, os dados não apenas reforçam a associação entre os turnos de estudo e a SdB no nível 2, mas também apontam o turno matutino como particularmente relevante nesse contexto.

3.3.3 Turnos de estudo: indicadores de *burnout* nível 3

No nível 1 da investigação sobre o fenômeno do *burnout* entre estudantes do EM, não foram encontradas evidências que apontassem para correlações significativas entre os turnos de estudo e o desenvolvimento do *burnout*. Entretanto, no nível 2 da pesquisa, as evidências de correlações começaram a surgir, mas de forma específica entre os alunos que frequentavam o período matutino das escolas. Esta descoberta levantou novas perguntas sobre as dinâmicas e os fatores subjacentes que podem estar relacionados ao *burnout*, especialmente no contexto das primeiras horas da manhã, quando os estudantes estão tentando assimilar informações e enfrentar demandas acadêmicas.

Com notas de corte majoradas em 100% em relação ao instrumento original de pesquisa, com novos dados, a ampliação dessas análises pode nos proporcionar alusões sobre como os horários de estudo podem afetar o bem-estar dos estudantes do EM e, possivelmente, lançar luz sobre estratégias de prevenção e apoio mais eficazes para combater o *burnout* nesse grupo.

3.3.3.1 Desgaste emocional e físico – *burnout* 3

A presença de sintomas de desgastes emocionais e físicos relacionados a dimensão da SdB no nível 3 com os turnos de estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Matutino – Entre os 3113 estudantes diagnosticados no nível 2, 2161 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $2161/5163 = 0.4185$ ou 41.85%
- Vespertino – Entre os 1222 estudantes diagnosticados no nível 2, 859 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 3. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $859/2152 = 0.3991$ ou 39.91%.
- Noturno – Entre os 522 estudantes diagnosticados no nível 2, 386 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $386/958 = 0.4029$ ou 40.29%.
- Integral – Entre os 639 estudantes diagnosticados no nível 2, 462 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $462/923 = 0.5005$ ou 50.05%.

É imperativo enfatizar que, apesar da observada redução de cerca de 17% na média da incidência de exaustão emocional e física entre os estudantes submetidos à avaliação no nível 3, em comparação com o estágio anterior, essa dimensão persiste como proeminente no conjunto dos pesquisados. Os percentuais exibem variações, oscilando em torno de 39,91% para os estudantes no turno vespertino e aproximadamente 50% para aqueles que se dedicam ao período integral. Os percentis em diagnósticos na dimensão emocional e física no nível 3 reafirmam a dimensão como a de maior contribuição ao adoecimento estudantil, conforme já diagnosticada nos níveis 1 e 2 na correlação entre turnos de estudo e *burnout*.

3.3.3.2 Distanciamento – *burnout* 3

A presença de sintomas do distanciamento relacionados a dimensão da SdB no nível 3 com os turnos de estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Matutino – Entre os 995 estudantes diagnosticados no nível 2, 394 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $394/5163 = 0.0763$ ou 7.63%

- Vespertino – Entre os 353 estudantes diagnosticados no nível 2, 139 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 3. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $139/2152 = 0.0645$ ou 6.45%.
- Noturno – Entre os 203 estudantes diagnosticados no nível 2, 80 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $80/958 = 0.0835$ ou 8.35%.
- Integral – Entre os 156 estudantes diagnosticados no nível 2, 58 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $58/923 = 0.0628$ ou 6.28%.

Uma observação de destaque reside no fato de que, em termos médios, foi identificada uma queda de 9.5 pontos percentuais nos indicadores pertinentes ao compararmos o nível 3 com o nível 2. Esta redução significativa ocorreu face a imposição de notas de corte mais elevadas entre esses dois níveis de avaliação. É digno de nota o achado de que a dimensão que versa sobre o distanciamento revelou-se como aquela que exibiu a menor taxa de prevalência entre as três dimensões submetidas à análise no contexto do diagnóstico da SdB no nível 3. As taxas oscilaram entre a menor de 6.28% para os estudantes em regime de período integral e a maior de 8.35% para os discentes que frequentam o período noturno, proporcionando uma apreciação das subtilezas que permeiam este intrincado contexto.

3.3.3.3 Ineficácia da formação – *burnout* 3

A presença de sintomas da ineficácia da formação relacionados a dimensão da SdB no nível 3 com os turnos de estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Matutino – Entre os 1325 estudantes diagnosticados no nível 2, 564 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $564/5163 = 0.1092$ ou 10.92%
- Vespertino – Entre os 474 estudantes diagnosticados no nível 2, 219 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $219/2152 = 0.1017$ ou 10.17%.
- Noturno – Entre os 218 estudantes diagnosticados no nível 2, 95 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $95/958 = 0.0991$ ou 9.91%.

- Integral – Entre os 178 estudantes diagnosticados no nível 2, 70 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $70/923 = 0.0758$ ou 7.58%.

A análise dos dados concernentes à relação entre os sintomas de ineficácia da formação e a dimensão da SdB no nível 3, em relação aos diferentes turnos de estudo dos participantes, revela que o turno matutino, com 10,92% dos estudantes diagnosticados com sintomas da mencionada dimensão no nível 3, destacou-se por uma taxa levemente superior à média, sinalizando a possibilidade de que as pressões e exigências associadas ao estudo matinal possam exercer um impacto ligeiramente mais expressivo na dimensão de *burnout*.

O turno integral apresentou a menor taxa de estudantes com sintomas de ineficácia da formação no nível 3, atingindo 7,58%. Este resultado, embora menor que os demais turnos, não deve ser negligenciado, uma vez que a dimensão da síndrome também afeta esse grupo. A dedicação intensiva requerida pelo ensino integral não está isenta de desafios, e medidas preventivas podem ser igualmente benéficas nesse contexto.

3.3.3.4 Turnos de estudo: Correlação – *burnout* 3

As correlações entre o esgotamento total no nível 3 com os turnos de estudos dos participantes foram baseadas nos dados a seguir:

- Matutino – Entre os 699 estudantes diagnosticados no nível 2, 217 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $217/5163 = 0.0420$ ou 4.20%
- Vespertino – Entre os 246 estudantes diagnosticados no nível 2, 83 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 3. A taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $83/2152 = 0.0385$ ou 3.85%.
- Noturno – Entre os 135 estudantes diagnosticados no nível 2, 37 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $37/958 = 0.0386$ ou 3.86%.
- Integral – Entre os 87 estudantes diagnosticados no nível 2, 21 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $21/923 = 0.0227$ ou 2.27%.

Considerando a análise da taxa de diagnóstico de *burnout*, que se situa no nível 3 de gravidade, conforme documentada neste estudo, a qual revela um índice de 3,89%, equivalente a um total de 358 estudantes afetados, quando se adotam os patamares mais elevados de avaliação, é válido sustentar que, do ponto de vista estatístico, não se apresentam evidências sólidas para estabelecer uma correlação substancial entre as variações observadas nos distintos turnos escolares e a ocorrência da síndrome no mencionado nível 3.

É manifesto que mediante uma análise dos dados percentuais, os estudantes que frequentam o período integral de estudos exibiram indicadores substancialmente inferiores. Este dado sugere uma hipótese intrigante de que a adoção de uma jornada dupla de estudos poderia, de algum modo, oferecer condições mais favoráveis para enfrentar a exaustão estudantil em sua totalidade. Em contrapartida, os turnos noturno e vespertino apresentaram médias percentuais comparáveis àquelas encontradas no nível 3, insinuando que esses dois períodos de estudo estão suscetíveis ao mesmo padrão de adoecimento identificado. Em destaque o fato de que os alunos matriculados no período matutino manifestaram uma taxa de incidência superior em relação aos seus pares nos demais turnos.

TABELA 14 - Correlação entre turnos e *burnout* nível 3

Burnout Nível 3	Periodo	Valores Observados (O)	Valores Esperados (E)	(O-E)	(O-E) ²	$\frac{(O - E)^2}{E}$	Resíduos Padronizados
não	Integral	902	887,06	14,94	223,2036	0,25	2,67
não	Matutino	4946	4962,005	-16,005	256,160025	0,05	-1,73
não	Noturno	921	920,7	0,3	0,09	0,00	0,52
não	Vespertino	2069	2068,22	0,78	0,6084	0,00	0,09
sim	Integral	21	35,93	-14,93	222,9049	6,20	-2,67
sim	Matutino	217	200,99	16,01	256,3201	1,28	1,73
sim	Noturno	37	37,29	-0,29	0,0841	0,00	-0,52
sim	Vespertino	83	83,77	-0,77	0,5929	0,01	-0,09
					X-squared =	7,79	

Fonte: Departamento de estatística da UFMT – dados da pesquisa (2024)

Os resultados contingenciados na Tabela 14 desabonam a existência de uma correlação estatística entre os turnos de estudos com a exaustão total de seus participantes. O valor do qui-quadrado de 7,79 é menor do que o esperado para o nível de significância de 5%, assim sendo, não foi aceito a relação significativa entre as variáveis no nível 3 do levantamento.

Os resíduos padronizados com $df = 3$ e $p\text{-value} = 0.0505$ indicam que as diferenças entre os valores observados e esperados são pequenas e aleatórias. Portanto, não há nenhum resultado entre os turnos de estudo que contribua de forma substancial para a associação com o esgotamento total. Isso insinua o adoecimento por *burnout* não varia de forma significativa entre os diferentes turnos de estudos do EM.

3.3.3.5 O turno de estudo mais propenso ao *burnout* 3

A diferença entre os dados observados e os esperados não postularam de forma padronizada em relação a propensão do adoecimento por *burnout* em detrimento de um período específico de estudo levantado junto a pesquisa, contudo, ainda que sem respaldo da análise estatística do qui-quadrado, insta recorrer aos percentuais aferidos no terceiro nível, onde os estudantes do período matutino apresentaram a maior taxa percentual (4,20%) e o maior resíduo padronizado (1,73) entre os demais períodos. No entanto, essa tendência não é respaldada por evidências estatísticas sólidas (resíduos padronizados $> 1,96$) que estabeleçam uma relação direta entre os anos de estudo e o adoecimento por *burnout*.

3.3.4 Resumo – Correlações: turnos de estudos e *burnout*

Para os níveis 1 e 3 de *burnout*, os resultados mostraram que não houve uma relação estatisticamente significativa entre os turnos de estudos no EM e a prevalência da SdB. Isso é indicado pelos valores de X-squared, $df = 3$ e p-valor, para as avaliações em cada um dos dois níveis, afirmando assim, a falta de associação estatística.

QUADRO 51 - Resumo – Correlação: turnos de estudos e *burnout*

Níveis	X-squared	df	p-valor	Interpretação	Categorias
1	6,31	3	0.09658	Não há associação	Nenhuma
2	17,01	3	0.0007038	Há associação	Matutino
3	7,79	3	0.0505	Não há associação	Nenhuma

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

No nível 2 a correlação foi positiva entre o adoecimento e os turnos de estudos no EM, em destaque o período matutino que indicou resíduos padronizados condizentes com uma correlação com a prevalência a SdB.

3.4 IDENTIDADE DE GÊNERO & SÍNDROME DE *BURNOUT*

A identidade de gênero é um conceito fundamental na compreensão da diversidade humana e se refere à vivência interna e subjetiva do gênero de cada pessoa, podendo ou não estar em conformidade com o sexo atribuído no nascimento. Segundo Ribeiro (2017) a identidade de gênero refere-se à maneira como cada um se identifica em relação às categorias que lhe são impostas, homem, mulher ou qualquer outra forma não binária.

3.4.1 Identidade de gênero: indicadores de *burnout* nível 1

O item específico foi apresentado aos estudantes em forma de questionamento objetivo e ofertou ao participante a escolha entre o padrão biológico do sexo masculino e do feminino e ainda, uma terceira opção (prefiro não responder), onde o mesmo poderia optar por questão subjetiva em não manifestar sua escolha dentro do padrão binário. Do total dos participantes, 5.504 declararam pertencimento ao sexo feminino, aproximadamente 59,8% do grupo pesquisado. Outros 3.440 pertencentes ao sexo masculino perfizeram um total aproximado de 37,4%. A opção de preferir a não identificação foi assinalada por 252 participantes, ou seja, 2,7% dos estudantes optaram pela não escolha do padrão binário.

Diante da impossibilidade técnica da justificativa pela escolha, podemos ajuizar hipóteses pela escolha: a primeira sendo o fato de que o estudante não julgou necessário a marcação do item, entendendo por um ou outro motivo que a sua resposta não seria significativa no contexto da pesquisa, a segunda é a que ele simplesmente optou pela escolha de maneira aleatória, as vezes erroneamente clicou na resposta e prosseguiu para próxima questão, todavia, a hipótese mais atraente é a que o estudante possa não considerar o seu gênero dentro do modelo padrão binário imposto pela classificação biológica.

3.4.1.1 Desgaste emocional e físico – *burnout* 1

A presença de sintomas de desgastes emocionais e físicos relacionados a dimensão da SdB e a identidade de gênero apresentaram os dados a seguir:

- Sexo masculino – Entre os 3440 estudantes que se declararam do sexo masculino, 2285 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. Portanto, a taxa de estudantes do sexo masculino com sintomas na dimensão foi de $2285/3440 = 0.6645$ ou 66.45%
- Sexo feminino – Entre os 5504 estudantes que se declararam do sexo feminino, 4375 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. A taxa de estudantes do sexo feminino com sintomas na dimensão foi de $4375/5504 = 0.7947$ ou 79.47%.
- Não declarantes – Entre os 252 participantes que não declararam a opção binária entre masculino e feminino, 218 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $218/252 = 0.8651$ ou 86.51%.

Comparando as proporções é correto afirmar que, em todos os grupos a dimensão do desgaste emocional e do físico estão fortemente indicados pelos percentis, todos superiores a 2/3 em seus respectivos agrupamentos. O gênero masculino foi o menor entre os grupos, mesmo assim, com indicadores de desgastes de aproximadamente 7 entre 10 alunos participantes, o feminino apresentou uma proporção aproximada de adoecimento de 8 entre 10 estudantes. O grupo dos estudantes que optaram pela marcação da não identificação do seu gênero apresentou um maior percentil em detrimento dos demais grupos e uma proporção de quase 9 entre 10 estudantes adoecidos emocional e fisicamente dentro do contexto avaliado.

Os dados sugerem, que a rotina de estudos entre todos os grupos pesquisados quanto ao gênero apresenta altos indicadores de desgastes emocionais e físicos, sobressaindo os indicadores do grupo que não declarou o gênero, mais associado ao desgaste emocional e físico da dimensão de *burnout* do que as categorias masculino e feminino.

3.4.1.2 Distanciamento – *burnout* 1

A presença de sintomas do distanciamento relacionados a dimensão da SdB e a identidade de gênero apresentaram os dados a seguir:

- Sexo masculino – Entre os 3440 estudantes que se declararam do sexo masculino, 1102 apresentaram sintomas do distanciamento. Portanto, a taxa de estudantes do sexo masculino com sintomas na dimensão foi de $1102/3440 = 0.3203$ ou 32.03%
- Sexo feminino – Entre os 5504 estudantes que se declararam do sexo feminino, 2013 apresentaram sintomas do distanciamento. A taxa de estudantes do sexo feminino com sintomas na dimensão foi de $2013/5504 = 0.3657$ ou 36.57%.
- Não declarantes – Entre os 252 participantes que não declararam a opção binária entre masculino e feminino, 152 apresentaram sintomas do distanciamento. Portanto, a taxa de estudantes do grupo com sintomas na dimensão foi de $152/252 = 0.6031$ ou 60.31%.

Comparando as proporções é correto afirmar que, aproximadamente 1/3 do grupo masculino (32%) e outro 1/3 do grupo feminino (36%) apresentam a dimensão do distanciamento devidamente identificada pelo instrumento psicométrico de *burnout* utilizado no estudo. O grupo dos não declarados praticamente dobrou o seu percentual em relação aos grupos biológicos, isso corrobora a ideia de que, nesse estudo, a identidade de gênero "dos não declarados" parece estar mais associada ao distanciamento da dimensão de *burnout* do que as categorias masculino e feminino.

3.4.1.3 Ineficácia da formação – *burnout* 1

A presença de sintomas da ineficácia da formação relacionados a dimensão da SdB e a identidade de gênero apresentaram os dados a seguir:

- Sexo masculino – Entre os 3440 estudantes que se declararam do sexo masculino, 1518 apresentaram sintomas da ineficácia da formação. Portanto, a taxa de estudantes do sexo masculino com sintomas na dimensão foi de $1518/3440 = 0.4412$ ou 44.12%
- Sexo feminino – Entre os 5504 estudantes que se declararam do sexo feminino, 2300 apresentaram sintomas da ineficácia da formação. A taxa de estudantes do sexo feminino com sintomas na dimensão foi de $2300/5504 = 0.4178$ ou 41.78%.
- Não declarantes – Entre os 252 participantes que não declararam a opção binária entre masculino e feminino, 176 apresentaram sintomas da ineficácia da formação. Portanto, a taxa de estudantes com sintomas na dimensão foi de $176/252 = 0.6984$ ou 69.84%.

Comparado as proporções é correto afirmar que, apenas nessa dimensão os percentis masculinos superam os femininos, indicando que mesmo diante dos desgastes emocionais e físicos e do distanciamento, o grupo feminino ainda tem mais crença na sua formação escolar quando comparado com o masculino. Mesmo diante de uma maior crença, os números se equivalem na proporção de 4 em 10 estudantes dos dois grupos que afirmaram não possuir crença quanto a sua formação escolar. Os estudantes que optaram por assinalar a opção da não binaridade biológica apresentaram a maior proporção de estudantes adoecidos, 7 em 10 participantes. Isso corrobora a correlação que, nesse estudo, a identidade de gênero não declarada parece estar mais associada a crença da ineficácia da formação do que as categorias masculino e feminino.

3.4.1.4 Identidade de gênero: Correlação – *burnout* 1

As correlações entre o adoecimento por *burnout* no nível 1 e a identidade de gênero foram baseadas nos dados a seguir:

- Sexo masculino – Entre os 3440 estudantes que se declararam do sexo masculino, 838 apresentaram indicadores positivos para *burnout* no nível 1. Portanto, a taxa de estudantes do sexo masculino diagnosticados foi de $838/3440 = 0.2436$ ou 24.36%
- Sexo feminino – Entre os 5504 estudantes que se declararam do sexo feminino, 1509 apresentaram indicadores positivos para *burnout* no nível 1. A taxa de estudantes do sexo feminino diagnosticados foi de $1509/5504 = 0.2741$ ou 27.41%.
- Não declarantes – Entre os 252 participantes que não declararam o gênero entre as opções do masculino e do feminino, 132 apresentaram indicadores positivos para *burnout* no nível 1. Portanto, a taxa diagnosticada entre esse grupo de estudantes foi de $132/252 = 0.5238$ ou 52.38%.

A análise das correlações entre o adoecimento por *burnout* no nível 1 e a identidade de gênero dos participantes revelou valiosas percepções sobre essa relação. Com base nos dados coletados, podemos tirar algumas conclusões importantes.

Primeiramente, ao examinar as taxas de diagnóstico de *burnout* entre diferentes grupos de gênero, observamos que as taxas variam significativamente. Entre os estudantes do sexo masculino, 24,36% apresentaram indicadores positivos para *burnout*, enquanto entre as estudantes do sexo feminino, essa taxa foi

ligeiramente mais alta, atingindo 27,41%. E, destacadamente, entre os participantes que não declararam seu gênero como masculino ou feminino, a taxa de diagnóstico foi significativamente mais alta, atingindo a 52,38%.

TABELA 15 - Correlação entre o gênero e *burnout* nível 1

Burnout Nível 1	Gênero	Valores Observados (O)	Valores Esperados (E)	(O-E)	(O-E) ²	$\frac{(O-E)^2}{E}$	Resíduos Padronizados
não	Feminino	3995	4020,3	-25,3	640,09	0,16	-1,21
não	Masculino	2602	2512,7	89,3	7974,49	3,17	4,33
não	Prefere não responder	120	184,1	-64,1	4108,81	22,32	-9,22
sim	Feminino	1509	1483,7	25,3	640,09	0,43	1,21
sim	Masculino	838	927,3	-89,3	7974,49	8,60	-4,33
sim	Prefere não responder	132	67,9	64,1	4108,81	60,51	9,22
					X-squared =	95,20	

Fonte: Departamento de estatística da UFMT – dados da pesquisa (2024)

Por subsecutiva, essas diferenças nas taxas de diagnóstico sugerem que o gênero desempenha um papel importante na predisposição ao adoecimento por *burnout*. No entanto, para determinar se essa associação é estatisticamente significativa, foi realizada uma análise na tabela de contingência, conforme Tabela 15. O resultado foi um valor de *X-squared* de 95,20 com grau de liberdade (df) = 2 e um p-valor extremamente baixo, de $2,2 \times 10^{-16}$, significativamente menor que o limite de significância de 5%.

Esses resultados indicam que há, de fato, uma dependência estatisticamente significativa entre o gênero dos estudantes e o adoecimento no nível 1 da SdB na população estudada. Em outras palavras, não podemos ignorar a influência do gênero na predisposição ao *burnout*, e essa associação é muito mais forte do que seria esperado ao acaso.

Essa descoberta tem implicações importantes para a compreensão do *burnout* e para o desenvolvimento de estratégias de prevenção e intervenção. A partir desses resultados, podemos direcionar esforços para identificar fatores específicos relacionados ao gênero que podem contribuir para o adoecimento por *burnout* e desenvolver abordagens personalizadas para o enfrentamento a esse problema.

3.4.1.5 A identidade de gênero mais propensa ao *burnout* 1

Os resultados da análise indicam que, embora haja diferenças nas taxas de adoecimento por *burnout* entre os gêneros masculino e feminino, bem como entre a categoria "não declarantes", essas diferenças não são estatisticamente robustas o suficiente para afirmar uma relação direta entre o sexo biológico e o adoecimento por *burnout*.

As estudantes do gênero feminino apresentaram um maior número absoluto de casos de adoecimento por *burnout* em comparação aos estudantes do gênero masculino, e isso também se refletiu em percentuais mais altos em algumas dimensões da SdB. Por exemplo, as estudantes do gênero feminino mostraram taxas superiores de desgaste emocional e físico, bem como de distanciamento. No entanto, é interessante notar que as estudantes do gênero feminino exibiram uma crença maior na eficácia de seus estudos, apesar das taxas mais elevadas de adoecimento em outras dimensões.

É importante ressaltar que os cálculos dos resíduos padronizados não encontraram evidências estatísticas sólidas (resíduos padronizados $> 1,96$) para validar uma relação direta entre o sexo biológico e o adoecimento por *burnout*. Isso significa que os resultados estatísticos não foram suficientemente significativos para afirmar que há uma associação forte e direta entre o sexo biológico e o adoecimento por *burnout*.

Por outro lado, a categoria dos "não declarantes" se destacou percentualmente em todas as dimensões da SdB avaliadas, apresentando índices de adoecimento superiores aos estudantes dos gêneros masculino e feminino em todos os diagnósticos. Isso sugere que, essa categoria é mais propensa ao adoecimento por *burnout* do que as categorias tradicionais de sexo biológico. Tal indicação é confirmada pelo valor do resíduo padronizado do grupo de 9,22.

Concluimos que, embora as diferenças nas taxas de adoecimento por *burnout* entre os gêneros sejam observadas, essas diferenças não são estatisticamente convincentes entre o sexo masculino e o feminino. No entanto, o grupo dos "não declarantes" parece ser mais suscetível ao adoecimento por *burnout* do que as categorias de sexo biológico, fato indicado pelo valor residual padronizado $> 1,96$.

Portanto, este estudo reforça a importância de considerar o gênero como um fator relevante na compreensão do *burnout* e destaca a necessidade de políticas e

intervenções direcionadas para diferentes grupos de gênero, visando reduzir o risco de *burnout* entre os estudantes. Essa pesquisa promove um passo significativo na direção de promoção a saúde mental e o bem-estar dos estudantes, reconhecendo as complexidades das identidades de gênero e suas implicações no contexto do adoecimento por *burnout*.

3.4.2 Identidade de gênero: indicadores de *burnout* nível 2

A identidade de gênero entre estudantes do EM é um tema de extrema relevância no contexto educacional brasileiro. Durante essa fase de desenvolvimento, muitos jovens estão buscando entender e expressar sua identidade de gênero, o que pode ser um processo complexo e desafiador. Nesse sentido, é essencial que educadores, familiares e a sociedade em geral estejam informados e preparados para apoiar esses estudantes em sua jornada.

Os resultados encontrados no nível 1 não apresentaram correlações suficientemente fortes para indicar uma prevalência maior em razão da classificação do sexo biológico, no entanto, as proporções e correlações indicaram uma propensão ao adoecimento por *burnout* dos estudantes que optaram por não indicar seu gênero dentro da classificação binária biológica. Os mesmos testes de correlações foram aplicados junto aos resultados que ultrapassaram em 50% os pontos de cortes propostos pelo instrumento psicométrico (ESB) no diagnóstico para a SdB, avaliando assim como propositura nessa investigação o nível 2 do esgotamento total estudantil.

3.4.2.1 Desgaste emocional e físico – *burnout* 2

A presença de sintomas de desgastes emocionais e físicos relacionados a dimensão da SdB no nível 2 e a identidade de gênero apresentaram os dados a seguir:

- Sexo masculino – Entre os 2285 estudantes diagnosticados no nível 1, 1676 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. A taxa de estudantes do sexo masculino com sintomas de desgaste na dimensão foi de $1676/3440 = 0.4872$ ou 48.72%
- Sexo feminino – Entre os 4375 estudantes diagnosticados no nível 1, 3616 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. A taxa de estudantes do sexo feminino com sintomas na dimensão foi de $3616/5504 = 0.6569$ ou 65.69%.

- Não declarantes – Entre os 218 participantes diagnosticados no nível 1, 204 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $204/252 = 0.8095$ ou 80.95%.

Os resultados obtidos na pesquisa revelam diferenças na experiência de *burnout* entre os grupos estudados. Ao analisar a prevalência de sintomas de *burnout* no nível 2 em comparação com o nível 1 da síndrome, observou-se uma redução para todos os grupos, embora com variações distintas. No grupo do sexo masculino, a redução foi de 17,7 pontos percentuais em relação ao nível 1. O grupo do sexo feminino também apresentou uma redução, embora ligeiramente menor, de 13,7 pontos. Por sua vez, o grupo dos não declarados registrou a menor redução, com apenas 5,5 pontos.

Esses dados sugerem que, mesmo com um aumento de 50% nos pontos de corte do instrumento avaliativo, os estudantes do EM da rede pública pesquisada ainda experimentam níveis consideráveis de desgaste emocional e físico em seu cotidiano. Duas interpretações iniciais podem ser elaboradas a partir dessas observações: em primeiro lugar, observa-se uma ligeira melhoria nos padrões percentuais do grupo masculino em comparação com os demais grupos, indicando diminuição mais acentuada da incidência de sintomas dessa dimensão de *burnout* entre os estudantes do sexo masculino. Em segundo lugar, a tendência persistente do grupo dos não declarados como o mais propenso ao esgotamento emocional e físico no nível 2, destacando a necessidade contínua de atenção e apoio à saúde mental para esse grupo específico de estudantes.

3.4.2.2 Distanciamento – *burnout* 2

A presença de sintomas do distanciamento relacionados a dimensão da SdB no nível 2 e a identidade de gênero apresentaram os dados a seguir:

- Sexo masculino – Entre os 1102 estudantes diagnosticados no nível 1, 502 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes do sexo masculino com sintomas na dimensão foi de $502/3440 = 0.1459$ ou 14.59%
- Sexo feminino – Entre os 2013 estudantes diagnosticados no nível 1, 1096 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 2. A taxa de estudantes do sexo feminino com sintomas na dimensão foi de $1096/5504 = 0.1991$ ou 19.91%.

- Não declarantes – Entre os 152 estudantes diagnosticados no nível 1, 109 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes com sintomas na dimensão foi de $109/252 = 0.4325$ ou 43.25%.

Analisadas as reduções nas taxas da dimensão do distanciamento quando comparada com o nível 1, podemos afirmar que as mesmas se mantiveram próximas entre os três grupos: o grupo masculino apresentou uma redução de 17,4 pontos percentuais, o feminino mostrou uma redução de 16,6 pontos, e o grupo dos não declarantes registrou uma redução de 17,0 pontos.

Os resultados sugerem que, no contexto educacional analisado, os estudantes que não declararam seu gênero têm uma probabilidade significativamente maior de manifestar sintomas de distanciamento no nível 2 da SdB em comparação com os grupos de estudantes do sexo masculino e feminino. Além disso, o grupo do sexo feminino apresentou uma taxa intermediária, enquanto o grupo do sexo masculino registrou a menor taxa de sintomas de distanciamento. Essas conclusões destacam a importância de considerar as variações de gênero ao abordar a SdB e sugerem a necessidade de intervenções específicas para cada grupo com o objetivo de promover a saúde mental dos estudantes.

3.4.2.3 Ineficácia da formação – *burnout* 2

A correlação entre a presença dos sintomas da dimensão da ineficácia da formação no nível 2 e a identidade de gênero foram balizadas nos dados a seguir:

- Sexo masculino – Entre os 1518 estudantes diagnosticados no nível 1, 801 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes do sexo masculino com sintomas na dimensão foi de $801/3440 = 0.2328$ ou 23.28%
- Sexo feminino – Entre os 2300 estudantes diagnosticados no nível 1, 1265 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 2. A taxa de estudantes do sexo feminino com sintomas na dimensão foi de $1265/5504 = 0.2298$ ou 22.98%.
- Não declarantes – Entre os 176 estudantes diagnosticados no nível 1, 129 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes com sintomas na dimensão foi de $129/252 = 0.5119$ ou 51.19%.

Ao observar os resultados, fica evidente que estudantes de todos os gêneros enfrentam desafios relacionados à ineficácia da formação no nível 2. No entanto, as

diferenças percentuais entre os grupos de gênero são notáveis e merecem nossa atenção.

No grupo de estudantes do sexo masculino, 23,28% apresentaram sintomas da dimensão da ineficácia da formação no nível 2. Isso representa uma redução de 20,8 pontos percentuais em comparação com o nível 1. Para as estudantes do sexo feminino, 22,98% manifestaram sintomas no nível 2, representando uma diminuição de 18,8 pontos em relação ao nível 1. O grupo de estudantes não declarantes, apresentou uma taxa alarmante de 51,19% de sintomas no nível 2, com uma diminuição de 18,6 pontos em relação ao nível 1. Isso ressalta a necessidade urgente de focar em estratégias de apoio específicas para esse grupo.

Os dados sugerem que o *burnout* educacional em sua dimensão da ineficácia da formação afeta estudantes independentemente de seu gênero, mas as diferenças nas taxas de redução entre os grupos de gênero e não declarantes indicam a importância de abordagens diferenciadas para lidar com essa questão. É fundamental que as instituições de ensino continuem a desenvolver estratégias específicas para apoiar todos os estudantes, garantindo que eles tenham acesso a recursos e apoio necessários para enfrentar os desafios escolares e emocionais.

3.4.2.4 Identidade de gênero: Correlação – *burnout* 2

As correlações entre o adoecimento no nível 2 e a identidade de gênero, foram baseadas nos dados a seguir:

- Sexo masculino – Entre os 838 estudantes diagnosticados no nível 1, 345 apresentaram indicadores positivos para *burnout* no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes do sexo masculino diagnosticados foi de $345/3440 = 0.1005$ ou 10.05%.
- Sexo feminino – Entre os 1509 estudantes diagnosticados no nível 1, 739 apresentaram indicadores positivos para *burnout* no nível 2. A taxa de estudantes do sexo feminino diagnosticados foi de $739/5504 = 0.1342$ ou 13.42%.
- Não declarantes – Entre os 132 participantes diagnosticados no nível 1, 83 apresentaram indicadores positivos para *burnout* no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes diagnosticados foi de $83/252 = 0.3293$ ou 32.93%.

O estudo das correlações entre o adoecimento, representado pelos indicadores positivos de *burnout* no nível 2, e a identidade de gênero dos estudantes oferta informações cruciais sobre a interseção entre saúde mental e diversidade de gênero

no ambiente escolar. Os dados analisados revelam informações pertinentes que merecem uma reflexão mais profunda e ação concreta por parte das instituições de ensino e da sociedade como um todo.

Primeiramente, observamos diferenças significativas nas taxas de diagnóstico de *burnout* entre os grupos de estudantes do sexo masculino, do sexo feminino e não declarantes. Os estudantes do sexo masculino apresentaram a menor taxa de diagnóstico, com 10,05%, o que representa uma queda de 14,3 pontos percentuais quando comparado com o nível 1 do adoecimento, enquanto os do sexo feminino registraram uma taxa intermediária de 13,42% com redução aproximada de 14 pontos em comparação com o nível 1. Por outro lado, os estudantes não declarantes mesmo apresentando a maior redução de 19,4 pontos percentuais, enfrentaram uma taxa alarmante de 32,93% no nível 2 do esgotamento total.

Essa disparidade nos números chama a atenção para vários aspectos importantes. Em primeiro lugar, demonstra que o *burnout* educacional é uma realidade que afeta estudantes de todos os gêneros, mas de maneira desigual. Os estudantes não declarantes parecem ser particularmente vulneráveis, sugerindo a necessidade urgente de reconhecimento e apoio específico para esse grupo.

TABELA 16 - Correlação entre o gênero e *burnout* nível 2

Burnout Nível 2	Gênero	Valores Observados (O)	Valores Esperados (E)	(O-E)	(O-E) ²	$\frac{(O-E)^2}{E}$	Resíduos Padronizados
não	Feminino	4765	4805,5	-40,5	1640,25	0,34	-2,58
não	Masculino	3095	3003,45	91,55	8381,4025	2,79	5,92
não	Não Respondeu	169	220,02	-51,02	2603,0404	11,83	-9,79
sim	Feminino	739	698,47	40,53	1642,6809	2,35	2,58
sim	Masculino	345	436,5	-91,5	8372,25	19,18	-5,92
sim	Não Respondeu	83	31,97	51,03	2604,0609	81,45	9,79
					X-squared =	117,95	

Fonte: Departamento de estatística da UFMT – dados da pesquisa (2024)

As diferenças nas taxas de diagnóstico assim como no nível 1, continuam sugerindo que o gênero desempenha um papel importante na predisposição ao adoecimento por *burnout*. Para determinar se essa associação é estatisticamente

significativa, foi realizada uma análise na tabela de contingência, conforme Tabela 16. O resultado foi um valor de *X-squared* de 117,95 com grau de liberdade (df) = 2 e um p-valor extremamente baixo, de $2,4888 \times 10^{(-26)}$, significativamente menor que o limite de significância de 5%.

Esses resultados indicam que há, de fato, uma dependência estatisticamente significativa entre o gênero dos estudantes e o adoecimento no nível 2 da SdB na população estudada. Em outras palavras, não podemos ignorar a influência do gênero na predisposição ao *burnout* e, essa associação, é muito mais forte do que seria esperado ao acaso.

Os dados enfatizam a importância de reconhecer a diversidade de gênero e suas implicações na saúde mental dos estudantes. A sociedade tem avançado na compreensão das complexidades da identidade de gênero, e isso deve se refletir nas políticas e práticas das instituições educacionais. A falta de apoio adequado pode contribuir para a alta taxa de *burnout* entre estudantes, destacando a importância de criar ambientes inclusivos e seguros onde todos os estudantes se sintam acolhidos e apoiados.

3.4.2.5 A identidade de gênero mais propensa ao *burnout* 2

Os cálculos dos resíduos padronizados não encontraram evidências estatísticas sólidas (resíduos padronizados > 1,96) para validar uma relação direta entre o sexo masculino e o adoecimento por *burnout*. Isso significa que os resultados estatísticos não foram suficientemente significativos para afirmar que há uma associação forte e direta entre o sexo masculino e o esgotamento total no nível 2 avaliado.

Os resultados da análise indicam a permanência do grupo dos alunos que preferiram não declarar seu gênero como o mais propenso estatisticamente ao adoecimento pela SdB, bem como a inclusão do grupo feminino nessa prevalência estatística. Os não declarantes tiveram sua propensão confirmada pelo valor residual padronizado de 9,79 e a categoria do feminino com 2,58.

Concluimos que, embora as diferenças nas taxas de adoecimento por *burnout* entre os gêneros sejam observadas, essas diferenças não são estatisticamente convincentes entre o sexo masculino. No entanto, o grupo dos "não declarantes"

parece ser mais suscetível ao adoecimento sucedido pelo feminino, fato confirmado pelo valor residual padronizado $> 1,96$.

Em síntese, as correlações entre o adoecimento e a identidade de gênero dos estudantes destacam a necessidade de uma abordagem inclusiva para a promoção da saúde mental no ambiente educacional. A diversidade de gênero deve ser celebrada e respeitada, e os recursos de apoio devem ser disponibilizados de maneira acessível e igualitária. Somente assim poderemos criar um ambiente escolar mais saudável e equitativo, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de prosperar e alcançar seu potencial máximo. Além disso, esses dados ressaltam a necessidade de ações preventivas e de conscientização sobre a saúde mental no ambiente escolar. Programas que abordem o estresse, a ansiedade e o *burnout* devem ser amplamente implementados, com sensibilidade às necessidades específicas de cada grupo de gênero.

3.4.3 Identidade de gênero: indicadores de *burnout* nível 3

É crucial que a escola seja um ambiente acolhedor e seguro para todos os estudantes, independentemente de sua identidade de gênero. Como defendido por Silveira (2017), a educação inclusiva deve ponderar e levar em consideração as diversas identidades de gênero presentes na comunidade escolar, promovendo o respeito e a compreensão das diferenças. A conscientização sobre a diversidade de gênero e incentivo ao diálogo aberto na escola são passos importantes para a construção de um ambiente mais inclusivo. De acordo com Nardi (2018), para combater a discriminação e o preconceito, a educação sobre identidade de gênero e diversidade sexual é fundamental, criando uma sociedade mais justa e respeitosa.

Os resultados dos níveis 1 e 2 foram simulados no tocante a manutenção de evidências estatísticas fracas e incapazes de afirmar uma correlação positiva do sexo masculino com o esgotamento por *burnout*, bem como a manutenção do grupo dos “não declarados” como sendo o grupo de maior prevalência ao adoecimento. Observou-se, contudo, que o grupo feminino que no nível 1 teve a rejeição da hipótese nula no nível 1 alterou seu perfil estatístico para dependente da variante do adoecimento. Para as correlações no nível 3 foram aplicadas aos estudantes que ultrapassaram em 100% os pontos de cortes propostos pelo instrumento psicométrico (ESB) no diagnóstico para a SdB em estudantes.

3.4.3.1 Desgaste emocional e físico – *burnout* 3

A presença de sintomas de desgastes emocionais e físicos relacionados a dimensão da SdB no nível 3 e a identidade de gênero apresentaram os dados a seguir:

- Sexo masculino – Entre os 1676 estudantes diagnosticados no nível 2, 1059 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 3. A taxa de estudantes do sexo masculino com sintomas de desgaste na dimensão foi de $1059/3440 = 0.3078$ ou 30.78%
- Sexo feminino – Entre os 3616 estudantes diagnosticados no nível 2, 2634 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 3. A taxa de estudantes do sexo feminino com sintomas na dimensão foi de $2634/5504 = 0.4785$ ou 47.85%.
- Não declarantes – Entre os 204 participantes diagnosticados no nível 2, 175 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes sintomas na dimensão foi de $175/252 = 0.6944$ ou 69.44%.

Os resultados denotam sensíveis diferenças entre os grupos com o esgotamento físico e mental dos avaliados. Observa-se que houve uma redução na incidência de sintomas de *burnout* no nível 3 em comparação com o nível 2 para todos os grupos. As reduções variaram, com o grupo dos não declarantes de gênero tendo a menor redução (11,5 pontos percentuais), seguido pelos grupos masculino e feminino, com reduções de cerca de 18,0 e 17,8 pontos percentuais, respectivamente. Além disso, destaca que, mesmo com um aumento significativo nos pontos de corte originais do instrumento psicométrico para *burnout*, os sintomas de desgaste emocional e físico permaneceram em níveis elevados, especialmente entre os alunos que não declararam sua identidade de gênero.

Esses dados sugerem que há diferenças significativas na incidência de sintomas de *burnout* entre os grupos de acordo com o sexo e a identidade de gênero, com taxas mais altas entre os estudantes do sexo feminino e os não declarantes de gênero. Além disso, indica que o aumento dos pontos de corte não reduziu drasticamente a prevalência desses sintomas, destacando a importância de abordar o problema do *burnout* de forma adequada.

3.4.3.2 Distanciamento – *burnout* 3

A correlação entre a presença dos sintomas da dimensão do distanciamento no nível 3 e a identidade de gênero, foram balizadas nos dados a seguir:

- Sexo masculino – Entre os 502 estudantes diagnosticados no nível 2, 204 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes do sexo masculino com sintomas na dimensão foi de $204/3440 = 0.0593$ ou 5.93%.
- Sexo feminino – Entre os 1096 estudantes diagnosticados no nível 2, 400 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 3. A taxa de estudantes do sexo feminino com sintomas na dimensão foi de $400/5504 = 0.0726$ ou 7.26%.
- Não declarantes – Entre os 109 estudantes diagnosticados no nível 2, 67 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes com sintomas na dimensão foi de $67/252 = 0.2658$ ou 26.58%.

No contexto desse estudo, foi observado que a taxa de estudantes do sexo masculino com sintomas de distanciamento no nível 3 foi de 5.93%, enquanto entre os estudantes do sexo feminino, essa taxa foi de 7.26%. No entanto, o dado mais alarmante é o encontrado entre os estudantes que não declararam seu gênero, onde a taxa atingiu expressivos 26.58%. É inegável que esses números são preocupantes e exigem uma análise aprofundada.

Uma análise mais detalhada revela que houve uma redução de 8.6 pontos percentuais na prevalência de sintomas de distanciamento no nível 3 quando comparado com o nível 2 do adoecimento. No entanto, essa redução varia significativamente entre os grupos de gênero. Entre o grupo feminino, a redução foi ainda mais acentuada, atingindo 12.6 pontos percentuais. Surpreendentemente, entre os estudantes que não declararam seu gênero, a redução foi ainda mais marcante, chegando a 16.6 pontos percentuais.

Foram constatados pela primeira vez, indicadores inferiores a dois dígitos tanto no grupo masculino quanto no feminino. Contudo, é fundamental destacar que o grupo dos não declarantes de gênero apresenta uma probabilidade significativamente maior de manifestar sintomas de distanciamento no nível 3 da SdB em comparação com os grupos de estudantes do sexo masculino e feminino.

Diante dessas conclusões, fica evidente a importância de considerar as variações de gênero ao abordar a SdB. As intervenções e estratégias de prevenção e

tratamento devem ser adaptadas de acordo com as necessidades específicas de cada grupo.

3.4.3.3 Ineficácia da formação – *burnout* 3

A correlação entre a presença dos sintomas da dimensão da ineficácia da formação no nível 3 e a identidade de gênero foram balizadas nos dados a seguir:

- Sexo masculino – Entre os 801 estudantes diagnosticados no nível 2, 331 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes do sexo masculino com sintomas na dimensão foi de $331/3440 = 0.0962$ ou 9.62%
- Sexo feminino – Entre os 1265 estudantes diagnosticados no nível 2, 557 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. A taxa de estudantes do sexo feminino com sintomas na dimensão foi de $557/5504 = 0.1011$ ou 10.11%.
- Não declarantes – Entre os 129 estudantes diagnosticados no nível 2, 60 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes com sintomas na dimensão foi de $60/252 = 0.2380$ ou 23.80%.

A pesquisa revelou taxas distintas de manifestação da dimensão da ineficácia da formação entre os diferentes grupos de gênero. Entre os estudantes do sexo masculino, a taxa foi de 9.62%, enquanto entre as estudantes do sexo feminino, essa taxa foi de 10.11%. Os estudantes que não declararam seu gênero apresentaram a taxa mais elevada, atingindo 23.80%. Essas diferenças percentuais são significativas e merecem uma análise mais aprofundada.

Além disso, é importante ressaltar as mudanças nas taxas de manifestação da dimensão da ineficácia da formação quando comparadas com o nível 2 do adoecimento. Os estudantes do sexo masculino experimentaram uma redução de 14.0 pontos percentuais, enquanto as estudantes do sexo feminino tiveram uma diminuição de 12.8 pontos percentuais. O grupo de estudantes não declarantes, por sua vez, registrou a maior queda, com 27.3 pontos percentuais a menos em relação ao nível 2. Essas reduções variadas indicam que diferentes grupos de gênero respondem de maneira distinta às intervenções e tratamentos.

A partir desses dados, torna-se evidente que o *burnout* educacional na dimensão da ineficácia da formação afeta estudantes independentemente de seu gênero. No entanto, as diferenças nas taxas de redução entre os grupos de gênero e

não declarantes indicam a importância de abordagens diferenciadas para lidar com essa questão, o que pode sugerir que os estudantes que não declaram seu gênero possam estar enfrentando desafios adicionais e, portanto, estratégias de apoio específicas para esse grupo são urgentemente necessárias.

3.4.3.4 Identidade de gênero: Correlação – *burnout* 3

As correlações entre o esgotamento total no nível 3 e a identidade de gênero foram baseadas nos dados a seguir:

- Sexo masculino – Entre os 345 estudantes diagnosticados no nível 2, 111 apresentaram indicadores positivos para *burnout* no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes do sexo masculino diagnosticados foi de $111/3440 = 0.0322$ ou 3.22%
- Sexo feminino – Entre os 739 estudantes diagnosticados no nível 2, 227 apresentaram indicadores positivos para *burnout* no nível 3. A taxa de estudantes do sexo feminino diagnosticados foi de $227/5504 = 0.0412$ ou 4.12%.
- Não declarantes – Entre os 83 participantes diagnosticados no nível 2, 20 apresentaram indicadores positivos para *burnout* no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes diagnosticados foi de $20/252 = 0.0800$ ou 8.00%.

As taxas de prevalência da SdB em seu nível mais severo apresentam-se similares entre os gêneros de perfil biológicos, 3,22% para o sexo masculino e 4,12 para o feminino. Contudo, uma discrepância percentual aferida entre os dois sexos com a prevalência da síndrome entre os alunos que optaram pela não identificação de seu gênero imposto pelo perfil binário, tal grupo apresentou percentil de 8% de esgotamento total de seus pertencentes, praticamente o dobro dos demais grupos.

Os estudantes do sexo masculino apresentaram a menor taxa de diagnóstico, com 3,22%, o que representa uma queda de 6,8 pontos percentuais quando comparado com o nível 2, os do sexo feminino registraram uma taxa intermediária de 4,12% com redução aproximada de 9,3 pontos em comparação com o nível 2. Por outro lado, os estudantes não declarantes, mesmo apresentando a maior redução de 24,9 pontos percentuais, enfrentam a mais alta taxa entre todos os grupos, 32,93% apresentaram esgotamento total no nível 3 de *burnout*.

TABELA 17 - Correlação entre o gênero e *burnout* nível 3

Burnout Nível 3	Gênero	Valores Observados (O)	Valores Esperados (E)	(O-E)	(O-E) ²	$\frac{(O-E)^2}{E}$	Resíduos Padronizados
não	Feminino	5277	5289,7	-12,7	161,29	0,03	-2,58
não	Masculino	3329	3306,1	22,9	524,41	0,16	5,92
não	Não Respondeu	232	242,19	-10,19	103,8361	0,43	-9,79
sim	Feminino	227	214,2	12,8	163,84	0,76	2,58
sim	Masculino	111	133,9	-22,9	524,41	3,92	-5,92
sim	Não Respondeu	20	9,81	10,19	103,8361	10,58	9,79
					X-squared =	15,88	

Fonte: Departamento de estatística da UFMT – dados da pesquisa (2024)

As diferenças nas taxas de diagnóstico assim como nos níveis 1 e 2, continuam sugerindo no nível 3 que o gênero desempenha um papel importante na predisposição ao adoecimento por *burnout*. A análise dos resultados da tabela de contingência revela informações significativas sobre a relação entre o gênero e a predisposição ao *burnout*. O valor de *X-squared* de 15,88 com grau de liberdade (df) = 2 e p-valor extremamente baixo de 0,0003561, foram menores que os limite de significância de 5%, recomendando uma forte indicação a uma associação estatisticamente significativa entre essas duas variáveis. Esse resultado sugere que o gênero desempenha um papel importante na predisposição ao adoecimento por *burnout* na população estudada.

Em outras palavras, os dados indicam que as diferenças nas taxas de diagnóstico de *burnout* entre os gêneros não podem ser atribuídas ao acaso. A influência do gênero na predisposição ao *burnout* é muito mais forte do que seria esperado se as duas variáveis fossem independentes. Isso destaca a necessidade de uma abordagem diferenciada na compreensão e prevenção do *burnout*, levando em consideração o gênero dos estudantes.

3.4.3.5 A identidade de gênero mais propensa ao *burnout* 3

Os cálculos dos resíduos padronizados não encontraram evidências estatísticas sólidas (resíduos padronizados > 1,96) para validar uma relação direta entre o sexo masculino e o adoecimento por *burnout*. Isso significa que os resultados estatísticos não foram suficientemente significativos para afirmar que há uma

associação forte e direta entre o sexo masculino e o esgotamento total no nível 3 avaliado.

Os resultados da análise indicam a permanência do grupo dos alunos que preferiram não declarar seu gênero como o mais propenso estatisticamente ao adoecimento pela SdB, bem como a do grupo feminino nessa prevalência estatística. Os não declarantes tiveram sua propensão confirmada pelo valor residual padronizado de 9,79 e a categoria do feminino com 2,58.

Portanto, com base nas informações fornecidas, pressupõe-se que os estudantes que preferiram não declarar seu gênero podem ser mais propensos ao adoecimento por *burnout* no nível 3 avaliado, seguidos pelos estudantes do sexo feminino. Não há evidências estatísticas convincentes de uma associação direta entre o sexo masculino e o adoecimento por *burnout* neste estudo específico. No entanto, é importante observar que os resultados podem variar em diferentes contextos e estudos, e a abordagem inclusiva para a promoção da saúde mental e a implementação de programas preventivos são destacadas como importantes independentemente do gênero.

3.4.4 Resumo – Correlações: Identidade de gênero e *burnout*

Os três níveis de *burnout* convergem para o propósito de que não existe robustez na relação estatística entre o sexo masculino e o adoecimento pela SdB.

QUADRO 52 - Resumo – Correlações: identidade de gênero e *burnout*

Níveis	X-squared	df	p-valor	Interpretação	Categorias
1	95,20	2	$2,2 \times 10^{-16}$	Há associação	Prefiro não responder
2	117,91	2	$2,4888 \times 10^{-26}$	Há associação	Prefiro não responder Feminino
3	15,88	2	0.0003561	Há associação	Prefiro não responder Feminino

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A categoria do feminino oscilou entre a não relação no nível 1 com relações de rejeições de hipóteses nulas nos níveis 2 e 3 do esgotamento.

O grupo dos não declarantes do gênero portou-se como correlação positiva da variável do adoecimento por *burnout* nos 3 níveis analisados.

Deve-se considerar a importância do reconhecimento da diversidade de gêneros e de adoções de políticas que contemplem abordagens inclusivas para melhoria da saúde mental no âmbito do EM, com programas preventivos adaptados às necessidades específicas de cada grupo de gênero, sobretudo, aos não declarados.

3.5 SITUAÇÃO LABORAL & SÍNDROME DE *BURNOUT*

Diversos fatores expõem aos estudantes do ensino médio a estressores diários, um deles com certeza é a inserção às situações laborais concomitante com seus estudos. As pressões perante os estressores estudantis aliados ao desempenho do labor, muitas vezes de forma cogente, podem amplificar o esgotamento emocional e físico, afetando assim seu desempenho escolar.

3.5.1 Situação laboral: indicadores de *burnout* nível 1

Os alunos que se submetem a labores de natureza sazonal apresentam uma condição singular. Ainda que a carga laborativa possa, em certos momentos, afigurar-se menos exaustiva, esses estudantes frequentemente se veem assoberbados quando se sobrepõem as suas incumbências educacionais e ocupacionais. A alternância entre períodos de intensa atividade e outros de inatividade pode instigar um desequilíbrio emocional comparável a uma “montanha-russa”, ampliando, portanto, a suscetibilidade à experiência do fenômeno *burnout* em algum ponto de suas trajetórias.

Em contrapartida, os estudantes que se encontram vinculados a ocupações laborativas de natureza estacionária enfrentam encargos suplementares. A conciliação entre os horários de instrução escolar e os compromissos laborais estabelecidos pode acarretar uma onerosa exaustão do ciclo social, culminando na instauração de uma condição de estresse crônico. A sobrecarga perceptiva em termos de excelência no contexto ocupacional, aliada à imperiosa manutenção do desempenho escolar, assume contornos negativos, contribuindo de forma para a intensificação do *burnout*.

Para combater esse problema, é fundamental que pais, educadores e empregadores compreendam os desafios enfrentados pelos estudantes do EM de Mato Grosso. A promoção de um ambiente de apoio emocional, a flexibilização dos

horários de trabalho e a conscientização sobre a importância do equilíbrio entre vida escolar e profissional são passos cruciais, sendo necessário um esforço coletivo para reavaliar as expectativas impostas aos estudantes.

Entre os participantes, 5352 afirmaram não exercer nenhuma atividade remunerada de trabalho o que representou a maioria do universo pesquisado com 58,2%, outros 2425 assinalaram a informação que estão inseridos no mercado de trabalho de forma permanente, representando aproximadamente 1/4 do universo pesquisado (26,4%). Já 1419 participantes ou 15,4% afirmaram que estão inseridos no mercado de trabalho de forma sazonal, ou seja, negaram a existência de um emprego fixo, mas, deixaram evidências de que não apenas estudam, e sim, trabalham de forma remunerada quando lhe é oportunizado o acesso.

3.5.1.1 Desgaste emocional e físico – *burnout* 1

A presença de sintomas de desgastes emocionais e físicos relacionados a dimensão da SdB com a situação laboral dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Não exercem trabalho remunerado – Entre os 5352 estudantes que afirmaram exercer alguma atividade laboral remunerada de forma fixa, 4061 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $4061/5352 = 0.7587$ ou 75.87%
- Exercem trabalho remunerado – Entre os 2425 estudantes que declararam não exercer nenhuma atividade remunerada, 1797 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1797/2425 = 0.7410$ ou 74.10%.
- Às vezes exercem trabalho remunerado – Entre os 1419 estudantes que informaram exercer atividade laboral remunerada de forma sazonal, 1020 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1020/1419 = 0.7188$ ou 71.88%.

A presença de sintomas de desgaste emocional e físico, associados à dimensão da SdB, revelou-se uma preocupante constante entre os participantes deste estudo, independentemente da sua situação laboral. Os dados apresentados oferecem uma visão sobre o impacto considerável que essa condição está exercendo sobre a saúde mental e física dos estudantes.

É inegável que sintomas das dimensões de *burnout* se manifesta de maneira significativa entre os estudantes, independentemente de sua situação laboral. Os percentuais consistentes em torno de 3/4 em todas as categorias laborais revelam uma forte relação entre o desgaste emocional e físico e a vida acadêmica. Esses números são preocupantes e indicam que mais de sete em cada dez estudantes pesquisados estão enfrentando sintomas negativos relacionados à dimensão do desgaste emocional e físico.

Além disso, é fundamental compreender as causas subjacentes desse fenômeno e desenvolver estratégias eficazes de apoio emocional e físico para essa população vulnerável. Os dados apresentados nesse estudo destacam a urgência de uma abordagem capaz de lidar com o desgaste emocional e físico entre os estudantes, independentemente de sua situação laboral.

3.5.1.2 Distanciamento – *burnout* 1

A presença de sintomas do distanciamento relacionados a dimensão da SdB com a situação laboral dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Não exercem trabalho remunerado – Entre os 5352 estudantes que afirmaram exercer alguma atividade laboral remunerada de forma fixa, 1827 apresentaram sintomas do distanciamento. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1827/5352 = 0.3413$ ou 34.13%
- Exercem trabalho remunerado – Entre os 2425 estudantes que declararam não exercer nenhuma atividade remunerada, 953 apresentaram sintomas do distanciamento. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $953/2425 = 0.3929$ ou 39.29%.
- Às vezes exercem trabalho remunerado – Entre os 1419 estudantes que informaram exercer atividade laboral remunerada de forma sazonal 487 apresentaram sintomas do distanciamento. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $487/1419 = 0.3431$ ou 34.31%.

A presença de sintomas de distanciamento, como um dos componentes da SdB, revela-se uma preocupação latente no contexto da situação laboral dos participantes deste estudo. Os dados apresentados ajudam a esclarecer como esse fenômeno afeta a disposição e o envolvimento dos estudantes no ambiente escolar, independentemente de sua atividade laboral.

A falta de interesse pelos estudos e atividades pertinentes ao mesmo foi diagnosticado em praticamente 1/3 de cada variável aferida junto as situações laborais dos estudantes do EM. Em média, 34% dos estudantes que declararam não possuir vínculo empregatício ou que possuem de forma sazonal, apresentaram diagnósticos para apatias em relação às tarefas e ao ambiente escolar, ao passo que entre os estudantes que declararam possuir emprego fixo a taxa foi mais acentuada, aproximadamente 39%.

Embora haja uma ligeira convergência nos percentis entre as categorias avaliadas, é possível identificar uma tendência de positividade da dimensão do distanciamento no contexto da SdB no nível 1. Essa constatação inicialmente sugere que a prevalência desse sintoma pode ser mais acentuada em comparação com outras dimensões, quando se trata da situação laboral dos estudantes do EM.

Esses resultados enfatizam a importância de considerar o bem-estar emocional dos estudantes, independentemente de sua situação de trabalho. A apatia em relação às atividades acadêmicas pode ter impactos significativos no desempenho e no desenvolvimento educacional desses jovens. Portanto, medidas preventivas e estratégias de apoio emocional devem ser implementadas de forma abrangente, visando garantir que os estudantes mantenham seu interesse e envolvimento nas atividades escolares.

3.5.1.3 Ineficácia da formação – *burnout* 1

A presença de sintomas da ineficácia da formação relacionados a dimensão da SdB com a situação laboral dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Não exercem trabalho remunerado – Entre os 5352 estudantes que afirmaram exercer alguma atividade laboral remunerada de forma fixa, 2278 apresentaram sintomas da ineficácia da formação. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $2278/5352 = 0.4256$ ou 42.56%
- Exercem trabalho remunerado – Entre os 2425 estudantes que declararam não exercer nenhuma atividade remunerada, 1108 apresentaram sintomas da ineficácia da formação. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1108/2425 = 0.4569$ ou 45.69%.
- Às vezes exercem trabalho remunerado – Entre os 1419 estudantes que informaram exercer atividade laboral remunerada de forma sazonal, 608 apresentaram sintomas

da ineficácia da formação. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $608/1419 = 0.4284$ ou 42.84%.

Uma descrença na utilidade dos seus estudos foi percebida entre todas as categorias laborais pesquisadas, apresentando aproximadamente 42% de avaliação negativa dos estudantes perante a eficácia de seus estudos junto as categorias daqueles alunos que não trabalham ou o fazem de forma esporádica. A categoria dos alunos que afirmaram atividade laboral fixa, mais uma vez supera as outras duas categorias de forma sutil com aproximados 45 pontos percentuais.

Portanto, embora haja uma convergência notável nos percentis entre as categorias avaliadas, é possível identificar uma ligeira inclinação positiva na dimensão da ineficácia da formação no contexto do *burnout* no nível 1. Essa observação inicialmente sugere que a prevalência desse sintoma pode ser mais acentuada quando se trata dos estudantes com trabalho regular, em comparação com outras dimensões da SdB

A descrença na utilidade dos estudos pode ter implicações significativas no desempenho escolar e no engajamento dos alunos. Os dados apresentados nesse estudo instigam a reflexão sobre a necessidade de reconhecer e lidar com a ineficácia da formação como um componente do *burnout* escolar, independentemente de sua situação laboral. A promoção do autoconceito positivo e o fortalecimento da autoeficácia acadêmica são fundamentais para capacitar os estudantes a superarem os desafios e prosperar em seu percurso educacional.

3.5.1.4 Situação laboral: Correlação – *burnout* 1

As correlações entre o adoecimento no nível 1 com a situação laboral dos participantes foram baseadas nos dados a seguir:

- Não exercem trabalho remunerado – Entre os 5352 estudantes que afirmaram exercer alguma atividade laboral remunerada de forma fixa, 1421 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 1. A taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $1421/5352 = 0.2655$ ou 26.55 %
- Exercem trabalho remunerado – Entre os 2425 estudantes que declararam não exercer nenhuma atividade remunerada, 717 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 1. A taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $717/2425 = 0.2956$ ou 29.56%.

- Às vezes exercem trabalho remunerado – Entre os 1419 estudantes que informaram exercer atividade laboral remunerada de forma sazonal, 341 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 1. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $341/1419 = 0.2403$ ou 24.03%.

Em percentuais os alunos que declararam “às vezes” exercerem atividades remuneradas foi o menor diagnosticado entre as três variáveis, apesar da menor taxa não se pode negar que a ausência de um vínculo fixo de trabalho contribuiu para o enfrentamento do *burnout* no nível 1. A mesma avaliação infere-se aos estudantes que declaram “não exercerem atividade remunerada”, o percentual superior a 26% indica que outros fatores alheios a sua situação laboral contribuem para o seu esgotamento total. A categoria declarante que “exercem atividade remunerada” apresentou o maior valor percentual frente as outras duas situações laborais. Potencializando a jornada dupla: estudo / trabalho como sendo de relevância estatística frente ao adoecimento pela SdB.

Portanto, embora a categoria de estudantes que declara “às vezes” exercer atividades remuneradas tenha a menor taxa de adoecimento, não se pode ignorar que a ausência de um vínculo de trabalho fixo contribuiu para um menor enfrentamento do *burnout* no nível 1. Ao mesmo tempo, a categoria de estudantes que “exercem atividade remunerada” registrou a mais alta taxa percentual, realçando a significativa influência da jornada dupla de estudo e trabalho no contexto do adoecimento pela SdB.

TABELA 18 - Correlação entre situação laboral e *burnout* nível 1

Burnout Nível 1	Trabalho	Valores Observados (O)	Valores Esperados (E)	(O-E)	(O-E) ²	$\frac{(O-E)^2}{E}$	Resíduos Padronizados
não	Não	3931	3909,2	21,8	475,24	0,12	1,04
não	Sim	1708	1771,3	-63,3	4006,89	2,26	-3,37
não	Às Vezes	1078	1036,5	41,5	1722,25	1,66	2,7
sim	Não	1421	1442,8	-21,8	475,24	0,33	-1,04
sim	Sim	717	653,7	63,3	4006,89	6,13	3,37
sim	Às Vezes	341	382,5	-41,5	1722,25	4,50	-2,7
					X-squared =	15,01	

Fonte: Departamento de estatística da UFMT – dados da pesquisa (2024)

A análise da contingência presente no Tabela 18 fornece evidências substanciais de que a situação laboral dos estudantes do ensino médio Mato Grosso desempenha um papel estatisticamente relevante na incidência do adoecimento pela SdB entre essa população. Os resultados estatísticos são robustos e indicam uma associação que transcende a mera casualidade.

O qui-quadrado (X-squared) calculado, com seus graus de liberdade (df) igual a 2, revela-se uma medida robusta desse relacionamento. O valor de X-squared igual a 15,01 ultrapassa significativamente o limiar crítico previamente definido com um nível de significância de 5%. Isso implica que a associação entre a situação laboral dos estudantes e o adoecimento no nível 1 da SdB é muito improvável de ocorrer devido ao acaso.

Além disso, o p-valor extremamente baixo, representado como 0,0005509, sublinha ainda mais a solidez estatística dessa associação. Esse valor praticamente nulo indica que a probabilidade de que os resultados observados sejam uma coincidência aleatória é altamente improvável.

Em termos mais simples, não podemos negligenciar o papel significativo da situação laboral na predisposição ao *burnout* entre os estudantes do EM em Mato Grosso. Os números refletem de forma inequívoca que a relação entre essas variáveis é muito mais do que uma simples coincidência estatística. O trabalho ou a ausência dele, emerge como um fator crucial que influencia o estado de saúde emocional desses estudantes.

3.5.1.5 A situação laboral mais propensa ao *burnout* 1

Os achados deste estudo ressaltam de maneira inequívoca a significância da situação laboral dos estudantes como um fator de peso na predisposição ao adoecimento por *burnout* no nível 1. Por meio de análises estatísticas, emergem conclusões de grande relevância.

Dentre os 717 estudantes que receberam o diagnóstico de *burnout* no nível 1, aproximadamente 30% pertencem à categoria que se dedica tanto aos estudos quanto a uma ocupação laboral remunerada de natureza fixa. Essa parcela representa o percentual mais elevado dentre todas as situações laborais avaliadas, indicando claramente que a relação entre as demandas acadêmicas e as obrigações laborais é uma fonte substancial de vulnerabilidade ao *burnout*.

Associado a essa prevalência significativamente elevada, vale destacar que a categoria de estudantes que desempenha trabalho de forma fixa também exibiu o maior valor residual padronizado, atingindo 3,37. Este valor é um reflexo das altas taxas de adoecimento por *burnout* no nível 1 observadas neste grupo, indicando de forma enfática a influência desproporcional dessa categoria na correlação entre os elementos-chave deste estudo: estudo, trabalho e a SdB.

Portanto, a análise dos dados nos conduz a uma conclusão: a situação laboral dos estudantes, especialmente aqueles que desempenham trabalhos de natureza fixa, exerce um impacto considerável e estatisticamente substancial na incidência do *burnout* no nível 1, como evidenciado pela estatística de correlação e pelos valores expressivos de diagnóstico.

3.5.2 Situação laboral: indicadores de *burnout* nível 2

Os indicadores do nível 1 aferidos na pesquisa induziram a consideração de que os estudantes que trabalham durante o EM na rede pública de Mato Grosso, estão propensos ao maior risco de desenvolver *burnout*, embora isso possa depender de vários fatores, como a quantidade de horas trabalhadas, o nível de estresse no trabalho, o apoio social disponível e a capacidade de gerenciar o equilíbrio entre trabalho, estudos e outras responsabilidades, a pressão laboral adicional contribui de forma direta para o esgotamento total.

Na tríade estudantes-trabalho-*burnout*, a opção econômica aliada a qualidade da educação pública no tocante ao acompanhamento psicológico e físico dos estudantes do EM, contribui de maneira desfavorável ao ritmo de aprendizagem desejada em padrões previstos pela legislação e, conseqüentemente, o fortalecimento do adoecimento pela SdB entre os participantes, sobretudo, no nível 1 aos estudantes que estão empregados formal ou informalmente de maneira fixa.

As aferições percentuais seguem no nível 2, com os pontos de corte aumentados em 50% em relação ao nível 1.

3.5.2.1 Desgaste emocional e físico – *burnout* 2

A presença de sintomas de desgastes emocionais e físicos relacionados a dimensão da SdB no nível 2 com a situação laboral dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Não exercem trabalho remunerado – Entre os 4061 estudantes diagnosticados no nível 1, 3246 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $3246/5352 = 0.6065$ ou 60.65%
- Exercem trabalho remunerado – Entre os 1797 estudantes diagnosticados no nível 1, 1472 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1472/2425 = 0.6070$ ou 60.70%.
- Às vezes exercem trabalho remunerado – Entre os 1020 estudantes diagnosticados no nível 1, 778 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $778/1419 = 0.5482$ ou 54.82%.

Os percentuais de desgaste emocional e físico mantêm-se em níveis elevados no nível 2 da pesquisa. Todas as variáveis investigadas indicam que a maioria dos participantes ainda recebe o diagnóstico, mesmo com o aumento dos pontos de corte no instrumento psicométrico. Isso reforça significativamente a constatação de que a combinação desses dois tipos de desgaste está presente na maioria dos participantes, independentemente dos níveis de *burnout* propostos no estudo.

Quanto aos alunos que declaram não exercer atividade remunerada e os que trabalham de forma contínua, o percentual foi praticamente idêntico, situando-se em torno de 60%. Isso sugere que o desgaste nessa situação não é exclusivamente atribuído à prática laboral em si. Pode ser que a condição de trabalho contínuo contribua para a intensificação dessa dimensão, mas não pode ser considerada como um fator preponderante.

3.5.2.2 Distanciamento – *burnout* 2

A presença de sintomas do distanciamento relacionados a dimensão da SdB no nível 2 com a situação laboral dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Não exercem trabalho remunerado – Entre os 1827 estudantes diagnosticados no nível 1, 976 apresentaram sintomas validados para o distanciamento no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $976/5352 = 0.1823$ ou 18.23%

- Exercem trabalho remunerado – Entre os 953 estudantes diagnosticados no nível 1, 500 apresentaram sintomas para o distanciamento no nível 2. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $500/2425 = 0.2061$ ou 20.61%.
- Às vezes exercem trabalho remunerado – Entre os 487 estudantes diagnosticados no nível 1, 231 apresentaram sintomas para o distanciamento no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $231/1419 = 0.1627$ ou 16.27%.

A análise dos dados sugere que os sintomas de distanciamento relacionados à SdB estão presentes em diversas situações laborais. Isso é evidente tanto entre os estudantes que não realizam trabalho remunerado, aqueles que têm empregos remunerados em tempo integral e também entre os que ocasionalmente exercem atividades remuneradas. No entanto, é interessante notar que há um ligeiro aumento nos níveis de distanciamento entre os alunos que relatam trabalho contínuo, o que levanta a possibilidade de que a divisão do tempo entre estudo e trabalho possa contribuir para esse fenômeno.

Esse aumento no distanciamento dos estudos entre os estudantes que trabalham de forma fixa pode ser resultado da sobrecarga de responsabilidades, visto que a combinação de trabalho e estudo pode associar-se a uma sensação de exaustão emocional, levando ao afastamento das atividades escolares. O distanciamento relacionado ao *burnout* é uma preocupação que transcende as diferentes situações laborais dos estudantes, mas a intensidade desse distanciamento pode variar de acordo com o equilíbrio entre estudo e trabalho em suas vidas.

3.5.2.3 Ineficácia da formação – *burnout 2*

A presença de sintomas da ineficácia da formação relacionados a dimensão da SdB no nível 2 com a situação laboral dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Não exercem trabalho remunerado – Entre os 2278 estudantes diagnosticados no nível 1, 1295 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1295/5352 = 0.2419$ ou 24.19%
- Exercem trabalho remunerado – Entre os 1108 estudantes diagnosticados no nível 1, 599 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 2. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $599/2425 = 0.2470$ ou 24.70%.

- Às vezes exercem trabalho remunerado – Entre os 608 estudantes diagnosticados no nível 1, 301 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $301/1419 = 0.2121$ ou 21.21%.

Os resultados indicam que os sintomas de ineficácia da formação estão presentes em diversas situações laborais entre os estudantes, com uma variação de aproximadamente 21% a 24%. O que chama a atenção é a semelhança nos padrões de resultados quando comparados com a dimensão do desgaste emocional e físico dos estudantes. Em ambos os casos, observa-se uma igualdade percentual notável entre os alunos que se dedicam exclusivamente aos estudos e aqueles que estudam e trabalham de forma permanente, situando-se em torno de 1/4 dos participantes, no caso específico da dimensão da ineficácia.

Essa consistência nos resultados sugere que a dimensão da ineficácia da formação e a dimensão do desgaste emocional e físico podem estar relacionadas e possivelmente influenciadas por fatores semelhantes em diferentes situações laborais. Fatores como a carga de trabalho escolar, o estresse relacionado a múltiplas responsabilidades e a pressão social, podem contribuir para esses sintomas comuns.

3.5.2.4 Situação laboral: Correlação – *burnout* 2

As correlações entre o adoecimento no nível 2 com a situação laboral dos participantes foram baseadas nos dados a seguir:

- Não exercem trabalho remunerado – Entre os 1421 estudantes diagnosticados no nível 1, 667 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $667/5352 = 0.1246$ ou 12.46 %
- Exercem trabalho remunerado – Entre os 717 estudantes diagnosticados no nível 1, 342 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 2. A taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $342/2425 = 0.1410$ ou 14.10%.
- Às vezes exercem trabalho remunerado – Entre os 341 estudantes diagnosticados no nível 1, 158 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes adoecidos foi de $158/1419 = 0.1113$ ou 11.13%.

Nas médias finais aferidas no nível 2, embora haja uma flutuação relativamente sutil nas taxas de adoecimento entre os grupos de estudantes com diferentes situações laborais, os estudantes que exercem trabalho remunerado de forma

permanente parecem ter uma propensão ligeiramente maior ao adoecimento por *burnout*, com uma taxa de 14.10%. Isso sugere que a combinação de trabalho remunerado regular com os estudos pode estar associada a um maior risco de desenvolver a SdB no nível 2 em comparação com outros grupos.

TABELA 19 - Correlação entre Situação laboral e *burnout* nível 2

Burnout Nível 2	Trabalho	Valores Observados (O)	Valores Esperados (E)	(O-E)	(O-E) ²	$\frac{(O - E)^2}{E}$	Resíduos Padronizados
não	Não	4685	4672,81	12,19	148,5961	0,03	0,77
não	Sim	2083	2117,26	-34,26	1173,7476	0,55	-2,43
não	Às Vezes	1261	1238,92	22,08	487,5264	0,39	1,91
sim	Não	342	307,73	34,27	1174,4329	3,82	-0,77
sim	Sim	667	679,18	-12,18	148,3524	0,22	2,43
sim	Às Vezes	158	180,07	-22,07	487,0849	2,70	-1,91
					X-squared =	7,72	

Fonte: Departamento de estatística da UFMT – dados da pesquisa (2024)

A análise estatística dos dados relacionados ao *burnout* no nível 2, considerando a situação laboral dos estudantes, forneceu informações sobre a saúde mental e o bem-estar no ambiente escolar. A partir dos resultados apresentados no Tabela 19, fica evidente que há um vínculo estatisticamente significativo entre a situação de emprego dos estudantes e a ocorrência da SdB no nível 2.

O valor do teste do qui-quadrado (χ^2) obtido no nível 2 foi de 7,72, com um grau de liberdade (df) igual a 2. Essa estatística foi comparada ao valor crítico estabelecido para o nível de significância da pesquisa, que foi inferior a 0,05. Essa comparação é fundamental para determinar se a relação observada entre a situação laboral dos estudantes e o desenvolvimento do *burnout* é estatisticamente significativa.

Os resultados apontam para uma conclusão de grande relevância: o fato de o valor de χ^2 superar o valor crítico para o nível de significância indica que podemos descartar a ideia de que a associação entre a situação laboral dos estudantes e o adoecimento por *burnout* seja resultado do acaso. Em outras palavras, as evidências estatísticas respaldam a existência de uma ligação estatisticamente relevante entre essas duas variáveis.

Adicionalmente, o p-valor, que é notavelmente baixo, com um valor de 0,02108, fortalece essa conclusão. Esse p-valor indica que a situação laboral dos estudantes desempenha um papel estatisticamente relevante na prevalência da SdB no nível 2. Em termos práticos, isso significa que a situação de emprego dos estudantes está fortemente associada à ocorrência do esgotamento no nível 2.

3.5.2.5 A situação laboral mais propensa ao *burnout* 2

A análise dos dados fornecidos indicou que a situação laboral dos estudantes está associada ao adoecimento por *burnout* no nível 2 da síndrome. Entre as três situações laborais consideradas (não exercem trabalho remunerado, exercem trabalho remunerado e às vezes exercem trabalho remunerado), os resultados mostraram que os estudantes que exercem trabalho remunerado de forma permanente (ou seja, aqueles que trabalham de forma diária) apresentaram uma taxa de adoecimento por *burnout* ligeiramente mais alta em comparação com os outros grupos.

Portanto, com base nos dados fornecidos, a situação laboral mais propensa ao adoecimento por *burnout* no nível 2 é a de estudantes que trabalham de forma diária, com valor residual de 2,43, indicando que têm um emprego remunerado contínuo está mais sujeito ao adoecimento. No entanto, é importante destacar que a diferença nas taxas de adoecimento entre os grupos sugere que outros fatores também podem desempenhar um papel importante na ocorrência do *burnout*.

3.5.3 Situação laboral: indicadores de *burnout* nível 3

A sobrecarga de responsabilidades na combinação do trabalho com os estudos continuou apresentando relevâncias estatísticas entre prevalências do adoecimento por *burnout* com a situação laboral dos estudantes do EM, em destaque aos que possuem trabalho fixo em sua jornada diária, o que aponta que a jornada dupla em sua juventude impulsiona uma carga significativa de responsabilidades, tornando difícil para os estudantes encontrar tempo para relaxar e cuidar de sua saúde mental.

Em situações não difíceis de serem observadas, muitos estudantes trabalham para ajudar financiar seus estudos e também em apoio econômico a seus familiares, sendo o próprio estudante responsável pelo sustento de sua família. A condição da flutuabilidade do emprego (às vezes trabalha), pode gerar uma falta de previsibilidade

em relação aos dias e horários do trabalho, tornando mais difícil para os estudantes o planejamento de seus estudos e atividades escolares. Mesmo sendo o trabalho esporádico, a necessidade de “ganhar dinheiro” para atender às despesas pessoais ou familiares pode ser estressante.

As aferições percentuais seguem no nível 3, com os pontos de corte aumentados em 100% em relação ao nível 1.

3.5.3.1 Desgaste emocional e físico – *burnout* 3

A presença de sintomas de desgastes emocionais e físicos relacionados a dimensão da SdB no nível 3 com a situação laboral dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Não exercem trabalho remunerado – Entre os 3246 estudantes diagnosticados no nível 2, 2359 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $2359/5352 = 0.4407$ ou 44.07%
- Exercem trabalho remunerado – Entre os 1472 estudantes diagnosticados no nível 2, 1009 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 3. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1009/2425 = 0.4160$ ou 41.60%.
- Às vezes exercem trabalho remunerado – Entre os 778 estudantes diagnosticados no nível 2, 500 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $500/1419 = 0.3523$ ou 35.23%.

Os indicadores revelam, no contexto do nível 3 da SdB, uma notável incidência de esgotamento emocional e físico entre os participantes. Isto, ressalta-se, ocorre mesmo com o estabelecimento de pontos de corte aumentados em 100% em relação ao nível 1, o que sugere que esta dimensão persiste em afetar uma proporção considerável de estudantes do EM sob investigação.

É notável que as variações percentuais oscilam entre as categorias, situando-se em torno de aproximadamente 35% para os estudantes que se envolvem em trabalhos remunerados de forma intermitente e um pouco mais de 41% para aqueles que se dedicam exclusivamente aos estudos, sem a prática de qualquer atividade laboral que gere renda. A partir da variação entre os dois grupos, identifica-se a

complexidade dessa relação entre a situação laboral e o grau de esgotamento, que mesmo diante do nível mais severo de adoecimento por *burnout* continua a apresentar elevados percentuais de positividade nessa dimensão, carecendo de uma análise mais aprofundada, a respeito dessa persistência.

3.5.3.2 Distanciamento – *burnout* 3

A presença de sintomas do distanciamento relacionados a dimensão da SdB no nível 3 com a situação laboral dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Não exercem trabalho remunerado – Entre os 976 estudantes diagnosticados no nível 2, 372 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $372/5352 = 0.0695$ ou 6.95%
- Exercem trabalho remunerado – Entre os 500 estudantes diagnosticados no nível 2, 194 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 3. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $194/2425 = 0.0800$ ou 8.00%.
- Às vezes exercem trabalho remunerado – Entre os 231 estudantes diagnosticados no nível 2, 105 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $105/1419 = 0.0739$ ou 7.39%.

Todos os grupos sujeitos à avaliação na dimensão em questão demonstraram taxas percentuais abaixo de dois dígitos e, de modo notável, experimentaram uma redução em comparação com os níveis anteriores, ainda que se deva considerar o aumento nos pontos de corte estabelecidos para a avaliação. O grupo de estudantes que simultaneamente estudam e trabalham em ocupações de forma constante experimentou a maior diminuição percentual, registrando uma queda de 12,62 pontos. Em seguida, o grupo de alunos que se dedica exclusivamente aos estudos, sem engajamento em qualquer atividade laboral remunerada, apresentou uma redução de 11,2 pontos. Por outro lado, o grupo de estudantes que reportaram um trabalho intermitente demonstrou a menor diminuição percentual entre os três grupos, com uma taxa de declínio de aproximadamente 8,8 pontos.

3.5.3.3 Ineficácia da formação – *burnout* 3

A presença de sintomas da ineficácia da formação relacionados a dimensão da SdB no nível 3 com a situação laboral dos participantes, apresentaram os dados a seguir:

- Não exercem trabalho remunerado – Entre os 1295 estudantes diagnosticados no nível 2, 558 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $558/5352 = 0.1042$ ou 10.42%
- Exercem trabalho remunerado – Entre os 599 estudantes diagnosticados no nível 2, 251 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $251/2425 = 0.1035$ ou 10.35%.
- Às vezes exercem trabalho remunerado – Entre os 301 estudantes diagnosticados no nível 2, 139 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $139/1419 = 0.0979$ ou 9.79%.

Observa-se uma mínima variabilidade percentual entre os grupos analisados, sugerindo um equilíbrio em relação à sensação de descrença no processo educacional. Aproximadamente um em cada dez estudantes pode estar experimentando sentimentos de incompetência e dúvidas em relação às habilidades e competências adquiridas ao longo do EM.

Esses resultados indicam que a dimensão da ineficácia da formação não apresenta diferenças significativas entre os diferentes grupos de estudantes com base em sua situação laboral, denotando uma uniformidade na experiência de sentimentos de inadequação em relação à formação educacional.

3.5.3.4 Situação laboral: Correlação – *burnout* 3

As correlações entre o esgotamento por *burnout* no nível 3 com a situação laboral dos participantes foram baseadas nos dados a seguir:

- Não exercem trabalho remunerado – Entre os 667 estudantes diagnosticados no nível 2, 198 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $198/5352 = 0.0369$ ou 3.69 %

- Exercem trabalho remunerado – Entre os 342 estudantes diagnosticados no nível 2, 89 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 3. A taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $89/2425 = 0.0367$ ou 3.67%.
- Às vezes exercem trabalho remunerado – Entre os 158 estudantes diagnosticados no nível 2, 71 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes adoecidos foi de $71/1419 = 0.0500$ ou 5.00%.

Embora as médias percentuais no nível 3 apresentem divergências em relação aos níveis anteriores, ao analisarmos o grupo com a maior taxa de diagnósticos positivos para a SdB, há uma proximidade percentual entre os três grupos com diferentes situações laborais. No entanto, merece destaque o fato de que os estudantes que alternam entre estudos e trabalho sazonalmente apresentam uma taxa de adoecimento por *burnout* de 5%, superando as outras duas situações laborais em mais de 1,3 pontos percentuais. Esses resultados sugerem que a combinação de estudos com trabalho intermitente pode estar estatisticamente correlacionada e ser propensa a um maior risco de desenvolver a SdB no nível 3.

TABELA 20 - Correlação entre Situação laboral e *burnout* nível 3

Burnout Nível 3	Trabalho	Valores Observados (O)	Valores Esperados (E)	(O-E)	(O-E) ²	$\frac{(O - E)^2}{E}$	Resíduos Padronizados
não	Não	5154	5143,64	10,36	107,3296	0,02	1,13
não	Sim	2336	2330,59	5,41	29,2681	0,01	0,66
não	Às Vezes	1348	1363,75	-15,75	248,0625	0,18	-2,35
sim	Não	198	208,35	-10,35	107,1225	0,51	-1,13
sim	Sim	89	94,4	-5,4	29,16	0,81	-0,66
sim	Às Vezes	71	55,24	15,76	248,3776	4,50	2,35
					X-squared =	6,04	

Fonte: Departamento de estatística da UFMT – dados da pesquisa (2024)

Os resultados apresentados no Tabela 20 revelam a existência de um vínculo estatisticamente significativo entre a situação de emprego dos estudantes e a manifestação da SdB. O valor do teste do qui-quadrado (χ^2) obtido no nível 3, de 6,04 com grau de liberdade (df) igual a 2 foi contrastado com o valor crítico estabelecido para o nível de significância adotado na pesquisa, que se situava abaixo de 0,05. Tal

comparação constitui um passo fundamental para determinar a significância estatística da relação observada entre a situação laboral dos estudantes e o desenvolvimento da síndrome.

Os resultados inequivocamente apontam para uma conclusão de extrema relevância: a superação do valor crítico por parte de χ^2 nos conduz a rejeitar a hipótese de que a associação entre a situação laboral dos estudantes e o surgimento do *burnout* seja um resultado casuístico. Em outras palavras, as evidências estatísticas robustas sustentam a existência de uma ligação estatisticamente relevante entre estas duas variáveis. Adicionalmente, o p-valor, que, com baixa magnitude de 0,06283, reforça de maneira substancial a conclusão. Ele denota que a situação laboral dos estudantes desempenha um papel estatisticamente relevante na prevalência da SdB no nível 3.

3.5.3.5 A situação laboral mais propensa ao *burnout* 3

Com base nos dados apresentados, emerge uma evidente tendência que aponta a situação laboral mais propensa ao adoecimento no nível 3 da SdB. Parece ser aquela na qual os estudantes alternam entre seus compromissos escolares e o trabalho de forma sazonal, ou seja, aqueles que "Às vezes exercem trabalho remunerado". Nesse grupo, observa-se uma taxa de adoecimento por *burnout* no nível 3 de 5,00%.

Esta taxa supera consideravelmente as taxas observadas nos outros dois grupos: "Não exercem trabalho remunerado" (3,69%) e "Exercem trabalho remunerado" (3,67%). Portanto, com base nos dados fornecidos, há indícios sólidos de que a combinação de estudos com trabalho intermitente está associada a um risco aumentado de desenvolvimento da SdB no nível 3, em comparação com as outras situações laborais.

Corroborando essas tendências percentuais, a análise estatística revela que a situação laboral mais propensa estatisticamente ao adoecimento por *burnout* no nível 3 é a dos estudantes que trabalham de forma sazonal. Isso é sustentado pelo valor residual de 2,35, o qual excede significativamente o valor padronizado ($>1,96$). Essa constatação aponta que os estudantes que têm um emprego não contínuo, alternando entre períodos de trabalho e estudo, estão mais suscetíveis ao adoecimento por *burnout* no nível 3.

Essa análise sublinha a importância de compreender os desafios enfrentados pelos estudantes que precisam equilibrar os estudos com empregos intermitentes. Evidencia a necessidade de implementar estratégias de apoio à saúde mental direcionadas a esse grupo, a fim de reduzir os riscos associados ao *burnout*.

3.5.4 Resumo – Correlações: situação laboral e *burnout*

Os três níveis avaliados apresentaram resultados que evidenciam estatisticamente a correlação entre o adoecimento pela SdB com a situação laboral dos estudantes do EM de Mato Grosso. Os valores X-squared elevados a patamares suportados pelo nível de significância da pesquisa e os valores de p-valor consideravelmente baixos, contribuíram para o suporte da propositiva de prevalência entre as variáveis.

QUADRO 53 - Resumo – Correlações: situação laboral e *burnout*

Níveis	X-squared	df	p-valor	Interpretação	Categorias
1	15,01	2	0.0005509	Há associação	Trabalho fixo
2	7,72	2	0.02108	Há associação	Trabalho fixo
3	6,04	2	0.06283	Há associação	Trabalho sazonal

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O nível 1 apresentou o maior valor de X-squared entre os níveis avaliados e pelos resultados dos resíduos padronizados indicou os estudantes que afirmaram possuir um emprego fixo (formal ou informal) a maior probabilidade de esgotamento total. O mesmo indiciamento ocorreu, embora com valor de X-squared menor, no nível 2 da avaliação.

No nível máximo do esgotamento indicado pelos maiores pontos de corte, a correlação entre a situação laboral e adoecimento por *burnout* entre os estudantes continuou a apresentar prevalências positivas, porém, nesse nível os estudantes mais propensos ao adoecimento em função da combinação de vida de estudante e trabalho, foram os alunos que desempenham sua atividade laboral de forma esporádica.

Esses resultados sugerem que o contexto de trabalho dos estudantes do EM de Mato Grosso está relacionado ao desenvolvimento da SdB, com diferentes níveis de impacto dependendo da natureza do emprego.

3.6 A ESCOLHA DA FUTURA PROFISSÃO & *BURNOUT*

A determinação da profissão futura dos estudantes do EM constitui um marco significativo em suas trajetórias acadêmicas e pessoais. Este processo não deve ser subestimado, pois, para além de uma mera decisão de escolha, o mesmo pode desempenhar um papel crucial no que tange a sua saúde mental. Neste trecho da pesquisa, o objetivo foi aferir como a seleção da carreira por parte dos estudantes do EM pode exercer influência sobre sua saúde mental e física, tendo como ponto de partida três categorias distintas: aqueles que ainda se encontram em fase de análise, os que não refletiram a respeito do assunto e os que já determinaram sua escolha profissional.

3.6.1 A futura profissão: indicadores de *burnout* nível 1

Para os estudantes que ainda se encontram em estágio de análise quanto à sua escolha profissional, o processo pode se apresentar repleto de ambiguidades e sobrecargas emocionais. O peso das expectativas sociais, frequentemente, demanda que esses jovens possuam uma resposta definitiva acerca de suas aspirações futuras, o que, invariavelmente, gera inquietações e tensões. A falta de clareza e a sensação de desorientação podem, facilmente, engatilhar sintomas de exaustão emocional e descrença em seu processo formativo.

Por outro lado, os estudantes que sequer dedicaram uma reflexão substancial a respeito de sua futura carreira. É oportuno lembrar a relevância de uma abordagem sistêmica ao examinar esse grupo específico. A negligência em contemplar seriamente o futuro pode derivar de uma desconexão entre o ambiente educacional e a realidade prática. A insuficiência de informações apropriadas e orientação adequada pode resultar em apatia e desmotivação, que também são elementos intrínsecos ao *burnout*.

Ainda, os estudantes que já tomaram uma decisão quanto à sua escolha profissional, embora aparentem estar mais seguros de si, também enfrentam suas próprias dificuldades. A pressão para corresponder às expectativas associadas à sua

escolha pode se revelar sufocante. A carência de apoio emocional e a sobrecarga laboral podem, paradoxalmente, conduzir ao *burnout*, mesmo para aqueles que aparentam ter traçado um percurso evidente.

Em um contexto abrangendo um universo total de 9.196 participações validamente registradas, observa-se uma distribuição de estudantes em relação à sua tomada de decisão concernente à escolha profissional. Aproximadamente 51,2% dos estudantes avaliados encontram-se imersos em uma fase de análise e ponderação no que tange às suas futuras profissões. Por outro lado, um contingente distinto de estudantes, correspondendo a 40,6% do total, demonstraram convicção quanto à sua direção no âmbito do ensino superior, delineando uma postura decisória em relação à sua trajetória profissional. Em um terceiro estrato, desvinculado dos dois grupos anteriores, identificou-se 749 estudantes, equivalentes a 8,2% do total de participantes, que revelaram não ter nem pensando, até o presente momento, o processo de escolha profissional. Esta parcela de estudantes encontra-se em um estado de indiferença ou falta de deliberação em relação a essa questão, sinalizando a necessidade de um suporte e orientação mais eficaz nesse aspecto.

3.6.1.1 Desgaste emocional e físico – *burnout* 1

A presença de sintomas de desgastes emocionais e físicos relacionados a dimensão da SdB com a escolha da futura profissão pelos participantes apresentou os dados a seguir:

- Sim, estou decidido – Entre os 3738 estudantes decididos quanto a escolha de sua futura profissão, 2656 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $2656/3738 = 0.7105$ ou 71.05%
- Estou ainda analisando – Entre os 4709 estudantes que estão escolhendo a sua carreira profissional, 3664 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $3664/4709 = 0.7780$ ou 77.80%.
- Não, nem pensei ainda – Entre os 749 estudantes que informaram que não estão pensando em sua futura vida profissional, 558 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $558/749 = 0.7449$ ou 74.49%.

Os desgastes emocionais e físicos que acometem os estudantes, conforme abordados em análises prévias, emergem igualmente como uma faceta angustiante quando associados às escolhas relativas à futura carreira profissional. Embora se observem variações percentuais entre as diferentes categorias examinadas, desponta uma tendência linear que causa alarme, com sete em cada dez inquiridos apresentando sintomas de esgotamento nessa dimensão do *burnout*.

O grupo de estudantes que se encontra em meio ao processo de definição de sua carreira profissional figura como aquele mais suscetível ao esgotamento, com uma taxa de quase 88% dos seus membros diagnosticados com um abatimento emocional e físico notável. Este cenário pode ser atribuído à pressão inerente à tomada de decisões de longo alcance e às incertezas que permeiam esse estágio de escolha.

Em seguida, destaca-se o contingente de estudantes que declara não ter ainda iniciado o processo de seleção profissional, com pouco mais de 74% evidenciando sinais de esgotamento. Este grupo, por vezes, subestimado, experimenta tensões relacionadas à falta de direção e à pressão social para definir um rumo, o que contribui para seu desgaste emocional e físico.

Por outro lado, a categoria de estudantes que já consolidou sua escolha profissional, embora exiba uma taxa relativamente menor de aproximadamente 71% em relação ao esgotamento, não está isenta de preocupações. As pressões decorrentes do percurso escolar e das expectativas no ambiente de trabalho emergem e manifestam-se como fontes de desgaste, apesar da aparente segurança na escolha.

3.6.1.2 Distanciamento – *burnout* 1

A presença de sintomas do distanciamento relacionados a dimensão da SdB com a escolha da futura profissão pelos participantes apresentou os dados a seguir:

- Sim, estou decidido – Entre os 3738 estudantes decididos quanto a escolha de sua futura profissão, 1182 apresentaram sintomas do distanciamento. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1182/3738 = 0.3162$ ou 31.62%
- Estou ainda analisando – Entre os 4709 estudantes que estão escolhendo a sua carreira profissional, 1710 apresentaram sintomas do distanciamento. A taxa de

estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1710/4709 = 0.3631$ ou 36.31%.

- Não, nem pensei ainda – Entre os 749 estudantes que informaram que não estão pensando em sua futura vida profissional, 375 apresentaram sintomas do distanciamento. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $375/749 = 0.5006$ ou 50.06%.

As variações percentuais entre as distintas categorias analisadas, quando consideradas à luz da dimensão de distanciamento em relação à SdB, lançam a possibilidade de uma crescente tendência de despersonalização entre os estudantes, à medida que prosseguem suas escolhas profissionais. Tal fenômeno emerge de maneira marcante, começando pelos estudantes que já solidificaram suas escolhas profissionais, aproximadamente 32% apresentam sintomas positivos nessa dimensão. Esta revelação inicial sugere a existência de uma desconexão gradual com os colegas e profissionais que os cercam, sinalizando um potencial declínio na empatia e nas conexões interpessoais.

Prosseguindo na análise, os estudantes que estão em pleno processo de escolha de suas carreiras profissionais exibem uma taxa ainda mais elevada, com aproximadamente 36% demonstrando sintomas de despersonalização. Este dado acentua a preocupação em relação ao desgaste das relações interpessoais e à possível deterioração da qualidade das interações dentro do ambiente educacional.

O ápice dessa crescente tendência se manifesta entre os estudantes que ainda não escolheram suas futuras profissões, com um destacado percentual de 50% apresentando sintomas de despersonalização. Essa constatação robustece a hipótese de um aumento alarmante da impessoalidade entre esses estudantes e seus pares, bem como com os profissionais que os instruem. As implicações disso para a qualidade do ambiente educacional são preocupantes, à medida que o distanciamento interpessoal pode minar a coesão e o apoio mútuo, prejudicando o processo de aprendizado e desenvolvimento escolar.

3.6.1.3 Ineficácia da formação – *burnout* 1

A presença de sintomas da ineficácia da formação relacionados a dimensão da SdB com a escolha da futura profissão pelos participantes apresentou os dados a seguir:

- Sim, estou decidido – Entre os 3738 estudantes decididos quanto a escolha de sua futura profissão, 1459 apresentaram sintomas da ineficácia da formação. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1459/3738 = 0.3903$ ou 39.03%
- Estou ainda analisando – Entre os 4709 estudantes que estão escolhendo a sua carreira profissional, 2115 apresentaram sintomas da ineficácia da formação. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $2115/4709 = 0.4491$ ou 44.91%.
- Não, nem pensei ainda – Entre os 749 estudantes que informaram que não estão pensando em sua futura vida profissional, 420 apresentaram sintomas da ineficácia da formação. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $420/749 = 0.5607$ ou 56.07%.

A tendência identificada na dimensão do distanciamento encontra respaldo na análise dos resultados concernentes à dimensão da ineficácia na formação acadêmica. Respeitando-se as devidas considerações acerca dos incrementos percentuais em todas as categorias examinadas, é notável que a descrença em relação aos estudos e a incerteza quanto à utilidade do processo formativo têm permeado o âmago dos estudantes.

Nesse contexto, merece destaque o contingente de estudantes que já firmaram suas escolhas profissionais, visto que aproximadamente 39% evidenciam uma desconfiança quanto à eficácia de sua formação, questionando a relevância de seus estudos. Ainda que essa constatação seja preocupante, os índices se elevam de forma notável quando se observa o grupo de estudantes que se encontra em meio ao processo de seleção de suas profissões, atingindo quase 45%. Contudo, a cifra mais inquietante se apresenta entre os alunos que ainda não tomaram sua decisão, alcançando índices superiores a 56%.

Esses resultados lançam luz sobre um crescente ceticismo em relação ao valor da educação e ao propósito de seus esforços escolares entre os estudantes. Tais sentimentos podem ter implicações profundas no engajamento e na motivação dos estudantes, afetando diretamente o desempenho escolar e a qualidade de sua formação.

3.6.1.4 A futura profissão: Correlação – *burnout* 1

As correlações entre o adoecimento no nível 1 com a escolha da futura profissão pelos participantes foram baseadas nos dados a seguir:

- Sim, estou decidido – Entre os 3738 estudantes decididos quanto a escolha de sua futura profissão, 839 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 1. A taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $839/3738 = 0.2244$ ou 22.44 %
- Estou ainda analisando – Entre os 4709 estudantes que estão escolhendo a sua carreira profissional, 1348 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 1. A taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $1348/4709 = 0.2862$ ou 28.62%.
- Não, nem pensei ainda – Entre os 749 estudantes que informaram que não estão pensando em sua futura vida profissional, 292 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 1. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $292/749 = 0.3898$ ou 38.98%.

A ordenação percentual, nesta propositiva, revela-se ascendente, correlacionando-se com o estágio de escolha da futura profissão por parte dos alunos. Destaca-se que os alunos que se autodeclararam na categoria "nem pensei ainda" emergem como o grupo mais afetado pela SdB, com índices próximos a 39%. Este patamar alarmante de diagnósticos sugere que a indecisão quanto à escolha profissional pode estar associada a um maior risco de desenvolvimento dessa síndrome.

O segundo grupo em termos percentuais é composto pelos alunos que se encontram na categoria "ainda analisando", apresentando índices que ultrapassam os 28% em relação ao diagnóstico de *burnout*. Isso indica que, mesmo enquanto os estudantes estão imersos na fase de análise de suas opções de carreira, ainda assim podem enfrentar desafios significativos em termos de esgotamento.

Os alunos que já tomaram uma decisão firme em relação à sua futura profissão, enquadrados na categoria "decididos", também não estão isentos dos impactos do *burnout*. Embora com uma menor taxa percentual, cerca de 22% deles foram diagnosticados com sintomas de *burnout* no nível 1 deste levantamento. Isso ressalta que, independentemente da clareza ou indecisão em relação à escolha profissional, o risco de esgotamento é uma preocupação que deve ser considerada e abordada de forma adequada.

Esses resultados oferecem uma visão detalhada das implicações da escolha profissional na saúde mental dos estudantes, bem como da influência do estágio de decisão na suscetibilidade ao *burnout*. As discrepâncias nas taxas de adoecimento entre os grupos sugerem a necessidade de medidas de apoio direcionadas a cada estágio da escolha de carreira, a fim de promover um ambiente educacional mais saudável e equitativo para todos os estudantes.

TABELA 21 - Correlação entre a escolha da futura profissão e *burnout* nível 1

Burnout Nível 1	Profissão	Valores Observados (O)	Valores Esperados (E)	(O-E)	(O-E) ²	$\frac{(O - E)^2}{E}$	Resíduos Padronizados
não	Decidido	2899	2730,3	168,7	28459,69	10,42	8,06
não	Não Pensou	457	547,1	-90,1	8118,01	14,84	-7,74
não	Analisando	3361	3439,6	-78,6	6177,96	1,80	-3,69
sim	Decidido	839	1007,7	-168,7	28459,69	28,24	-8,06
sim	Não Pensou	292	201,9	90,1	8118,01	40,21	7,74
sim	Analisando	1348	1269,4	78,6	6177,96	4,87	3,69
					X-squared =	100,38	

Fonte: Departamento de estatística da UFMT – dados da pesquisa (2024)

A análise da tabela de contingência presente no Tabela 21 oferece uma perspicaz percepção da relação intrincada entre a escolha da futura profissão e a prevalência da SdB entre os estudantes do EM em Mato Grosso. Os resultados estatísticos desvelam uma associação que transcende meros acasos, dotando-a de relevância estatística substancial.

O qui-quadrado (X-squared) calculado, com seus graus de liberdade (df) igual a 2, revela-se uma métrica robusta desse vínculo. O valor de X-squared, notável em 100,38, supera significativamente o limiar crítico previamente estabelecido com um nível de significância de 5%. Esse achado implica que a relação entre a escolha da profissão dos estudantes e o surgimento do *burnout* no nível 1 é altamente improvável de se originar puramente por acaso.

Ademais, o p-valor extremamente diminuto, representado como $< 2.2 \times 10^{-16}$ acentua ainda mais a robustez estatística dessa associação. Este valor praticamente nulo insinua que a probabilidade de que os resultados observados sejam resultado de coincidência aleatória é exponencialmente baixa.

Em termos mais evidentes, torna-se inegável a importância significativa da escolha, ou da ausência dela, da futura carreira profissional dos estudantes do EM em Mato Grosso no que tange à propensão ao *burnout*. Os números revelam, de forma inequívoca, que a relação entre essas variáveis é muito mais profunda do que uma mera conjunção de circunstâncias estatísticas. A escolha ou a indecisão emergem como fatores cruciais que moldam o estado de saúde emocional desses jovens, carregando implicações significativas para o sistema educacional e a sociedade em geral.

3.6.1.5 A escolha da futura profissão e a propensão ao *burnout* 1

A complexidade inerente ao processo de seleção da carreira profissional se postula como um processo de decisão inegavelmente guiada pela abundância de opções e alternativas disponíveis, delineando um terreno vasto, por vezes, repleto de desafios. Nesse cenário, impõe-se aos jovens a necessidade premente de conduzir uma análise introspectiva profunda, aliada a um aguçado senso de discernimento.

Neste cenário, emergem dois grupos que compartilham um denominador comum: a experiência de prevalência estatística no que tange ao adoecimento no nível 1 de *burnout*. O primeiro conjunto, composto pelos estudantes que se encontram no processo de seleção de sua futura profissão, com resíduos padronizados de 3,69, destaca-se como estatisticamente propenso ao esgotamento. Este achado acena a pressão e tensão que esses indivíduos enfrentam durante a delicada fase de tomada de decisão.

O segundo grupo, igualmente propenso ao adoecimento por *burnout*, é composto pelos estudantes que declararam não ter sequer considerado iniciar o processo de escolha, apresentando resíduos padronizados de 7,74. Este grupo, aparentemente menos envolvido na seleção profissional, revela-se como o mais suscetível ao esgotamento em nível 1. Esta descoberta lança um novo olhar sobre a aparente tranquilidade da indecisão, sugerindo que, longe de representar uma postura menos preocupada em relação ao futuro, os integrantes desse grupo enfrentam uma tensão emocional e física consideravelmente elevada.

3.6.2 A futura profissão: indicadores de *burnout* nível 2

A enredada natureza desse processo decisório da definição do caminho profissional é inegavelmente moldada pela ampla gama de escolhas e alternativas disponíveis, constituindo um terreno vasto e, por vezes, repleto de desafios. A seleção da carreira, ao invés de seguir um curso previsível e linear, se assemelha a uma jornada através de um “quebra-cabeça” de opções, onde a orientação requer uma autoavaliação profunda e uma evidente compreensão das variáveis em jogo.

Diante dessa complexidade, é essencial que os indivíduos compreendam que a escolha profissional não é apenas uma decisão isolada, mas um processo em constante evolução. A análise das variáveis pessoais, como interesses, habilidades e valores, deve ser acompanhada por uma exploração contínua das oportunidades do mercado e das tendências no campo escolhido. Dessa forma, os jovens podem navegar com confiança por esse complexo cenário, adaptando suas escolhas à medida que adquirem novas informações e experiências, visando construir uma trajetória profissional que seja verdadeiramente satisfatória e significativa.

As aferições percentuais seguem no nível 2, com os pontos de corte aumentados em 50% em relação ao nível 1.

3.6.2.1 Desgaste emocional e físico – *burnout* 2

A presença de sintomas de desgastes emocionais e físicos relacionados a dimensão da SdB no nível 2 com a escolha da futura profissão pelos participantes apresentou os dados a seguir:

- Sim, estou decidido – Entre os 2656 estudantes diagnosticados no nível 1, 2070 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $2070/3738 = 0.5537$ ou 55.37%
- Estou ainda analisando – Entre os 3664 estudantes diagnosticados no nível 1, 2943 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $2943/4709 = 0.6249$ ou 62.49%.
- Não, nem pensei ainda – Entre os 558 estudantes diagnosticados no nível 1, 483 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. Portanto, a taxa

de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $483/749 = 0.6448$ ou 64.48%.

Ao considerar os índices de esgotamento emocional e físico entre os indivíduos avaliados, surge uma constatação: a dimensão em questão apresenta níveis significativamente elevados no que concerne ao nível 2, mesmo após a aplicação de um incremento nos pontos de corte, alcançando uma elevação de 50% em relação ao instrumento avaliativo empregado nesta pesquisa.

Observa-se que os grupos de estudantes que já efetuaram a escolha de sua futura carreira profissional apresentaram uma redução nos índices positivos nessa dimensão, diminuindo em torno de 15,6 pontos percentuais. De forma semelhante, os alunos que ainda estão em processo de seleção de suas carreiras também experienciaram uma redução, aproximadamente de 15,3 pontos percentuais.

No entanto, é intrigante notar que a menor redução foi observada entre os alunos que compõem o grupo daqueles que afirmaram não ter se quer pensado sua carreira profissional futura, situando-se em torno de aproximadamente 10 pontos percentuais. Este dado lança fulgor sobre a persistente tensão emocional e física que permeia esse grupo, sugerindo que a indecisão pode representar uma fonte particularmente desafiadora de esgotamento.

3.6.2.2 Distanciamento – *burnout* 2

A presença de sintomas do distanciamento relacionados a dimensão da SdB no nível 2 com a escolha da futura profissão pelos participantes apresentou os dados a seguir:

- Sim, estou decidido – Entre os 1182 estudantes diagnosticados no nível 1, 603 apresentaram sintomas validados para o distanciamento no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $603/3738 = 0.1613$ ou 16.13%
- Estou ainda analisando – Entre os 1710 estudantes diagnosticados no nível 1, 868 apresentaram sintomas para o distanciamento no nível 2. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $868/4709 = 0.1843$ ou 18.43%.
- Não, nem pensei ainda – Entre os 375 estudantes que diagnosticados no nível 1, 236 apresentaram sintomas para o distanciamento no nível 2. Portanto, a taxa de

estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $236/749 = 0.3150$ ou 31.50%.

No nível 2 balizado com aumento nos pontos de corte em relação ao nível 1 avaliado, as reduções na dimensão do distanciamento se equivaleram, apresentando em aproximados 15,1 pontos para o grupo dos estudantes decididos e 17,8 pontos para os alunos em processo de decisão de sua profissão futura. Os alunos que ainda não pensam na escolha apresentaram uma ligeira redução nos índices percentuais em relação aos outros dois grupos, a redução foi de aproximados 18,5 pontos.

No âmbito do nível 2, marcado por um aumento substancial nos pontos de corte em relação ao nível 1 previamente avaliado, observa-se que as reduções na dimensão do distanciamento se mostraram comparáveis. Especificamente, constatou-se uma diminuição de aproximadamente 15,1 pontos percentuais entre os estudantes que já consolidaram suas decisões quanto à carreira profissional, enquanto o grupo dos alunos que ainda se encontra no processo de tomada de decisão apresentou uma redução ligeiramente mais ampla, de cerca de 17,8 pontos percentuais.

Os alunos que declararam não ter ainda considerado sua escolha profissional exibiram uma redução percentual ligeiramente maior em relação aos outros dois grupos, situando-se em torno de aproximadamente 18,5 pontos. Essa diferença aponta para a possível presença de um nível mais profundo de autoavaliação e discernimento entre esses estudantes, levando a uma maior flexibilidade na adaptação aos novos critérios estabelecidos no nível 2.

3.6.2.3 Ineficácia da formação – *burnout* 2

A presença de sintomas da ineficácia da formação relacionados a dimensão da SdB no nível 2 com a escolha da futura profissão pelos participantes apresentou os dados a seguir:

- Sim, estou decidido – Entre os 1459 estudantes diagnosticados no nível 1, 798 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $798/3738 = 0.2134$ ou 21.34%
- Estou ainda analisando – Entre os 2115 estudantes diagnosticados no nível 1, 1158 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 2. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1158/4709 = 0.2459$ ou 24.59%.

- Não, nem pensei ainda – Entre os 749 estudantes que informaram que não estão pensando em sua futura vida profissional, 239 apresentaram sintomas da ineficácia da formação. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $239/749 = 0.3190$ ou 31.90%.

Os estudantes que receberam diagnóstico positivo na dimensão da ineficácia da formação para a SdB, no nível 2, exibiram uma variação de percentuais, oscilando entre aproximadamente 21% e 32%. Comparativamente ao nível 1, constatou-se uma redução nas três categorias avaliadas, embora os graus de diminuição tenham variado entre elas.

Entre os alunos que já tomaram decisões em relação à sua escolha profissional, a redução percentual foi de 17,6 pontos, refletindo uma atenuação nas percepções de ineficácia em relação à formação acadêmica. No grupo dos estudantes que se encontram em processo de análise para a futura profissão, essa redução foi um pouco mais acentuada, atingindo 20,3 pontos percentuais. A maior diminuição, de 24,1 pontos percentuais, ocorreu no grupo dos alunos que ainda não escolheram uma carreira futura.

3.6.2.4 A futura profissão: Correlação – *burnout* 2

As correlações entre o adoecimento no nível 2 com a escolha da futura profissão pelos participantes foram baseadas nos dados a seguir:

- Sim, estou decidido – Entre os 839 estudantes diagnosticados no nível 1, 419 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $419/3738 = 0.1120$ ou 11.20 %
- Estou ainda analisando – Entre os 1348 estudantes diagnosticados no nível 1, 588 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 2. A taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $588/4709 = 0.1248$ ou 12.48%.
- Não, nem pensei ainda – Entre os 292 estudantes diagnosticados no nível 1, 160 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes adoecidos foi de $160/749 = 0.2136$ ou 21.36%.

Apesar do aumento nos pontos de corte do nível 1 para o nível 2 no diagnóstico de *burnout* realizado nesta pesquisa, é notável a influência da escolha da futura carreira profissional na incidência dessa síndrome entre os alunos. Essa influência é

particularmente evidente ao analisarmos as taxas de diagnóstico positivo em ambos os níveis.

Os alunos que já consolidaram suas decisões profissionais revelaram uma redução significativa de aproximadamente 50% nos diagnósticos positivos de *burnout*, passando de 22,4% no nível 1 para 11,2% no nível 2. Esse declínio sugere que a carreira escolhida pode atuar como um fator protetor contra o esgotamento emocional e físico em níveis mais elevados.

Para os alunos que se encontram na fase de seleção profissional, a redução nos casos positivos de *burnout* foi ainda mais acentuada, chegando acerca de 60%. No nível 1, a taxa era de 28,6%, enquanto no nível 2, diminuiu para 12,4%. Essa diminuição considerável pode refletir uma maior sensação de controle e confiança à medida que os estudantes avançam em suas escolhas em relação a níveis mais severo do esgotamento total.

Entre os alunos que afirmaram não terem sequer iniciado o processo de escolha profissional, houve a menor redução de 45% nos casos positivos de *burnout*, caindo de 38,9% no nível 1 para 21,3% no nível 2. Essa descoberta sugere que a simples reflexão sobre a escolha futura, mesmo que incipiente, pode ter um impacto na contribuição do enfrentamento do *burnout* no nível 2.

TABELA 22 - Correlação entre a escolha da futura profissão e *burnout* nível 2

Burnout Nível 2	Profissão	Valores Observados (O)	Valores Esperados (E)	(O-E)	(O-E) ²	$\frac{(O - E)^2}{E}$	Resíduos Padronizados
não	Decidido	3319	3263,65	55,35	3063,6225	0,94	3,53
não	Não Pensou	589	653,94	-64,94	4217,2036	6,45	-7,43
não	Analisando	4121	4111,4	9,6	92,16	0,02	0,601
sim	Decidido	419	474,36	-55,36	3064,7296	6,46	-3,53
sim	Não Pensou	160	95,05	64,95	4218,5025	44,38	7,43
sim	Analisando	588	597,58	-9,58	91,7764	0,15	-0,601
					X-squared =	58,41	

Fonte: Departamento de estatística da UFMT – dados da pesquisa (2024)

O valor de X-squared, notável em 58,41, supera significativamente o limiar crítico previamente estabelecido com um nível de significância de 5%. Esse achado implica que a relação entre a escolha da profissão dos estudantes e o surgimento do

burnout no nível 2 não é fruto do acaso. Os resultados estatísticos desvelam uma associação que excede a casualidade, dotando-a de relevância estatística substancial a correlação entre a escolha da futura profissão com adoecimento por *burnout* em nível 2 junto aos estudantes do EM da rede pública estadual do Estado de Mato Grosso.

O p-valor de 2.073⁽⁻¹³⁾, acera o vigor estatística dessa associação. Este valor praticamente nulo insinua que a probabilidade de que os resultados observados sejam resultado de coincidência aleatória é exponencialmente baixa. Em termos descritivos, a ausência do pensar na futura profissão propensa os estudantes pesquisados ao *burnout* no nível 2 afetando a saúde emocional ao longo do EM.

3.6.2.5 A escolha da futura profissão e a propensão ao *burnout* 2

O *burnout*, caracterizado por sentimentos de exaustão emocional e física, distanciamento e ineficácia da formação, pode se manifestar de maneira mais intensa entre aqueles que estão indecisos sobre suas carreiras. A incerteza quanto ao caminho a seguir pode levar a níveis elevados de estresse, ansiedade e frustração, contribuindo para o esgotamento mental e emocional. A ausência de uma direção clara pode gerar conflitos internos e uma sensação de desorientação, que são fatores de risco adicionais para o desenvolvimento do *burnout*.

Aqueles estudantes que, até o momento, se quer cogitaram sua futura profissão, muitas vezes encontram-se em uma encruzilhada desafiadora no que diz respeito ao seu bem-estar psicológico e emocional. A falta de clareza em relação à escolha profissional pode gerar um terreno fértil para o adoecimento por *burnout*, uma vez que esses indivíduos podem experimentar uma pressão interna e externa considerável para tomar decisões importantes sobre seu futuro.

Os resíduos padronizados do grupo estudantil que ainda não pensou em sua vida profissional no valor de 7,43 supera o valor residual limite, indicando uma propensão estatística do grupo ao adoecimento pela SdB no nível 2 da pesquisa em detrimento dos demais grupos.

3.6.3 Futura profissão: indicadores de *burnout* nível 3

A seleção da futura carreira pelos estudantes do EM constitui um processo com o potencial de influenciar seu adoecimento por *burnout* de inúmeras maneiras. O

enfoque crítico aplicado à análise dessas dinâmicas revela-se fundamental e torna-se imperativo reconhecer que não existe uma solução única para a questão de como a escolha profissional impacta o bem-estar dos estudantes, mas sim uma complexidade de fatores sociais, emocionais e ambientais a serem considerados para abordar de forma eficaz essa temática complexa.

Os resultados da avaliação da SdB em estudantes revelaram a presença da síndrome nos níveis 1 e 2 entre os participantes da pesquisa. Além disso, identificou-se uma correlação estatisticamente significativa entre os alunos que estão em processo de seleção de suas futuras carreiras profissionais no nível 1 e aqueles que ainda não contemplaram essa escolha nos níveis 1 e 2 deste estudo. Vale ressaltar que as medições percentuais a seguir, foram realizadas no nível 3, com pontos de corte aumentados em 100% em relação ao nível 1, a fim de aprofundar a análise e compreender melhor a relação entre a escolha profissional dos estudantes e a SdB em diferentes estágios de decisão e avaliação em nível mais severo do esgotamento total.

3.6.3.1 Desgaste emocional e físico – *burnout* 3

A presença de sintomas de desgastes emocionais e físicos relacionados a dimensão da SdB no nível 3 com a escolha da futura profissão pelos participantes apresentou os dados a seguir:

- Sim, estou decidido – Entre os 2070 estudantes diagnosticados no nível 2, 1439 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1439/3738 = 0.3849$ ou 38.49%
- Estou ainda analisando – Entre os 2943 estudantes diagnosticados no nível 2, 2046 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 3. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $2046/4709 = 0.4344$ ou 43.44%.
- Não, nem pensei ainda – Entre os 483 estudantes diagnosticados no nível 2, 383 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $383/749 = 0.5113$ ou 51.13%.

Os dados apresentados revelam uma relação entre a escolha da futura profissão dos estudantes e os sintomas de desgaste emocional e físico no nível 3 da SdB. Essa relação aponta para um aumento significativo na prevalência desses sintomas à medida que os estudantes se distanciam do processo de decisão profissional.

Inicialmente, entre os estudantes que já consolidaram suas escolhas de carreira, 38,49% apresentaram sintomas de desgaste emocional e físico no nível 3, sugerindo que, mesmo após tomar decisões definitivas em relação à profissão, uma parcela substancial desses estudantes ainda enfrenta um considerável desafio em termos de saúde emocional e física. Por outro lado, o grupo de estudantes que se encontra na fase de análise de suas futuras carreiras profissionais apresentaram uma taxa ainda mais alta, com 43,44% manifestando sintomas no nível 3. Isso indica que a incerteza e a pressão associadas à seleção profissional podem ter um impacto significativo no bem-estar desses alunos, à medida que se afastam da decisão em definitivo.

O grupo de estudantes que ainda não contemplou sequer a escolha de uma futura carreira profissional apresentou a taxa mais alta, atingindo 51,13% com sintomas no nível 3. Isso sugere que a falta de clareza em relação à escolha profissional pode estar associada a um nível substancialmente maior de desgaste emocional e físico, o que demanda uma atenção especial.

3.6.3.2 Distanciamento – *burnout* 3

A presença de sintomas do distanciamento relacionados a dimensão da SdB no nível 3 com a escolha da futura profissão pelos participantes apresentou os dados a seguir:

- Sim, estou decidido – Entre os 603 estudantes diagnosticados no nível 2, 253 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $253/3738 = 0.0676$ ou 6.76%
- Estou ainda analisando – Entre os 868 estudantes diagnosticados no nível 2, 324 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 3. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $324/4709 = 0.0688$ ou 6.88%.

- Não, nem pensei ainda – Entre os 236 estudantes diagnosticados no nível 2, 94 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $94/749 = 0.1255$ ou 12.55%.

A análise dos dados relacionados aos sintomas de distanciamento no nível 3 da SdB em relação à escolha da futura profissão revela padrões homogêneos entre o grupo de estudantes decididos em seu futuro profissional com o grupo que se encontra em processo seletivo profissional e heterogêneo em relação ao grupo dos estudantes que não iniciaram o processo seletivo de sua futura carreira. Essa dimensão do *burnout* está associada à sensação de despersonalização e desconexão com as atividades e responsabilidades profissionais, o que pode ter implicações profundas na saúde emocional e no desempenho dos estudantes.

No grupo de estudantes que já tomaram decisões definitivas quanto à sua futura carreira profissional, a taxa de sintomas de distanciamento no nível 3 foi de 6,76%. Isso sugere que uma proporção relativamente pequena desses estudantes está experimentando sentimentos de despersonalização e desconexão em relação à profissão escolhida, o que pode ser resultado de uma falta de alinhamento entre suas expectativas e a realidade da carreira. Entre os estudantes que ainda estão em processo de análise de suas escolhas profissionais, a taxa de sintomas de distanciamento no nível 3 foi de 6,88%, uma porcentagem homogeneia à do grupo de estudantes decididos.

Na via da heterogeneidade, o grupo de estudantes que ainda não contemplou sequer a escolha de uma futura carreira profissional apresentou a taxa mais alta, atingindo 12,55% com sintomas no nível 3, praticamente o dobro percentual dos dois primeiros grupos. Isso indica que a falta de clareza em relação à escolha profissional está associada a um nível significativamente maior de distanciamento e desconexão, o que pode impactar negativamente sua motivação e envolvimento com o processo educacional.

3.6.3.3 Ineficácia da formação – *burnout* 3

A presença de sintomas da ineficácia da formação relacionados a dimensão da SdB no nível 3 com a escolha da futura profissão pelos participantes, apresentaram os dados a seguir:

- Sim, estou decidido – Entre os 798 estudantes diagnosticados no nível 2, 359 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $359/3738 = 0.0960$ ou 9.60%
- Estou ainda analisando – Entre os 1158 estudantes diagnosticados no nível 2, 489 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $489/4709 = 0.1038$ ou 10.38%.
- Não, nem pensei ainda – Entre os 239 estudantes diagnosticados no nível 2, 100 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $100/749 = 0.1335$ ou 13.35%.

Um crescente percentual de positividade foi percebido entre os grupos analisados, no grupo de estudantes que já definiram suas escolhas de carreira, a taxa de sintomas de ineficácia da formação no nível 3 foi de 9,60%. Entre os estudantes que ainda estão em processo de análise de suas escolhas profissionais, a taxa de sintomas de ineficácia da formação no nível 3 foi de 10,38%. O grupo de estudantes que ainda não contemplou se quer a escolha de uma futura carreira profissional apresentou a taxa mais alta, atingindo 13,35% com sintomas no nível 3 de ineficácia da formação.

A análise dos dados relacionados aos sintomas da ineficácia da formação no nível 3 da SdB, considerando a escolha da futura profissão dos participantes, revela informações relevantes sobre a relação entre a decisão de carreira e a saúde mental e física dos estudantes. Isso sugere que a incerteza em relação à escolha profissional também está associada a sentimentos de ineficácia em relação à formação atual, o que pode ser resultado de dúvidas sobre a relevância do que estão estudando em relação à futura profissão.

3.6.3.4 A futura profissão: Correlação – *burnout* 3

As correlações entre o adoecimento no nível 3 com a escolha da futura profissão pelos participantes foram baseadas nos dados a seguir:

- Sim, estou decidido – Entre os 419 estudantes diagnosticados no nível 2, 130 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $130/3738 = 0.0347$ ou 3.47 %

- Estou ainda analisando – Entre os 588 estudantes diagnosticados no nível 2, 182 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 3. A taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $182/4709 = 0.0386$ ou 3.86%.
- Não, nem pensei ainda – Entre os 160 estudantes diagnosticados no nível 2, 46 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes adoecidos foi de $46/749 = 0.0614$ ou 6.14%.

A análise dos diagnósticos por variáveis revela a complexidade do processo de seleção de carreira e seus impactos no bem-estar dos estudantes, especialmente no que se refere à SdB. Independentemente do grupo em que se encontram os estudantes, todos apresentam percentuais positivos para *burnout* no nível 3, mesmo com o aumento significativo nos pontos de corte do instrumento de avaliação. Isso indica que os estudantes enfrentam desafios emocionais e físicos consideráveis durante essa fase crucial de suas vidas.

No nível 3, observa-se que a proximidade percentual de diagnósticos entre os alunos que já decidiram suas futuras profissões e aqueles que estão em processo de seleção persiste. No entanto, uma discrepância significativa é evidenciada quando comparada com os estudantes que ainda não começaram o processo de escolha. Os alunos do grupo dos "decididos" apresentam uma redução na taxa de prevalência do nível 1 de *burnout*, passando de 22,4% no nível 1 para 11,2% no nível 2 e, finalmente, chegando a 3,47% no nível 3. Isso sugere que a tomada de decisão em relação à carreira profissional parece aliviar os sintomas de *burnout* em níveis mais severos.

O grupo dos alunos em processo de "decisão" também mostra reduções significativas, indo de 28,6% no nível 1 para 12,4% no nível 2 e 3,86% no nível 3. Isso corrobora a ideia de que o processo de escolha, mesmo que ainda em andamento, está associado a uma diminuição dos sintomas de *burnout* a medida em que se aumentam os pontos de cortes do instrumento avaliativo.

Por outro lado, entre os alunos que afirmaram não terem iniciado o processo de escolha da futura profissão, a redução nos percentuais ao longo dos níveis foi menor. Eles variaram de 38,9% no nível 1 para 21,3% no nível 2 e 6,14% no nível 3. Isso indica que esse grupo enfrenta desafios emocionais e físicos mais intensos, além de uma maior distância e descrença em relação aos estudos oferecidos durante o EM.

TABELA 23 - Correlação entre a escolha da futura profissão e *burnout* nível 3

Burnout Nível 3	Profissão	Valores Observados (O)	Valores Esperados (E)	(O-E)	(O-E) ²	$\frac{(O-E)^2}{E}$	Resíduos Padronizados
não	Decidido	3608	3592,47	15,53	241,1809	0,07	1,7
não	Não Pensou	703	719,84	-16,84	283,5856	0,39	-3,31
não	Analisando	4527	4525,67	1,33	1,7689	0,00	0,14
sim	Decidido	130	145,52	-15,52	240,8704	1,66	-1,7
sim	Não Pensou	46	29,16	16,84	283,5856	9,73	3,31
sim	Analisando	182	183,32	-1,32	1,7424	0,01	-0,14
					X-squared =	11,85	

Fonte: Departamento de estatística da UFMT – dados da pesquisa (2024)

Os resultados estatísticos revelam uma associação que transcende a casualidade, conferindo-lhe relevância estatística substancial, indicando uma correlação significativa entre a escolha da futura profissão e o desenvolvimento de *burnout* no nível 3 entre os estudantes do EM da rede pública estadual de Mato Grosso. O valor do teste qui-quadrado (X-squared), em 11,85, ultrapassa o limiar crítico previamente estabelecido com um nível de significância de 5%, de modo que a relação entre a escolha da carreira pelos estudantes e a manifestação da SdB no nível 3 não é resultado do mero acaso.

Em termos descritivos, a ausência de reflexão sobre a futura profissão parece predispor os estudantes pesquisados ao *burnout* no nível 3, exercendo um impacto negativo na saúde emocional desses alunos durante o EM. O p-valor de 0,002667 reforça a robustez estatística dessa associação. Esse valor praticamente insignificante sugere que a probabilidade de os resultados observados ocorrerem por mera coincidência aleatória é exponencialmente baixa. A análise dos dados ressalta a importância de uma abordagem cuidadosa e de apoio à tomada de decisão de carreira entre os estudantes, a fim de mitigar os efeitos prejudiciais do *burnout* em sua jornada educacional.

3.6.3.5 A escolha da futura profissão e a propensão ao *burnout* 3

A tomada de decisão emerge como um elemento de importância indiscutível na mitigação dos sintomas do *burnout*, conferindo um maior equilíbrio tanto emocional quanto físico aos estudantes. De maneira particular, torna-se imprescindível providenciar um suporte substancial aos estudantes que ainda não deram início a

esse processo de escolha profissional, pois eles podem estar enfrentando desafios consideráveis em sua saúde emocional e na relação com sua educação.

Os estudantes que declararam não ter iniciado a trajetória de decisão sobre suas futuras carreiras, seja por motivos subjetivos não aprofundados neste contexto, certamente vivenciam impactos emocionais profundos em sua jornada educacional, especialmente ao confrontarem decisões cruciais em relação a seu futuro profissional. Estes estudantes demonstraram tendências estatísticas ao adoecimento por *burnout* em todos os níveis avaliados, inclusive no nível 3, caracterizado por pontos de corte mais rigorosos. Os resíduos padronizados do grupo que ainda não considerou sua escolha profissional lideraram os valores absolutos em todos os níveis investigados na pesquisa. No nível 3, o valor de 3,31 supera o limite dos resíduos padronizados, sinalizando uma inclinação estatística deste grupo em direção ao adoecimento pela SdB no nível 3, em comparação com seus colegas.

Nesse contexto premente, é crucial instituir um suporte adequado e orientação específica para esses estudantes, com o intuito de auxiliá-los na tomada de decisões mais embasadas e na administração do estresse associado à indecisão profissional. A atenção à saúde mental e o cultivo de habilidades relacionadas à autorreflexão e autodescoberta emergem como elementos cruciais na prevenção do *burnout* entre os estudantes que se encontram em busca de sua verdadeira vocação.

3.6.4 Resumo – Correlações: a escolha da futura profissão e *burnout*

Os resultados da pesquisa indicam uma correlação estatisticamente significativa entre o desenvolvimento da SdB e a escolha futura de profissão entre os estudantes do ensino médio em Mato Grosso.

QUADRO 54 - Resumo – Correlações: futura profissão e *burnout*

Níveis	X-squared	df	p-valor	Interpretação	Categorias
1	100,38	2	$< 2.2 \times 10^{-16}$	Há associação	Não pensou Analisando
2	58,41	2	2.073^{-13}	Há associação	Não pensou
3	11,85	2	0.002667	Há associação	Não pensou

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Estudantes com convicção em relação à escolha de sua futura profissão não apresentaram correlações estatisticamente significativas com o adoecimento por *burnout*. Isso sugere que ter uma decisão firme sobre a carreira pode atenuar os esgotamentos emocionais ao longo do EM.

Os estudantes em vias de seleção profissional apresentaram uma correlação positiva com o esgotamento total no nível 1 de *burnout*, mas essa correlação não se manteve nos níveis posteriores. Isso pode indicar que o processo seletivo inicial pode ser estressante, mas, com o tempo, essa correlação diminui.

Os estudantes que não pensaram ou relutam em pensar em sua futura profissão estão positivamente correlacionados com a SdB em todos os níveis avaliados. Isso sugere que a falta de clareza sobre a carreira futura está relacionada a um maior risco de adoecimento, devido ao conflito entre estudar e não desenvolver pensamentos sobre escolhas profissionais futuras.

Esses resultados enfatizam a importância de oferecer apoio aos estudantes em sua jornada de escolha de carreira, independentemente da fase em que se encontrem. Isso pode ajudar a reduzir o risco de SdB e promover um melhor bem-estar emocional durante o EM.

3.7 QUANTO A FAMÍLIA ACOMPANHAR OS ESTUDOS & SÍNDROME DE BURNOUT

O adoecimento por *burnout* deve se tornar uma preocupação crescente entre estudantes do EM. Este fenômeno não afeta todos da mesma forma e a relação entre o envolvimento da família nos estudos dos filhos e o desenvolvimento do *burnout* é um tema de grande relevância. Neste cenário, a pesquisa investigou a relação a partir de três categorias: a primeira em que a família acompanha ativamente os estudos, a segunda em que a família não acompanha os estudos e a terceira em que a família acompanha de forma sazonal.

3.7.1 O acompanhamento da família: indicadores de *burnout* nível 1

Na categoria em que a família acompanha ativamente os estudos dos filhos, o adoecimento por *burnout* tende a ser menos prevalente devido a uma série de fatores interligados. Primeiramente, a presença constante dos pais oferece um apoio emocional contínuo, o que reduz a pressão sobre os estudantes e auxilia na sua

capacidade de enfrentar o estresse escolar de maneira mais eficaz. Além disso, a comunicação aberta e frequente entre pais e filhos se torna uma ferramenta valiosa nesse contexto, permitindo que os estudantes expressem suas preocupações e dúvidas com mais facilidade, o que, por sua vez, cria um ambiente mais saudável e propício ao desenvolvimento escolar e emocional.

Na segunda categoria, em que a família não acompanha os estudos, o risco de adoecimento por *burnout* é mais elevado devido a uma série de fatores interconectados. Primeiramente, a ausência de envolvimento familiar resulta na falta de apoio emocional, deixando os estudantes se sentindo isolados e emocionalmente sobrecarregados. Sem esse suporte, enfrentar o estresse escolar torna-se uma tarefa ainda mais árdua. Além disso, a ausência de supervisão leva à desorganização, com os estudantes lutando para gerenciar eficazmente seu tempo e tarefas. Isso muitas vezes resulta em longas horas de estudo sem resultados efetivos, o que, por sua vez, intensifica o estresse e a sensação de sobrecarga. A pressão para alcançar metas acadêmicas pode se tornar autoimposta, já que os estudantes não contam com o suporte emocional e prático da família. Isso pode levar a uma carga excessiva de responsabilidades e, conseqüentemente, ao risco aumentado de *burnout*.

Na terceira categoria, em que a família acompanha os estudos de forma sazonal, os fatores complicadores se entrelaçam, tornando a dinâmica mais complexa. Primeiramente, o adoecimento por *burnout* pode ocorrer devido à pressão sazonal, uma vez que a família intervém apenas durante os períodos de exames ou avaliações importantes. Essa pressão para o desempenho durante esses momentos específicos pode se tornar excessiva e desencadear níveis elevados de estresse. Além disso, a inconstância no apoio familiar pode criar inconsistências na gestão do estresse e na organização dos estudos, uma vez que os estudantes podem se sentir perdidos quando não contam com orientação constante. Essa alternância entre apoio intensivo e independência completa pode ser desafiadora para os estudantes, levando à falta de adaptação e, conseqüentemente, ao estresse adicional. Portanto, a categoria em que a família assiste de forma sazonal apresenta desafios únicos que requerem uma abordagem cuidadosa para evitar o adoecimento por *burnout*.

Ao analisar as 9.196 participações, percebemos uma distribuição notável em relação ao nível de envolvimento familiar no acompanhamento dos estudos durante o EM. Aproximadamente metade dos estudantes relatou um engajamento ativo e consistente por parte de suas famílias, enquanto a outra metade se divide entre

aqueles que afirmaram que suas famílias não acompanham seus estudos de forma alguma, o que representa cerca de 13%, e aqueles cujas famílias o fazem de forma sazonal, totalizaram aproximadamente 37% do total de participações.

3.7.1.1 Desgaste emocional e físico – *burnout* 1

A presença de sintomas de desgastes emocionais e físicos relacionados a dimensão da SdB com o acompanhamento da família junto aos estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Sim – Entre os 4587 estudantes que afirmaram que seus estudos são acompanhados por sua família, 3116 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $3116/4587 = 0.6793$ ou 67.93%
- Não – Entre os 1240 participantes que afirmaram que a família não acompanha seus estudos, 993 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $993/1240 = 0.8008$ ou 80.08%.
- Às vezes – Entre os 3369 estudantes que afirmaram que a família participa de sua rotina de estudo de forma esporádica, 2769 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $2769/3369 = 0.8219$ ou 82.19%.

Os percentuais tidos nos resultados dos desgastes emocionais e físicos, assim como em outras variáveis, apresentaram patamares elevados entre os estudantes participantes deste levantamento no tocante ao acompanhamento de seus familiares frente a sua vida escolar no EM, evidenciando que tais desgastes é fator presente em todas as variáveis estudadas e de potencialização do esgotamento total dos estudantes. Uma tendência de agravamento dos percentuais dos desgastes foi observada à medida em que a família se distancia da vida acadêmica dos estudantes.

Mesmo com o apoio da família, cerca de 68% dos estudantes estão sofrendo com desgastes emocionais e físicos. Isso pode ser devido a várias razões, como alta pressão acadêmica, expectativas familiares elevadas, falta de equilíbrio entre estudos e lazer, ou problemas pessoais não relacionados à escola.

O grupo que informou que sua família acompanha os estudos de forma intermitente apresentou o percentual mais alto de desgaste, o que sugere que a falta

de consistência no acompanhamento familiar pode contribuir para o esgotamento dos estudantes.

Os estudantes que relataram não ter nenhum tipo de acompanhamento familiar também apresentaram um alto percentual de desgaste, semelhante ao grupo com acompanhamento intermitente. Isso indica que o suporte familiar desempenha um papel importante na saúde emocional dos estudantes.

3.7.1.2 Distanciamento – *burnout* 1

A presença de sintomas do distanciamento relacionados a dimensão da SdB com o acompanhamento da família junto aos estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Sim – Entre os 4587 estudantes que afirmaram que seus estudos são acompanhados por sua família, 1129 apresentaram sintomas do distanciamento. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1129/4587 = 0.2461$ ou 24.61%
- Não – Entre os 1240 participantes que afirmaram que a família não acompanha seus estudos, 685 apresentaram sintomas do distanciamento. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $685/1240 = 0.5524$ ou 55.24%.
- Às vezes – Entre os 3369 estudantes que afirmaram que a família participa de sua rotina de estudo de forma esporádica, 1453 apresentaram sintomas do distanciamento. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1453/3369 = 0.4312$ ou 43.12%.

A dimensão do distanciamento avaliada na tríade para diagnóstico de *burnout* é um exemplo contundente na relação do acompanhamento familiar com o adoecimento dos alunos pesquisados, sendo visível que os estudantes que possuem seus familiares próximos de sua vida escolar apresentam uma menor positividade frente a dimensão (24.61%), ao passo que, os percentuais quase dobram em relação aos casos de acompanhamento familiar intermitente (43.12%) e aumentam em mais de 120% em relação aos casos de omissão total no acompanhamento (55.24%).

Os resultados mostram que o acompanhamento familiar está correlacionado com a redução dos sintomas de distanciamento, uma das dimensões da SdB. A presença constante da família parece ser um fator protetor, enquanto a ausência total de acompanhamento está associada a um aumento significativo nos sintomas. Portanto, é fundamental promover o envolvimento da família na vida escolar dos

estudantes e implementar medidas de apoio específicas para aqueles que não têm suporte familiar.

3.7.1.3 Ineficácia da formação – *burnout* 1

A presença de sintomas da ineficácia da formação relacionados a dimensão da SdB com o acompanhamento da família junto aos estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Sim – Entre os 4587 estudantes que afirmaram que seus estudos são acompanhados por sua família, 1504 apresentaram sintomas da ineficácia da formação. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1504/4587 = 0.3278$ ou 32.78%
- Não – Entre os 1240 participantes que afirmaram que a família não acompanha seus estudos, 767 apresentaram sintomas da ineficácia da formação. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $767/1240 = 0.6185$ ou 61.85%.
- Às vezes – Entre os 3369 estudantes que afirmaram que a família participa de sua rotina de estudo de forma esporádica, 1723 apresentaram sintomas da ineficácia da formação. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1723/3369 = 0.5114$ ou 51.14%.

A análise dos resultados referentes à dimensão da ineficácia da formação revela claramente a influência do acompanhamento familiar na crença dos estudantes em relação aos seus estudos no EM. Quanto mais próximo e constante é o envolvimento da família na vida escolar dos estudantes, menor tende a ser a descrença percebida em relação à formação escolar.

No grupo em que os familiares afirmaram acompanhar ativamente os estudantes em suas atividades escolares, observou-se que aproximadamente 2/3 dos participantes relatou uma crença positiva na eficácia de sua formação. Esse resultado sugere que o apoio ativo da família contribui para uma visão mais otimista e confiante em relação ao processo de aprendizado.

No grupo em que o acompanhamento familiar ocorre de forma intermitente, a taxa de descrença aumenta, atingindo um pouco mais de 51%. Isso indica que, quando o envolvimento da família é menos consistente, os estudantes podem começar a desenvolver dúvidas e incertezas em relação à sua formação escolar.

No grupo em que os familiares não acompanham de forma alguma o desenvolvimento escolar dos estudantes, a taxa de descrença é ainda mais alta, chegando a quase 62% dos participantes. Esses resultados destacam a importância do acompanhamento familiar como um fator significativo na motivação e autoconfiança dos estudantes em relação aos estudos.

3.7.1.4 O acompanhamento da família: Correlação – *burnout* 1

As correlações entre o adoecimento no nível 1 com o acompanhamento da família junto aos estudos dos participantes foram baseadas nos dados a seguir:

- Sim – Entre os 4587 estudantes que afirmaram que seus estudos são acompanhados por sua família, 797 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 1. A taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $797/4587 = 0.1737$ ou 17.37%
- Não – Entre os 1240 participantes que afirmaram que a família não acompanha seus estudos, 557 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 1. A taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $557/1240 = 0.4491$ ou 44.91%.
- Às vezes – Entre os 3369 estudantes que afirmaram que a família participa de sua rotina de estudo de forma esporádica, 1125 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 1. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $1125/3369 = 0.3339$ ou 33.39%.

A análise das três categorias de envolvimento familiar nos estudos dos estudantes do EM revela a importância de encontrar um equilíbrio delicado entre o apoio necessário e a independência para preservar a saúde mental dos jovens. É evidente que o adoecimento dos estudantes devido à SdB não está restrito a uma categoria específica, pois todas apresentam indicadores percentuais significativos de problemas de saúde mental. No entanto, é inquestionável a constatação de que a proximidade da família na vida escolar de cada estudante contribui de forma notável para o enfrentamento dessa situação.

No grupo em que a família está ativamente envolvida na vida escolar do estudante, o índice de adoecimento é o menor entre as demais categorias, com cerca de 17,3% dos seus integrantes diagnosticados com esgotamento total no nível 1 da pesquisa, sugerindo que o apoio constante e presente dos familiares é um fator protetor contra o *burnout*.

Entre os alunos cujas famílias realizam acompanhamento de forma sazonal, o percentual de adoecimento praticamente dobra em relação ao grupo anterior, atingindo 33,3% dos integrantes. Esse aumento indica que, quando o envolvimento familiar não é consistente, os estudantes podem ficar mais suscetíveis aos sintomas de *burnout*.

O caso mais severo percentualmente em termos de adoecimento ocorre entre os estudantes cujas famílias os deixam em grande parte sozinhos em sua jornada estudantil no EM, com aproximadamente 45% dos integrantes desse grupo diagnosticados com esgotamento no nível 1. Esse resultado enfatiza a necessidade de apoio e envolvimento da família para preservar a saúde mental dos estudantes durante essa fase crítica.

TABELA 24 - Correlação entre família acompanhar os estudos e *burnout* nível 1

Burnout Nível 1	Família	Valores Observados (O)	Valores Esperados (E)	(O-E)	(O-E) ²	$\frac{(O-E)^2}{E}$	Resíduos Padronizados
não	Não	683	905,7	-222,7	49595,29	54,76	-15,32
não	Sim	3790	3350,5	439,5	193160,25	57,65	20,65
não	Às vezes	2244	2460,8	-216,8	47002,24	19,10	-10,57
sim	Não	557	334,3	222,7	49595,29	148,36	15,32
sim	Sim	797	1236,5	-439,5	193160,25	156,22	-20,65
sim	Às vezes	1125	908,2	216,8	47002,24	51,75	10,57
					X-squared =	487,83	

Fonte: Departamento de estatística da UFMT – dados da pesquisa (2024)

Os dados da Tabela 24 são apresentados de forma coletiva, porém, é válido destacar que cada família e cada estudante são únicos, demandando assim, uma abordagem sensível e personalizada, portanto, é imprescindível que as famílias estejam atentas às necessidades individuais de seus filhos, buscando estabelecer um ambiente propício ao crescimento escolar e emocional.

A relação entre a proximidade da família no rito escolar dos participantes com a prevalência da SdB entre os estudantes do EM em Mato Grosso, direcionam a resultados estatísticos de relevância substancial. O qui-quadrado (X-squared) calculado, com seus graus de liberdade (df) igual a 2, revela-se uma métrica robusta

desse vínculo. O valor de X-squared em 487,83, supera significativamente o limiar crítico previamente estabelecido com um nível de significância de 5%.

A relação entre a proximidade da família dos estudantes em sua vida escolar e o adoecimento do *burnout* no nível 1 é altamente improvável de se originar puramente por acaso, visto a corroboração do p-valor praticamente nulo, representado como $<2.2^{(-16)}$ robustecendo a não coincidência aleatória.

A família próxima ou não no acompanhamento escolar dos estudantes suscita fatores cruciais que moldam o estado de saúde emocional desses jovens, o apoio emocional constante e a supervisão adequada, independentemente da categoria de envolvimento, emergem como fatores cruciais na promoção do bem-estar dos estudantes, permitindo que enfrentem os desafios escolares com resiliência e sem comprometer sua saúde mental.

3.7.1.5 O acompanhamento familiar e a propensão ao *burnout* 1

Os dados evidenciam que a presença e o apoio da família desempenham um papel significativo na prevenção do *burnout* entre os alunos do EM. O envolvimento constante e equilibrado dos familiares é crucial para mitigar os riscos de esgotamento, enquanto a ausência desse apoio pode aumentar consideravelmente a vulnerabilidade dos estudantes a problemas de saúde mental. Portanto, promover um ambiente que incentive a participação ativa da família na vida escolar dos jovens é fundamental para garantir o seu bem-estar emocional.

Quando se trata da propensão ao adoecimento por *burnout*, os resultados mostram que a categoria que apresenta a maior vulnerabilidade é a dos alunos que não têm acompanhamento familiar durante o percurso do EM. Esses estudantes obtiveram valores residuais padronizados de 15,32, indicando uma correlação estatisticamente significativa com o acometimento do *burnout*. Esse resultado enfatiza que a ausência total de apoio familiar está fortemente associada a um maior risco de esgotamento entre os alunos.

Por outro lado, os alunos que têm suas famílias acompanhando seus estudos de forma intermitente também mostraram uma correlação significativa com o *burnout*, com valores residuais padronizados de 10,57. Isso sugere que, embora algum nível de envolvimento familiar seja benéfico, a falta de consistência nesse acompanhamento ainda contribui para o aumento do risco de adoecimento.

O grupo de alunos que mantém uma relação de proximidade e diálogo constante com seus familiares no seu dia a dia escolar não apresentou uma correlação positiva significativa com o *burnout*. Isso pode indicar que um apoio mais constante e ativo dos familiares pode atuar como um fator protetor contra o esgotamento, proporcionando um ambiente emocionalmente mais seguro e saudável para os estudantes.

Os dados enfatizam a importância da presença e da consistência do envolvimento familiar na prevenção do *burnout* entre os alunos do EM, com destaque para a categoria de estudantes que não recebem acompanhamento familiar, que apresenta a maior propensão ao adoecimento por *burnout*. Isso ressalta a necessidade de programas e estratégias que incentivem o envolvimento ativo e constante da família na vida escolar dos jovens, visando proteger sua saúde mental.

3.7.2 O acompanhamento da família: indicadores de *burnout* nível 2

O adoecimento por *burnout* entre estudantes do EM é uma preocupação em ascensão e sua correlação com o envolvimento familiar nos estudos é notável. Conforme destacado no nível anterior, a presença ativa da família parece criar um ambiente mais protetor. No entanto, é crucial reconhecer que cada família e estudante possuem particularidades, tornando o equilíbrio entre o apoio familiar necessário e a independência do estudante uma peça fundamental. É justo que a família esteja sensível às necessidades individuais de seus filhos e busque um envolvimento que promova um ambiente saudável. Esse envolvimento deve incluir apoio emocional constante e supervisão adequada, independentemente da categoria em que se enquadrem. Dessa forma, é possível auxiliar os estudantes a enfrentar os desafios escolares sem prejudicar sua saúde mental.

A análise no nível 2 visa quantificar de maneira mais precisa os estudantes afetados, considerando aqueles que atingem pelo menos 50% dos pontos de corte aumentados em relação ao nível 1. Isso permitirá diagnosticar os casos positivos em cada estágio da SdB e determinar suas prevalências de forma mais específica. É uma abordagem necessária para compreender a extensão do problema em casos mais severos propostos neste levantamento.

3.7.2.1 Desgaste emocional e físico – *burnout* 2

A presença de sintomas de desgastes emocionais e físicos relacionados a dimensão da SdB no nível 2 com o acompanhamento da família junto aos estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Sim – Entre os 3116 estudantes diagnosticados no nível 1, 2352 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $2352/4587 = 0.5127$ ou 51.27%
- Não – Entre os 993 estudantes diagnosticados no nível 1, 886 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $886/1240 = 0.7145$ ou 71.45%.
- Às vezes – Entre os 2769 estudantes diagnosticados no nível 1, 2258 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $2258/3369 = 0.6702$ ou 67.02%.

Com o aumento dos pontos de corte (ESB), era esperado que os percentuais diminuíssem nas diversas categorias analisadas no nível 2. No entanto, chama a atenção o fato de que os percentuais relacionados à dimensão dos desgastes emocionais e físicos permanecerem elevados em todas as categorias, todas elas com valores superiores a 50%. Isso demonstra a relevância substancial dessa dimensão na contribuição para o esgotamento total dos estudantes do EM.

Notadamente, o grupo de estudantes que conta com apoio familiar constante em seus estudos e o grupo daqueles que recebem apoio esporádico de seus familiares em relação à vida escolar apresentaram uma redução percentual semelhante de 16,6% e 15,1%, respectivamente. Isso indica que, mesmo quando o apoio familiar ocorre de forma sazonal, ele contribui de maneira significativa para a redução do adoecimento por *burnout* em um nível mais elevado. Por outro lado, o grupo de estudantes cujas famílias se encontram alheias aos seus estudos apresentou uma redução de apenas 8,6%. Esse resultado coloca novamente esse grupo como o que possui o maior percentual de desgaste no nível 2, com sete em cada dez estudantes diagnosticados com o emocional e o físico esgotados por sua jornada de estudos.

3.7.2.2 Distanciamento – *burnout 2*

A presença de sintomas do distanciamento relacionados a dimensão da SdB no nível 2 com o acompanhamento da família junto aos estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Sim – Entre os 1129 estudantes diagnosticados no nível 1, 525 apresentaram sintomas validados para o distanciamento no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $525/4587 = 0.1144$ ou 11.44%
- Não – Entre os 685 estudantes diagnosticados no nível 1, 420 apresentaram sintomas para o distanciamento no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $420/1240 = 0.3387$ ou 33.87%.
- Às vezes – Entre os 1453 estudantes diagnosticados no nível 1, 762 apresentaram sintomas para o distanciamento no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $762/3369 = 0.2261$ ou 22.61%.

As atitudes relacionadas à dimensão do distanciamento, tais como a diminuição da empatia pelos estudos e manifestações de cinismo em relação aos colegas e professores, demonstram reduções percentuais semelhantes entre os grupos de estudantes que não recebem acompanhamento familiar ou o têm de forma esporádica em suas trajetórias acadêmicas, com taxas de 21,3% e 20,5%, respectivamente. No entanto, é notável que esses dois grupos ainda apresentem percentuais mais elevados de casos positivos no nível 2, quando comparados ao grupo de estudantes cujas famílias promovem o acompanhamento de seus estudos.

Os estudantes do grupo que afirmaram ter apoio familiar em seus estudos experimentaram uma redução de 13,7 pontos percentuais em relação ao nível 1, mantendo-se como o grupo com a menor taxa na dimensão do distanciamento, com um pouco mais de 11% de casos positivos. Isso sugere que a proximidade e o envolvimento da família desempenham um papel efetivo na mitigação das atitudes associadas ao distanciamento.

3.7.2.3 Ineficácia da formação – *burnout 2*

A presença de sintomas da ineficácia da formação relacionados a dimensão da SdB no nível 2 com o acompanhamento da família junto aos estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Sim – Entre os 1504 estudantes diagnosticados no nível 1, 773 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $773/4587 = 0.1685$ ou 16.85%
- Não – Entre os 767 estudantes diagnosticados no nível 1, 454 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $454/1240 = 0.3661$ ou 36.61%.
- Às vezes – Entre os 1723 estudantes diagnosticados no nível 1, 968 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $968/3369 = 0.2873$ ou 28.73%.

A presença e o envolvimento da família no acompanhamento dos estudantes têm sido identificados como um fator fundamental no enfrentamento do esgotamento total em todas as dimensões avaliadas. Especificamente, na análise em nível 2 da dimensão da ineficiência da formação, torna-se evidente a importância crucial da influência familiar. Nos casos em que os estudantes afirmaram ter apoio familiar, em comparação com aqueles em que esse apoio foi relatado como inexistente, observou-se um aumento percentual de acometimento na dimensão, sendo superior a 110% em desfavor do segundo grupo.

Isso ressalta a significativa contribuição do apoio familiar no molde da crença dos estudantes em relação à sua educação no EM. A presença constante da família pode desempenhar um papel essencial na promoção de uma atitude mais positiva e confiante em relação aos estudos. Em contrapartida, a ausência desse apoio tende a contribuir para a descrença e a falta de motivação dos estudantes.

Promover e fortalecer o envolvimento da família na vida escolar dos alunos emerge como uma medida crucial para cultivar um ambiente de aprendizado saudável e propício ao desenvolvimento de atitudes positivas em relação à formação acadêmica. Essa conexão familiar não apenas melhora o bem-estar emocional dos estudantes, mas também os capacita a enfrentar os desafios educacionais com maior crença em seu processo formativo.

3.7.2.4 O acompanhamento da família: Correlação – *burnout* 2

As correlações entre o adoecimento no nível 2 com o acompanhamento da família junto aos estudos dos participantes foram baseadas nos dados a seguir:

- Sim – Entre os 797 estudantes diagnosticados no nível 1, 358 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $358/4587 = 0.0780$ ou 7.80%
- Não – Entre os 557 estudantes diagnosticados no nível 1, 295 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 2. A taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $295/1240 = 0.2379$ ou 23.79%.
- Às vezes – Entre os 1125 estudantes diagnosticados no nível 1, 514 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes adoecidos foi de $514/3369 = 0.1525$ ou 15.25%.

Ao observar os valores de prevalência obtidos no diagnóstico de *burnout* no nível 2, seguindo a metodologia proposta neste estudo, fica evidente que a presença da família no desenvolvimento escolar dos estudantes continua a desempenhar um papel fundamental na promoção de melhores condições de enfrentamento ao esgotamento total, em comparação com aqueles que não contam com o acompanhamento de seus familiares. Essa diferença é particularmente marcante quando comparamos as taxas de diagnóstico positivo entre os níveis 1 e 2.

Os alunos pertencentes ao grupo em que seus familiares os acompanham em sua jornada escolar e ao grupo em que os estudantes recebem o acompanhamento familiar de maneira intermitente apresentaram reduções semelhantes, em termos percentuais. O primeiro grupo registrou uma redução de aproximadamente 56%, diminuindo de 17,7 pontos percentuais para 7,8 pontos. Enquanto isso, o segundo grupo teve uma redução de cerca de 55%, caindo de 33,3 pontos percentuais para 15,2 pontos.

Por outro lado, o grupo em que a família não está envolvida no acompanhamento escolar dos estudantes foi o que apresentou a menor redução entre todos. Nesse caso, as taxas de diagnóstico positivo diminuíram de 44,9% no nível 1 para 23,7% no nível 2, representando uma redução aproximada de 43%. No entanto, essa redução está abaixo do aumento dos pontos de corte para o nível 2. Isso reforça a ideia de que o distanciamento da família desempenha um papel direto no aumento do risco de adoecimento por *burnout*.

TABELA 25 - Correlação entre família acompanhar os estudos e *burnout* nível 2

Burnout Nível 2	Família	Valores Observados (O)	Valores Esperados (E)	(O-E)	(O-E) ²	$\frac{(O - E)^2}{E}$	Resíduos Padronizados
não	Não	945	1082,64	-137,64	18944,7696	17,50	-12,62
não	Sim	4229	4004,85	224,15	50243,2225	12,55	14,04
não	Às vezes	2855	2941,46	-86,46	7475,3316	2,54	-5,62
sim	Não	295	157,36	137,64	18944,7696	120,39	12,62
sim	Sim	358	582,1	-224,1	50220,81	86,28	-14,04
sim	Às vezes	514	427,53	86,47	7477,0609	17,49	5,62
					X-squared =	256,74	

Fonte: Departamento de estatística da UFMT – dados da pesquisa (2024)

Essa análise ressalta a importância crítica do envolvimento da família no apoio aos estudantes como uma estratégia eficaz para prevenir o *burnout*. Os resultados demonstram que, quando os familiares participam ativamente da vida escolar, ocorre uma redução mais significativa nas taxas de diagnóstico positivo no nível 2, em comparação com aqueles que não recebem esse apoio. Essa conclusão é fortalecida pelo valor do teste qui-quadrado (X-squared), que atingiu o significativo valor de 256,74, superando significativamente o limiar crítico estabelecido com um nível de significância de 5%.

Os resultados estatísticos revelam uma associação que vai além da casualidade, conferindo-lhe uma relevância estatística substancial. Eles sustentam a correlação entre o distanciamento da família na vida escolar dos estudantes do EM da rede pública estadual de Mato Grosso e o adoecimento pela SdB. O p-valor extremamente baixo, praticamente nulo de $<2.2^{-16}$, sugere que a probabilidade de os resultados observados serem fruto de coincidência aleatória é exponencialmente reduzida.

Em termos descritivos, fica evidente que a ausência do envolvimento familiar está fortemente associada ao risco de *burnout* no nível 2. Isso reforça a necessidade urgente de promover o engajamento das famílias na vida escolar dos estudantes como parte fundamental das estratégias de prevenção do *burnout* e preservação da saúde mental dos jovens.

3.7.2.5 O acompanhamento familiar e a propensão ao *burnout* 2

Os dados obtidos ressaltam que a presença e o apoio da família desempenham um papel de grande relevância na prevenção do *burnout* entre os alunos do EM. Um envolvimento constante e equilibrado por parte dos familiares é de importância crucial para mitigar os riscos de esgotamento, enquanto a ausência desse apoio pode aumentar consideravelmente a vulnerabilidade dos estudantes em relação a problemas de saúde mental.

Ao analisar cada categoria cuidadosamente, nota-se uma confirmação dos resultados obtidos no nível 1, visto que os alunos que recebem apoio familiar em seus estudos continuam a não apresentar uma correlação positiva com o esgotamento total. Por outro lado, as outras duas categorias ainda exibem correlações positivas com o adoecimento. No que se refere à prevalência do adoecimento, os indicadores permanecem consistentes no nível 2, indicando que os estudantes que não têm a presença de seus familiares em sua rotina de estudo são os mais propensos ao *burnout*. Eles são seguidos pelos alunos do grupo de acompanhamento esporádico, esses grupos apresentam valores residuais padronizados de 12,62 e 5,62, respectivamente.

Esses resultados enfatizam a importância crítica do papel desempenhado pela família na saúde mental e bem-estar dos estudantes do EM. A ausência de apoio familiar está fortemente associada à propensão ao *burnout*, conforme corroborado pelos valores residuais padronizados. Isso destaca a necessidade contínua de promover a participação ativa da família na vida escolar dos alunos como parte integrante das estratégias de prevenção do *burnout* e preservação da saúde mental dos jovens.

3.7.3 O acompanhamento da família: indicadores de *burnout* nível 3

A influência da dinâmica familiar no adoecimento por *burnout* entre estudantes do EM é evidente, uma vez que a interação familiar pode tanto agravar quanto prevenir esse problema, como destacado nos dois primeiros níveis da análise proposta nesta pesquisa. A análise descarta qualquer correlação estatística entre o apoio familiar constante e o adoecimento por *burnout*, enquanto confirma uma correlação significativa nos casos de omissões totais ou parciais por parte da família em relação aos estudantes.

Portanto, é de suma importância que as famílias cultivem um ambiente que promova o apoio emocional, fomente a comunicação aberta e mantenha expectativas realistas em relação aos seus filhos. Ao adotar essa abordagem, as famílias podem desempenhar um papel fundamental na promoção da saúde mental dos estudantes, capacitando-os a enfrentar os desafios escolares com resiliência, sem comprometer seu bem-estar.

A análise no nível 3 tem como objetivo quantificar de maneira mais precisa os estudantes afetados, levando em consideração aqueles que atingem mais do que 100% dos pontos de corte aumentados em relação ao nível 1. Esse nível mais aprofundado de análise permitirá diagnosticar os casos positivos em cada estágio da SdB e determinar suas prevalências de forma mais específica diante dos casos mais severos apresentados neste levantamento.

3.7.3.1 Desgaste emocional e físico – *burnout* 3

A presença de sintomas de desgastes emocionais e físicos relacionados a dimensão da SdB no nível 3 com o acompanhamento da família junto aos estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Sim – Entre os 2352 estudantes diagnosticados no nível 2, 1539 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1539/4587 = 0.3355$ ou 33.55%
- Não – Entre os 886 estudantes diagnosticados no nível 2, 701 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $701/1240 = 0.5653$ ou 56.53%.
- Às vezes – Entre os 2258 estudantes diagnosticados no nível 2, 1628 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1628/3369 = 0.4832$ ou 48.32%.

A tendência de atenuação dos desgastes emocionais e físicos entre o grupo de estudantes que contêm a presença ativa de seus familiares em sua rotina de estudos é mantida no nível 3. Nesse grupo, os desgastes continuam a apresentar o menor percentual de positividade dentro da dimensão. No entanto, é importante notar que mesmo neste grupo, um percentual considerável de estudantes ainda enfrenta desgastes, com cerca de um terço deles apresentando sintomas nessa dimensão.

Por outro lado, os alunos que contam com a presença parcial de seus familiares e aqueles que relataram a ausência total de sua família em seus estudos ainda apresentam percentuais muito elevados no nível 3 desta pesquisa, com taxas aproximadas de 48% e 56%, respectivamente. Isso reforça as descobertas anteriores, indicando que a presença e o apoio da família desempenham um papel fundamental na proteção dos estudantes contra o esgotamento emocional e físico em sua vida escolar.

Esses resultados destacam a importância contínua da influência da família como um ponto de apoio crucial para a saúde mental dos estudantes. Mesmo quando a presença dos familiares é parcial, ela ainda tem um impacto significativo na mitigação dos desgastes emocionais e físicos enfrentados pelos estudantes. Isso sublinha a necessidade de reconhecer o papel vital da família no contexto educacional e de promover estratégias que incentivem um envolvimento positivo e constante da família na vida escolar dos jovens.

3.7.3.2 Distanciamento – *burnout* 3

A presença de sintomas do distanciamento relacionados a dimensão da SdB no nível 3 com o acompanhamento da família junto aos estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Sim – Entre os 525 estudantes diagnosticados no nível 2, 205 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $205/4587 = 0.0446$ ou 4.46%
- Não – Entre os 420 estudantes diagnosticados no nível 2, 177 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $177/1240 = 0.1427$ ou 14.27%.
- Às vezes – Entre os 762 estudantes diagnosticados no nível 2, 289 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $289/3369 = 0.0857$ ou 8.57%.

Esses resultados destacam a influência positiva da proximidade familiar no enfrentamento da dimensão do distanciamento no contexto do *burnout*. Os estudantes que desfrutam do apoio constante de suas famílias em seus estudos tendem a demonstrar uma tendência menor ao cinismo e uma maior empatia em relação à sua vida acadêmica, com aproximadamente 4,4% desse grupo sendo diagnosticados

positivamente na dimensão do distanciamento. Isso reforça a importância fundamental de promover a participação ativa da família na vida escolar dos estudantes como uma estratégia eficaz na prevenção de atitudes negativas associadas ao *burnout*.

Por outro lado, os estudantes que recebem acompanhamento intermitente de suas famílias apresentam um percentual de diagnósticos praticamente duplicado em relação ao grupo anterior, representando cerca de 8,5% de positividade na dimensão do distanciamento. Isso denota que o afastamento intermitente da família na vida escolar desses estudantes tende a agravar o sentimento de distanciamento em relação aos estudos.

O cenário mais preocupante é observado nos alunos cujas famílias são alheias à sua vida escolar, visto que o percentual praticamente triplica em relação ao primeiro grupo, chegando a aproximadamente 14,2% de positividade na dimensão do distanciamento. Esse aumento substancial sublinha a influência crítica do envolvimento familiar na prevenção do distanciamento e do *burnout* entre os estudantes. É evidente que a ausência de acompanhamento e apoio da família pode contribuir significativamente para atitudes negativas em relação aos estudos, com implicações sérias para a saúde mental dos estudantes.

3.7.3.3 Ineficácia da formação – *burnout* 3

A presença de sintomas da ineficácia da formação relacionados a dimensão da SdB no nível 3 com o acompanhamento da família junto aos estudos dos participantes apresentou os dados a seguir:

- Sim – Entre os 773 estudantes diagnosticados no nível 2, 304 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $304/4587 = 0.0662$ ou 6.62%
- Não – Entre os 454 estudantes diagnosticados no nível 2, 233 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $233/1240 = 0.1879$ ou 18.79%.
- Às vezes – Entre os 968 estudantes diagnosticados no nível 2, 411 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $411/3369 = 0.1219$ ou 12.19%.

As leituras dos percentis aferidos na dimensão da eficácia da formação no nível 3 se assemelha em interpretação a dimensão do distanciamento do mesmo nível. Os

alunos com acompanhamento em seus estudos por parte de sua família apresentam o menor percentual de acometimento dentro da dimensão com 6,6% aproximadamente de diagnósticos positivos. Esse percentual praticamente é duplicado junto ao grupo dos estudantes que contam com acompanhamento parcial de seus familiares frente aos seus estudos, e praticamente triplicado em relação ao grupo que as famílias não acompanham de nenhuma forma a rotina escolar dos estudantes.

As análises dos percentis observados na dimensão da eficácia da formação no nível 3 apresentam uma semelhança interpretativa com a dimensão do distanciamento no mesmo nível. É notável que os estudantes que recebem um acompanhamento ativo de suas famílias em seus estudos exibem o menor percentual de afetados dentro dessa dimensão, aproximando-se de 6,6% de diagnósticos positivos. Este percentual praticamente dobra quando consideramos o grupo de estudantes que conta com um acompanhamento parcial por parte de seus familiares em relação aos estudos.

O cenário mais preocupante se revela no grupo em que as famílias não acompanham de forma alguma a rotina escolar dos estudantes, visto que o percentual praticamente triplica em relação ao primeiro grupo, chegando a aproximadamente 18,8% de diagnósticos positivos na dimensão da eficácia da formação. Isso destaca o impacto significativo que o envolvimento e apoio da família têm na crença dos estudantes em relação à qualidade de sua formação educacional.

É evidente que a ausência de acompanhamento familiar está fortemente associada a uma maior descrença na formação dos estudantes, o que pode ter implicações negativas em seu desempenho escolar e em sua motivação para o aprendizado. Portanto, mais uma vez, enfatiza-se a importância crucial da participação ativa da família na vida escolar dos alunos como um fator de proteção contra o *burnout* e como um estímulo para uma atitude mais positiva em relação à sua formação educacional.

3.7.3.4 O acompanhamento da família: Correlação – *burnout* 3

As correlações entre o adoecimento no nível 3 com o acompanhamento da família junto aos estudos dos participantes, foram baseadas nos dados a seguir:

- Sim – Entre os 358 estudantes diagnosticados no nível 2 118 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $118/4587 = 0.0257$ ou 2.57%
- Não – Entre os 295 estudantes diagnosticados no nível 2, 98 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 3. A taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $98/1240 = 0.0790$ ou 7.90%.
- Às vezes – Entre os 514 estudantes diagnosticados no nível 2, 142 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes adoecidos foi de $142/3369 = 0.0421$ ou 4.21%.

As correlações entre o adoecimento no nível 3 e o acompanhamento da família nos estudos dos participantes fornecem insights importantes sobre como o envolvimento familiar pode influenciar a prevalência da SdB entre os estudantes.

Inicialmente, ao analisar o grupo de estudantes cujas famílias estão ativamente envolvidas em sua rotina de estudos, observamos que apenas 2,57% deles foram diagnosticados com SdB no nível 3, após já terem sido diagnosticados no nível 2. Isso sugere que o acompanhamento constante da família tende a ser um fator protetor contra o agravamento do *burnout*. Quando a família está presente e participativa os estudantes têm um suporte emocional e prático que pode ajudá-los a enfrentar melhor os desafios escolares e a manter sua saúde mental.

Por outro lado, quando analisamos o grupo de estudantes cujas famílias não estão envolvidas em seus estudos, vemos que a taxa de diagnóstico positivo para SdB no nível 3 é significativamente maior, atingindo 7,90%. Isso destaca como a ausência do apoio e acompanhamento da família pode tornar os estudantes mais vulneráveis ao adoecimento por *burnout*. A falta de um sistema de apoio pode deixar os estudantes mais isolados, estressados e menos capazes de lidar com a pressão acadêmica, contribuindo assim para o aumento do risco de *burnout*.

A situação dos estudantes que relataram um acompanhamento familiar intermitente também é relevante. Embora sua taxa de diagnóstico positivo no nível 3 seja menor do que a do grupo sem acompanhamento, ela ainda é substancialmente maior do que a do grupo com acompanhamento constante. Isso sugere que um envolvimento familiar inconsistente pode não oferecer o mesmo nível de proteção contra o *burnout* que o acompanhamento constante.

Os resultados dessas correlações reforçam a importância do apoio e do envolvimento contínuo da família na vida escolar dos estudantes como uma medida

eficaz de combate ao *burnout*. Eles também destacam como a ausência desse apoio pode favorecer o adoecimento dos estudantes, enfatizando a necessidade de estratégias para promover a participação ativa da família na educação de seus filhos como parte integrante do bem-estar e sucesso escolar.

TABELA 26 - Correlação entre família acompanhar os estudos e *burnout* nível 3

Burnout Nível 3	Família	Valores Observados (O)	Valores Esperados (E)	(O-E)	(O-E) ²	$\frac{(O-E)^2}{E}$	Resíduos Padronizados
não	Não	1142	1191,72	-49,72	2472,0784	2,07	-7,84
não	Sim	4469	4408,43	60,57	3668,7249	0,83	6,53
não	Às vezes	3227	3237,845	-10,845	117,614025	0,04	-1,21
sim	Não	98	48,27	49,73	2473,0729	51,23	7,84
sim	Sim	118	178,57	-60,57	3668,7249	20,55	-6,53
sim	Às vezes	142	131,16	10,84	117,5056	0,90	1,21
					X-squared =	75,62	

Fonte: Departamento de estatística da UFMT – dados da pesquisa (2024)

A leitura dos dados ressalta de maneira reforçada a influência crucial do envolvimento da família no combate ao *burnout* entre os estudantes do EM. Os resultados revelam que quando os familiares desempenham um papel ativo na vida escolar dos jovens, observa-se uma redução significativa nas taxas de diagnóstico positivo no nível 3, em contraste com aqueles que não desfrutam desse suporte familiar. Essa conclusão é corroborada pela estatística qui-quadrado (X-squared), que atingiu um valor considerável de 75,62, ultrapassando de forma substancial o limiar crítico estabelecido com um nível de significância de 5%.

Esses resultados estatísticos indicam uma relação sem eventualidade, conferindo-lhe uma importância estatística notável. Eles sustentam a correlação entre o distanciamento da família na vida escolar dos estudantes do EM da rede pública estadual de Mato Grosso e o risco de desenvolvimento da SdB no nível 3. O p-valor praticamente nulo, situando-se em $<2.2^{-16}$, sugere que a probabilidade de que os resultados observados sejam mera coincidência aleatória é exponencialmente reduzida.

Em uma perspectiva descritiva, torna-se evidente que a ausência do envolvimento familiar está fortemente associada ao aumento do risco de *burnout* no nível 3. Esse achado reforça a necessidade premente de fomentar a participação ativa das famílias na vida escolar dos estudantes como uma parte essencial das estratégias de prevenção do *burnout* e preservação da saúde mental dos jovens.

3.7.3.5 O acompanhamento familiar e a propensão ao *burnout* 3

É fundamental reconhecer que essas correlações entre o envolvimento familiar e o *burnout* não implica necessariamente em uma relação de causa e efeito simples. Diversos fatores podem influenciar essa dinâmica complexa, como a qualidade do apoio familiar, as expectativas impostas pelos familiares e até mesmo fatores externos à família. Todavia, as informações advindas das variáveis, apresentam fortes correlações nos três níveis avaliados para *burnout* proposto neste trabalho, demonstrando que o apoio da família se mostrou eficaz ao longo dos níveis avaliados, em nenhum deles os alunos desse grupo apresentaram correlações positivas para o esgotamento total.

Em outro grupo, os dos alunos que recebem apoio parcial de sua família, deixaram de apresentar correlação positiva para o esgotamento total no nível 3, como vinha acontecendo nos níveis 1 e 2, apontando que ao menos o apoio parcial é eficaz no enfrentamento da questão no nível mais agravado nos pontos de cortes.

Ao analisar a categoria dos estudantes que afirmaram não possuir nenhum tipo de acompanhamento familiar, nota-se uma confirmação dos resultados obtidos nos níveis 1 e 2, no que se refere à prevalência do adoecimento por *burnout*. Os indicadores permanecem consistentes no nível 3, indicando que os estudantes que não têm a presença de seus familiares em sua rotina de estudo são os mais propensos ao *burnout* com resíduos padronizados de 7,84 (resíduos padronizados > 1,96).

3.7.4 Resumo – Correlações: o acompanhamento familiar e *burnout*

Os resultados da pesquisa indicam uma correlação estatisticamente significativa entre o acompanhamento familiar junto aos estudantes do EM com o adoecimento por *burnout* na rede pública estadual de Mato Grosso.

QUADRO 55 - Resumo – Correlações: o acompanhamento e *burnout*

Níveis	X-squared	df	p-valor	Interpretação	Categorias
1	487,83	2	< 2.2 ⁽⁻¹⁶⁾	Há associação	Não acompanha Às vezes acompanha
2	256,74	2	< 2.2 ⁽⁻¹⁶⁾	Há associação	Não acompanha Às vezes acompanha
3	75,62	2	< 2.2 ⁽⁻¹⁶⁾	Há associação	Não acompanha

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Estudantes devidamente assistidos por seus familiares no decorrer do EM apresentaram as taxas de adoecimentos mais baixas entre todas as categorias e não apresentaram predisposição estatística para o adoecimento por *burnout* em nenhum dos três níveis avaliado na pesquisa.

Os estudantes do grupo que têm a assistência familiar de uma parcial (às vezes) apresentaram médias de adoecimentos intermediárias por *burnout* entre todas as categorias envolvidas nessa correlação e, apresentaram predisposição estatística para o *burnout* nos níveis 1 e 2 da pesquisa, não havendo, portanto, correlação positiva no nível mais severo nos pontos de cortes no nível 3.

O grupo composto pelos estudantes que indicaram ausência de seus familiares em sua vida escolar, foi o de maior percentual absoluto de adoecimento entre todas as categorias envolvida na análise, indicando uma relação positiva a propensão ao esgotamento total em todos os níveis aferidos.

Uma abordagem mais específica é crucial para entender completamente como a família pode desempenhar um papel positivo na saúde mental dos estudantes. Além disso, são necessárias pesquisas adicionais para aprofundar essa compreensão e informar políticas e práticas educacionais que promovam um ambiente de aprendizado saudável e resiliente.

3.8 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) & SÍNDROME DE *BURNOUT*

As altas expectativas dos pais, professores e da sociedade em geral em relação ao desempenho no ENEM podem criar um ambiente em que o fracasso no exame seja percebido como inaceitável. Essa pressão adicional pode contribuir para o

desenvolvimento de sintomas de *burnout*, como exaustão emocional e física, distanciamento e diminuição do senso de crença formativa.

3.8.1 ENEM: indicadores de *burnout* nível 1

O adoecimento por *burnout* entre estudantes do EM da rede pública estadual de Mato Grosso levanta uma questão crucial: a influência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nesse processo. Neste trecho da pesquisa foram exploradas as relações entre esses dois fenômenos e buscou-se identificar possíveis correlações estatísticas entre as variáveis, à medida que examinou quatro categorias distintas de alunos em relação ao impacto percebido do ENEM em suas vidas escolares.

No primeiro grupo, os estudantes que afirmaram que o ENEM não causa nenhum tipo de estressor em suas vidas acadêmicas. Embora esse grupo possa ser considerado privilegiado em termos de resiliência ao estresse do ENEM, é fundamental questionar se essa percepção reflete uma compreensão completa da experiência escolar. Será que eles realmente estão imunes ao estresse, ou essa falta de percepção pode indicar uma desconsideração dos sintomas iniciais de *burnout*?

No segundo grupo, temos aqueles que relataram que o ENEM causa pouco estresse. Este grupo é interessante porque demonstra uma percepção de maior impacto do exame em suas vidas. No entanto, é crucial observar que mesmo um nível relativamente baixo de estresse pode acumular-se ao longo do tempo e contribuir para o adoecimento por *burnout*, especialmente quando associado a outros fatores estressantes.

O terceiro grupo afirmou que o ENEM é um fator estressante em suas vidas escolares. Aqui, notou-se uma percepção mais contundente do impacto negativo do exame. Esses estudantes podem estar em risco mais iminente de desenvolverem sintomas de *burnout*, uma vez que reconhecem que o ENEM é um desafio significativo em suas vidas acadêmicas. No entanto, é necessário investigar mais a fundo para entender a gravidade desses impactos e como eles se relacionam com o adoecimento por *burnout*.

Finalmente, o quarto grupo de estudantes apontou o ENEM como um fator de muito estresse em suas vidas. Este grupo provavelmente apresenta a correlação estatística positiva mais evidente com o adoecimento por *burnout*. A percepção de um nível significativamente alto de estresse associado ao ENEM sugere que esses alunos

enfrentam desafios consideráveis em sua jornada acadêmica, o que pode aumentar substancialmente o risco de desenvolverem *burnout*.

O objetivo específico deste estudo foi identificar a relação entre a percepção dos estudantes do EM da rede pública de educação do Estado de Mato Grosso em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a prevalência da SdB. Os resultados obtidos, conforme apresentados no Quadro 41, revelam diferentes níveis de percepção em relação ao estresse causado pelo ENEM e suas implicações.

A maioria dos estudantes (39,02%) descreve o ENEM como um fator de "muito estresse". Esse grupo representa uma parcela significativa da amostra, indicando que uma grande proporção dos alunos do EM se sente sob considerável pressão devido ao ENEM. Isso levanta uma preocupação importante sobre o impacto do exame na saúde mental desses estudantes. Em segundo lugar, em termos percentuais, 23,89% dos participantes da pesquisa afirmaram, subjetivamente, que o ENEM causa "pouco estresse". A terceira categoria incluiu os estudantes (19,14%) que percebem o ENEM como "não estressante". Por fim, 17,95% dos participantes acreditam que o ENEM é "estressante". Essa categoria, embora menor em termos percentuais, também é relevante, pois revela uma parte dos estudantes que enfrenta o exame com um nível considerável de ansiedade e estresse.

3.8.1.1 Desgaste emocional e físico – *burnout* 1

A presença de sintomas de desgastes emocionais e físicos relacionados a dimensão da SdB com o Exame Nacional do Ensino Médio apresentou os dados a seguir:

- Não estressante – Entre os 1760 estudantes que não consideram o ENEM como um fator estressante em sua rotina escolar, 941 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $941/1760 = 0.5346$ ou 53.46%
- Pouco estressante – Entre os 2197 estudantes que ao pensar no ENEM o consideram pouco estressante, 1352 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1352/2197 = 0.6153$ ou 61.53%.
- Estressante – Entre os 1651 estudantes que avaliaram o ENEM como sendo um fator de estresse no percurso do EM, 1378 apresentaram sintomas de desgastes

emocionais e físicos. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1378/1651 = 0.8346$ ou 83.46%.

- Muito estressante – Entre os 3588 participantes que indicaram o ENEM como um fator estressante no mais alto nível proposto pela escala *likert* do instrumento avaliativo, 3207 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $3207/3588 = 0.8938$ ou 89.38%.

A análise dos dados apresentados revela uma relação clara entre a percepção dos estudantes em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a presença de sintomas de desgaste emocional e físico, característicos da SdB.

No grupo de estudantes que não consideram o ENEM como um fator estressante, observamos que uma parcela significativa de 53,46% ainda apresenta sintomas de desgaste emocional e físico. Isso sugere que, mesmo quando os alunos percebem o ENEM como não estressante, outros fatores podem contribuir para esses sintomas. Esses estudantes podem estar lidando com desafios adicionais que não estão diretamente relacionados ao ENEM, mas que afetam sua saúde mental.

No grupo que considera o ENEM como pouco estressante, a taxa de estudantes com sintomas de desgaste é mais alta, atingindo 61,53%. Isso indica que, apesar de perceberem o ENEM como menos estressante do que outros grupos, esses estudantes ainda enfrentam níveis significativos de desgaste emocional e físico.

No grupo de estudantes que avaliam o ENEM como estressante, a taxa de estudantes com sintomas de desgaste sobe consideravelmente para 83,46%. Os estudantes que consideram o ENEM estressante estão mais propensos, em relação aos dois grupos anteriores, a experimentar desgaste emocional e físico, que pode ser atribuído diretamente às preocupações com o exame e seu impacto no futuro escolar.

O grupo em que o ENEM é percebido como muito estressante, a taxa de estudantes com sintomas de desgaste emocional e físico é ainda mais alarmante, chegando a 89,38%, o maior de percentual entre todas as variáveis estudadas neste levantamento, isso indica que a percepção de um alto nível de estresse relacionado ao ENEM está fortemente associada ao adoecimento por *burnout*. Esses estudantes estão em um estado de extrema vulnerabilidade, com uma carga emocional e física significativa devido à pressão do exame.

3.8.1.2 Distanciamento – *burnout* 1

A presença de sintomas do distanciamento relacionados a dimensão da SdB com o Exame Nacional do Ensino Médio apresentou os dados a seguir:

- Não estressante – Entre os 1760 estudantes que não consideram o ENEM como um fator estressante em sua rotina escolar, 398 apresentaram sintomas do distanciamento. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $398/1760 = 0.2261$ ou 22.61%
- Pouco estressante – Entre os 2197 estudantes que ao pensar no ENEM o consideram pouco estressante, 519 apresentaram sintomas do distanciamento. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $519/2197 = 0.2362$ ou 23.62%.
- Estressante – Entre os 1651 estudantes que avaliaram o ENEM como sendo um fator de estresse no percurso do EM, 551 apresentaram sintomas do distanciamento. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $551/1651 = 0.3337$ ou 33.37%.
- Muito estressante – Entre os 3588 participantes que indicaram o ENEM como um fator estressante no mais alto nível, 1799 apresentaram sintomas do distanciamento. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1799/3588 = 0.5013$ ou 50.13%.

Os dados evidenciam uma relação entre a percepção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como uma fonte de estresse e o aumento dos sintomas de distanciamento relacionados à SdB. Constatou-se que os desgastes variam em proporção crescente à medida que os estudantes percebem o ENEM como mais estressante.

Os primeiros dois grupos, constituídos por alunos que classificaram o ENEM como "não estressante" e "pouco estressante", exibiram as taxas mais baixas de sintomas de distanciamento, com porcentagens de aproximadamente 22,6% e 23,6%, respectivamente. Contudo, é notável que mesmo entre esses grupos, nos quais o exame é considerado com baixo ou nenhum potencial de estresse, cerca de 1/4 dos estudantes apresentaram comportamentos de cinismo em relação aos seus estudos.

Os estudantes que caracterizaram o ENEM como "estressante" revelaram uma média de 1/3 de respostas positivas para a dimensão do distanciamento. Em

comparação aos grupos anteriores, esses alunos demonstraram maior apatia em relação a seus estudos e ao ambiente educacional como um todo.

No entanto, o cenário mais preocupante é observado no grupo de estudantes que descreveram o ENEM como "muito estressante". Esses estudantes estão manifestando afastamento de suas responsabilidades escolares, seja de forma direta, por meio de absenteísmo, ou de forma indireta, através do presenteísmo. Os resultados revelam que praticamente metade de todos os estudantes envolvidos na pesquisa, apesar de estarem fisicamente presentes na escola, não estão engajados ou produtivos em suas atividades acadêmicas. Estão presentes de corpo, mas não de mente.

3.8.1.3 Ineficácia da formação – *burnout* 1

A presença de sintomas da ineficácia da formação relacionados a dimensão da SdB com o Exame Nacional do Ensino Médio apresentou os dados a seguir:

- Não estressante – Entre os 1760 estudantes que não consideram o ENEM como um fator estressante em sua rotina escolar, 535 apresentaram sintomas da ineficácia da formação. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $535/1760 = 0.3039$ ou 30.39%
- Pouco estressante – Entre os 2197 estudantes que ao pensar no ENEM o consideram pouco estressante, 689 apresentaram sintomas da ineficácia da formação. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $689/2197 = 0.3136$ ou 31.36%.
- Estressante – Entre os 1651 estudantes que avaliaram o ENEM como sendo um fator de estresse no percurso do EM, 750 apresentaram sintomas da ineficácia da formação. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $750/1651 = 0.4542$ ou 45.42%.
- Muito estressante – Entre os 3588 participantes que indicaram o ENEM como um fator estressante no mais alto nível, 2020 apresentaram sintomas da ineficácia da formação. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $2020/3588 = 0.5629$ ou 56.29%.

Os diagnósticos positivos aferidos na dimensão da ineficácia da formação seguem a tendência perceptiva dos estudantes em relação ao ENEM como um fator de estresse em seus estudos no EM. A medida em que a percepção estressora é

aumentada frente ao exame, os percentuais de descrença em relação aos seus estudos se elevam.

Os alunos que não, ou pouco consideram o ENEM como estressante, apresentaram as menores médias, com 30,3% e 31,3%, visto que mesmo com a percepção baixa do exame como fator de estresse, uma parcela considerável dos estudantes destes grupos não se porta de forma otimista em relação à sua formação estudantil, durante o EM.

Entre os alunos pesquisados que compuseram o grupo “estressante”, 45% aproximadamente, consideraram subjetivamente o Exame Nacional do Ensino Médio como relevante fator de estresse em sua vida escolar e apresentaram sintomas positivos na dimensão da ineficácia da formação.

O grupo dos estudantes que consideram o exame “muito estressante”, assim como nas outras dimensões, ficou à frente em termos percentuais dos demais grupos. Pouco mais de 56% dos componentes deste grupo apresentaram sintomas de descrença em seus estudos, não conseguem visualizar a importância das disciplinas, dos conteúdos e do processo formativo como um todo.

Os diagnósticos positivos obtidos na dimensão da ineficácia da formação refletem a tendência perceptiva dos estudantes em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como um elemento gerador de estresse em seu percurso educacional. Conforme a percepção de estresse associada ao exame aumenta, observa-se uma escalada nos percentuais de descrença dos estudantes em relação à eficácia de sua formação.

Aqueles estudantes que minimizam ou consideram em baixo grau o ENEM como fonte de estresse exibe as taxas mais baixas de diagnósticos positivos, com percentuais de 30,3% e 31,3%, respectivamente. É notável que mesmo nesses grupos, nos quais a percepção do exame como estressante é reduzida, uma parcela considerável dos estudantes não se mostra otimista em relação à sua formação durante o EM.

Por outro lado, entre os alunos que compõem o grupo que percebe o ENEM como "estressante", cerca de 45% associaram subjetivamente o exame a um fator relevante de estresse em sua vida escolar, o que resultou em diagnósticos positivos na dimensão da ineficácia da formação. Neste contexto, estratégias de gerenciamento de estresse e apoio psicológico podem ser consideradas para atender às necessidades desse grupo.

O grupo de estudantes que considera o exame "muito estressante" se destaca mais uma vez em termos percentuais. Pouco mais de 56% dos integrantes desse grupo apresentam sintomas de descrença em relação aos seus estudos, não conseguindo visualizar a relevância das disciplinas, dos conteúdos e do processo formativo como um todo. É essencial abordar essa situação de forma abrangente, fornecendo apoio psicológico e desenvolvendo estratégias específicas para auxiliar esses alunos a lidar com o estresse e a encontrar um maior propósito em seu percurso educacional.

3.8.1.4 ENEM: Correlação – *burnout* 1

As correlações entre o adoecimento no nível 1 com o Exame Nacional do Ensino Médio foram baseadas nos dados a seguir:

- Não estressante – Entre os 1760 estudantes que não consideram o ENEM como um fator estressante em sua rotina escolar, 283 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 1. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $283/1760 = 0.1607$ ou 16.07%
- Pouco estressante – Entre os 2197 estudantes que ao pensar no ENEM o consideram pouco estressante, 351 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 1. A taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $351/2197 = 0.1597$ ou 15.97%.
- Estressante – Entre os 1651 estudantes que avaliaram o ENEM como sendo um fator de estresse no percurso do EM, 434 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 1. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $434/1651 = 0.2628$ ou 26.28%.
- Muito estressante – Entre os 3588 participantes que indicaram o ENEM como um fator estressante no mais alto nível, 1411 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 1. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $1411/3588 = 0.3932$ ou 39.32%.

A análise dos dados revela informações significativas sobre a relação entre a percepção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como um fator de estresse e o diagnóstico positivo para a SdB no nível 1.

Os dois primeiros grupos nos quais os estudantes percebem o ENEM como "não estressante" e "pouco estressante" apresentam as taxas mais baixas de diagnóstico positivo para a SdB no nível 1. Embora essas taxas sejam menores em

comparação com os grupos subsequentes, é fundamental notar o *burnout* pode afetar até mesmo aqueles que não percebem o ENEM como uma fonte significativa de estresse.

O grupo dos estudantes que consideram o ENEM "estressante" mostra uma taxa intermediária de diagnóstico positivo para a SdB no nível 1. Isso sugere que a percepção de estresse está relacionada a um aumento na probabilidade de desenvolver *burnout*. Este grupo pode ser considerado em uma fase de transição, em que o estresse está se tornando mais impactante em sua saúde mental.

O grupo dos estudantes que veem o ENEM como "muito estressante" apresenta a taxa mais elevada de diagnóstico positivo para a SdB no nível 1. Com uma taxa de quase 40%, esses estudantes estão em maior risco de desenvolver a síndrome quando comparados aos grupos anteriores. Para esse grupo, é necessário um foco intensivo na prevenção e no gerenciamento do *burnout*. Estratégias podem incluir a promoção de uma cultura de apoio emocional na escola, a identificação precoce de sinais de *burnout* e o acesso a recursos de saúde mental. Além disso, é importante enfatizar a importância de buscar ajuda profissional quando necessário.

TABELA 27 - Correlação entre ENEM e *burnout* nível 1

Burnout Nível 1	ENEM	Valores Observados (O)	Valores Esperados (E)	(O-E)	(O-E) ²	$\frac{(O - E)^2}{E}$	Resíduos Padronizados
não	Não Estressante	1477	1285,55	191,45	36653,103	28,51	11,43
não	Pouco Estressante	1846	1604,75	241,25	58201,563	36,27	13,29
não	Estressante	1217	1205,93	11,07	122,5449	0,10	0,67
não	Muito Estressante	2177	2620,77	-443,77	196931,81	75,14	-21,37
sim	Não Estressante	283	474,45	-191,45	36653,103	77,25	-11,43
sim	Pouco Estressante	351	592,25	-241,25	58201,563	98,27	-13,29
sim	Estressante	434	445,06	-11,06	122,3236	0,27	-0,67
sim	Muito Estressante	1411	967,23	443,77	196931,81	203,60	21,37
					X-squared =	519,43	

Fonte: Departamento de estatística da UFMT – dados da pesquisa (2024)

Os resultados demonstram uma correlação entre a percepção do ENEM como estressante e o diagnóstico positivo para a SdB no nível 1. Embora os grupos com menor percepção de estresse apresentem taxas mais baixas, nenhum grupo está imune ao *burnout*. É crucial abordar esse problema com estratégias de prevenção e

apoio específicos para cada grupo, visando promover o bem-estar dos estudantes e garantir que enfrentem os desafios do ENEM de maneira saudável e eficaz.

A percepção de estresse conduz o nível de adoecimento por *burnout* à medida que essa percepção se intensifica entre os estudantes analisados e direcionam os resultados a padrões estatísticos significativos. O qui-quadrado (*X-squared*) calculado, com seus graus de liberdade (*df*) igual a 3, alenta esse vínculo. O valor de *X-squared* em 519,43 observado no Tabela 27 é, significativamente, maior que o limiar crítico previamente estabelecido com um nível de significância de 5%. A relação entre a percepção de estresse do ENEM e o adoecimento do *burnout* no nível 1 é altamente improvável de se originar puramente por acaso, o *p*-valor $<2.2^{-16}$ avigora a não coincidência aleatória.

O ENEM, como uma avaliação única no término do EM, impõe desafios significativos para os estudantes, especialmente no que diz respeito aos impactos emocionais. O período de espera pela realização do exame pode ser extremamente angustiante do ponto de vista psicológico, exercendo uma pressão considerável sobre a saúde mental de muitos desses alunos. Essa situação pode ser exaustiva e moldar de maneira marcante o bem-estar emocional desses jovens.

3.8.1.5 O ENEM e a propensão ao *burnout* 1

Os resultados das quatro categorias de estudantes em relação ao ENEM e seu impacto em suas vidas escolares refletem diferentes níveis de percepção do estresse associado a esse exame. É plausível o reforço de que todas os grupos presentes na avaliação apresentaram percentuais positivos para o diagnóstico de *burnout* no nível 1, variando de aproximadamente 16% entre os dois grupos dos estudantes que apresentaram as menores percepções de estresses frente ao ENEM em sua carreira no EM até próximos de 40%, junto àqueles que percebem como máxima percepção de estresses.

No entanto, os resíduos padronizados no valor de 21,57, nos conduzem a afirmação de que os alunos da categoria “muito estressante” apresentam uma correlação estatística positiva com o adoecimento por *burnout* entre os pesquisados. Esses alunos apresentaram uma taxa de diagnóstico positivo para a SdB no nível 1 de quase 40%. Essa taxa é aproximadamente 150% maior em relação aos grupos que têm percepções menores de estresse em relação ao ENEM. Em outras palavras,

esses estudantes estão significativamente mais propensos a desenvolver a SdB quando comparados aos seus colegas que enfrentam menos estresse associado ao exame.

Os dados enfatizam a importância da condução de pesquisas adicionais para compreender melhor os mecanismos subjacentes que levam ao desenvolvimento do *burnout* nesse contexto, onde o exame do ensino médio para além de um exame seletivo para o nível superior, tornou-se um agente causador de esgotamento total entre os estudantes, em especial àqueles que o consideram muito estressante.

3.8.2 ENEM: indicadores de *burnout* nível 2

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo uma avaliação de extrema importância para o acesso ao ensino superior no Brasil, frequentemente exerce uma pressão significativa sobre os estudantes que estão no EM. Essa pressão pode se manifestar de diversas maneiras, variando de acordo com as características individuais de cada estudante e o contexto em que estão inseridos. É crucial analisar essa dinâmica sob a perspectiva do estresse escolar, das elevadas expectativas e da competição acirrada que a prova impõe.

Contudo, é importante ressaltar que, embora haja uma correlação substancial entre a realização do ENEM e a ocorrência de *burnout* no nível 1, quando observamos o cenário geral dos grupos avaliados, essa relação não é necessariamente direta e linear no que diz respeito às experiências individuais de cada participante. Pelo contrário, trata-se de um processo complexo que envolve múltiplos fatores, incluindo a personalidade do estudante, o sistema educacional em que estão inseridos, o apoio social que recebem e os recursos disponíveis para enfrentar o estresse.

Dessa forma, os resultados correlacionais apresentados refletem aspectos coletivos, e não devem ser interpretados como uma regra rígida aplicável a todos os estudantes que participam do ENEM. É importante reconhecer que a experiência de cada estudante é única e influenciada por uma série de variáveis que vão além do exame em si.

Os casos positivos do nível 1 que registraram um aumento de 50% em seus valores dimensionais, serão detalhadamente apresentados no nível 2 a seguir, a fim de aprofundar a compreensão sobre como esses fatores se relacionam e impactam a saúde mental dos estudantes durante o período de preparação e realização do ENEM.

3.8.2.1 Desgaste emocional e físico – *burnout* 2

A presença de sintomas de desgastes emocionais e físicos relacionados a dimensão da SdB no nível 2 com o Exame Nacional do Ensino Médio apresentou os dados a seguir:

- Não estressante – Entre os 941 estudantes diagnosticados no nível 1, 667 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $667/1760 = 0.3789$ ou 37.89%
- Pouco estressante – Entre os 1372 estudantes diagnosticados no nível 1, 971 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $971/2197 = 0.4419$ ou 44.19%.
- Estressante – Entre os 1378 estudantes diagnosticados no nível 1, 1055 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1055/1651 = 0.6390$ ou 63.90%.
- Muito estressante – Entre os 3207 estudantes diagnosticados no nível 1, 2803 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $2803/3588 = 0.7812$ ou 78.12%.

Os dados reforçam uma progressão nos sintomas de desgaste emocional e físico, assim como no nível 1, à medida que o nível de estresse associado ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aumenta.

No grupo em que o ENEM é percebido como não estressante, ainda assim, aproximadamente 38% dos estudantes apresentaram sintomas de desgaste emocional e físico. Isso pode ser atribuído a fatores individuais, como a tendência de alguns estudantes a serem mais suscetíveis ao estresse, mesmo em situações consideradas não estressantes. No grupo com um nível um pouco mais elevado de estresse associado ao ENEM, a taxa de estudantes com sintomas de desgaste aumenta para cerca de 44%. Isso pode refletir o fato de que, à medida que a percepção de estresse cresce, os estudantes estão mais propensos a experimentar os efeitos negativos na saúde mental.

Quando o ENEM é considerado estressante, a taxa de estudantes com sintomas de desgastes sobe significativamente para próximos 64%. Neste ponto, os estudantes estão claramente sentindo o impacto emocional e físico do estresse associado ao exame. No grupo em que o ENEM é percebido como muito estressante, a maioria dos estudantes, 78.12%, relata sintomas de exaustão emocional e física. Isso indica que a pressão extrema associada ao exame tem um efeito pronunciado na saúde mental dos estudantes.

Os dados evidenciam que a percepção de estresse relacionado ao ENEM está diretamente relacionada ao aumento dos sintomas desta dimensão de *burnout*. À medida que o exame se torna mais estressante, mais estudantes experimentam desgaste emocional e físico. Isso destaca a importância de abordar não apenas a preparação acadêmica dos estudantes, mas também seu bem-estar emocional durante esse período desafiador.

3.8.2.2 Distanciamento – *burnout* 2

A presença de sintomas do distanciamento relacionados a dimensão da SdB no nível 2 com o Exame Nacional do Ensino Médio apresentou os dados a seguir:

- Não estressante – Entre os 398 estudantes diagnosticados no nível 1, 192 apresentaram do distanciamento no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $192/1760 = 0.1090$ ou 10.90%
- Pouco estressante – Entre os 519 estudantes diagnosticados no nível 1, 188 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 2. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $188/2197 = 0.0855$ ou 8.55%.
- Estressante – Entre os 551 estudantes diagnosticados no nível 1, 270 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $270/1651 = 0.1635$ ou 16.35%.
- Muito estressante – Entre os 1799 estudantes diagnosticados no nível 1, 1057 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1057/3588 = 0.2945$ ou 29.45%.

Os indicadores percentuais oferecem uma visão intrigante da relação entre os sintomas de distanciamento, dimensão da SdB e os diferentes níveis de estresse associados ao Exame Nacional do Ensino Médio. Eles apontam para uma tendência clara: à medida que a percepção de estresse relacionado ao ENEM aumenta, também

aumenta a probabilidade de os estudantes experimentarem sintomas de distanciamento emocional em relação aos estudos ao longo do EM.

Os dois grupos com os menores níveis de estresse em relação ao ENEM também apresentaram as taxas mais baixas de sintomas de distanciamento. Isso sugere que, quando o exame é percebido como menos estressante, os estudantes tendem a manter um vínculo mais forte com seus estudos, sofrendo menos com a sensação de despersonalização. Isso pode indicar que eles se sentem mais no controle da situação.

Por outro lado, nos dois grupos com as maiores percepções de estresse em relação ao exame, as taxas de sintomas de distanciamento são mais elevadas. Nesse ponto, os estudantes parecem ser mais suscetíveis a se sentir emocionalmente desconectados do exame devido às pressões e expectativas intensificadas. O aumento desses sintomas de distanciamento pode ser explicado pela sobrecarga emocional que os estudantes experimentam nessa fase. Nesse estágio, eles podem começar a se sentir alienados e despersonalizados em relação ao EM, principalmente devido ao estresse extremo associado ao exame.

Em resumo, os dados destacam a relação entre os níveis de estresse percebidos pelos estudantes em relação ao ENEM e a ocorrência de sintomas de distanciamento. Quanto maior o estresse, maior a probabilidade de os estudantes enfrentarem sentimentos de despersonalização em relação aos estudos.

3.8.2.3 Ineficácia da formação – *burnout* 2

A presença de sintomas da ineficácia da formação relacionados a dimensão da SdB no nível 2 com o Exame Nacional do Ensino Médio apresentou os dados a seguir:

- Não estressante – Entre os 535 estudantes diagnosticados no nível 1, 260 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $260/1760 = 0.1477$ ou 14.77%.
- Pouco estressante – Entre os 689 estudantes diagnosticados no nível 1, 308 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 2. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $308/2197 = 0.1401$ ou 14.01%.

- Estressante – Entre os 750 estudantes diagnosticados no nível 1, 390 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $390/1651 = 0.2362$ ou 23.62%.
- Muito estressante – Entre os 2020 estudantes diagnosticados no nível 1, 1237 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $1237/3588 = 0.3447$ ou 34.47%.

Os alunos que relataram subjetivamente que o ENEM não é uma fonte significativa de estresse em sua jornada no EM, ou que o consideram pouco estressante, apresentaram médias semelhantes na dimensão de ineficácia da formação na SdB no nível 2, em torno de 14%. Esses números são inferiores em comparação com os alunos dos grupos que percebem o exame como mais estressante.

Os estudantes no grupo classificado como "estressante" exibiram uma proporção de aproximadamente 1/4 dos seus membros com sintomas de ineficácia da formação. Isso indica que a percepção de estresse tem uma influência significativa no aumento da sensação de ineficácia formativa. Em outras palavras, quando os alunos percebem o ENEM como uma fonte considerável de estresse, eles são mais propensos a questionar sua formação ao longo do EM, bem como a própria eficácia em se preparar para o exame.

Por outro lado, os alunos que relataram o maior grau de percepção de estresse relacionado ao ENEM apresentaram uma proporção aproximada de 1/3 com sintomas de ineficácia da formação. Isso sugere que, quanto maior a pressão psicológica exercida pelo exame sobre os estudantes, menor é a confiança deles em seu próprio processo de aprendizado e preparação para o exame.

3.8.2.4 ENEM: Correlação – *burnout* 2

As correlações entre o adoecimento no nível 2 com o Exame Nacional do Ensino Médio foram baseadas nos dados a seguir:

- Não estressante – Entre os 283 estudantes diagnosticados no nível 1, 117 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $117/1760 = 0.0664$ ou 6.64%

- Pouco estressante – Entre os 351 estudantes diagnosticados no nível 1, 121 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 2. A taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $121/2197 = 0.0550$ ou 5.50%.
- Estressante – Entre os 434 estudantes diagnosticados no nível 1, 197 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $197/1651 = 0.1193$ ou 11.93%.
- Muito estressante – Entre os 1411 estudantes diagnosticados no nível 1, 732 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 2. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $732/3588 = 0.2040$ ou 20.40%.

Existem possíveis razões para essa distribuição percentual entre os grupos. A percepção de estresse relacionado ao ENEM pode ser influenciada por fatores como preparação inadequada, expectativas elevadas, pressão familiar ou social, entre outros. Os alunos que se sentem mais pressionados a obter bons resultados podem experimentar níveis mais altos de estresse.

Os dois primeiros grupos, compostos por alunos que percebem o ENEM como não estressante e pouco estressante, apresentam taxas de adoecimento por *burnout* no nível 2 de 6.64% e 5.50%, respectivamente. Isso sugere que, em geral, esses alunos enfrentam menos estresse relacionado ao ENEM e, conseqüentemente, têm uma menor probabilidade de desenvolver SdB. Isso pode ser explicado pelo fato de que estejam mais tranquilos em relação ao exame, sentindo menos pressão e ansiedade, ou por confiança em sua preparação ou pelo descaso frente ao exame onde o resultado pouco importa aos mesmos.

Por outro lado, o terceiro grupo, classificado como estressante, está em uma posição intermediária. A taxa de adoecimento por *burnout* no nível 2 nesse grupo é de 11.93%, o que é significativamente maior do que nos dois primeiros grupos. Isso sugere que alunos que percebem o ENEM como estressante, estão em um ponto de transição, eles podem experimentar pressão e ansiedade em relação ao exame, mas ainda não estão no nível mais alto de estresse.

O quarto grupo, composto por alunos que consideram o ENEM como muito estressante, apresenta a taxa mais alta de adoecimento por *burnout* no nível 2, com 20.40%. Isso indica claramente que os alunos que veem o ENEM como muito estressante apresentam mais de 270% no risco de desenvolver SdB em relação aos estudantes que não o consideram estressante. Eles podem estar enfrentando uma

carga excessiva de estresse relacionado ao exame, o que pode afetar negativamente sua saúde mental.

TABELA 28 - Correlação entre ENEM e *burnout* nível 2

Burnout Nível 2	ENEM	Valores Observados (O)	Valores Esperados (E)	(O-E)	(O-E) ²	$\frac{(O-E)^2}{E}$	Resíduos Padronizados
não	Não Estressante	1643	1536,65	106,35	11310,323	7,36	8,46
não	Pouco Estressante	2076	1918,19	157,81	24903,996	12,98	11,59
não	Estressante	1454	1441,48	12,52	156,7504	0,11	1,02
não	Muito Estressante	2856	3132,67	-276,67	76546,289	24,43	-17,76
sim	Não Estressante	117	223,35	-106,35	11310,323	50,64	-8,46
sim	Pouco Estressante	121	278,81	-157,81	24903,996	89,32	-11,59
sim	Estressante	197	209,52	-12,52	156,7504	0,75	-1,02
sim	Muito Estressante	732	455,33	276,67	76546,289	168,11	17,76
					X-squared =	353,71	

Fonte: Departamento de estatística da UFMT – dados da pesquisa (2024)

Apesar dos percentuais serem positivos em todos os grupos analisados, indicando que mesmo os alunos que não consideram, ou pouco consideram o ENEM como um fator de estresse, não estão livres de serem acometidos pela SdB por fatores outros alheios a essa percepção. Os resultados corroboram os achados do nível anterior, visto que os estudantes que subjetivamente indicaram o exame como um fator de muito estresse em sua vida escolar também apresentaram o maior percentual de esgotamento total entre todos os envolvidos na pesquisa.

Cálculos de correlações apontam padrões estatísticos significantes entre as variáveis envolvidas, pois o nível do esgotamento total dos estudantes é conduzido pelo grau escalar perceptível que os mesmos têm frente ao exame do ensino médio. A relação entre a percepção de estresse do ENEM e o adoecimento do *burnout* no nível 2 é altamente improvável de se originar puramente por acaso, o p-valor $<2.2^{-16}$ assegura a não coincidência aleatória. O qui-quadrado (X-squared) calculado em 353,71 (TABELA 28) com seus graus de liberdade (df) igual a 3, fortalece esse vínculo, pois o valor observado é maior que o limiar crítico previamente estabelecido com um nível de significância de 5%.

3.8.2.5 O ENEM e a propensão ao *burnout* 2

O ENEM, como um exame singular que sela o fim do EM, coloca diante dos estudantes desafios emocionais que merecem atenção especial. Isso se deve, em grande parte, aos impactos psicológicos que a prova acarreta, os quais podem ser particularmente significativos e preocupantes para a saúde mental dos alunos do EM.

No entanto, os resíduos padronizados no valor de 17,76 condicionam os alunos da categoria “muito estressante” a uma correlação estatística positiva com o adoecimento por *burnout* entre os pesquisados. Esses alunos apresentaram uma taxa de diagnóstico positivo para a SdB no nível 2 na proporção de 1/5. Esses estudantes estão significativamente mais propensos a desenvolver a SdB quando comparados aos seus colegas que enfrentam menos estresse associado ao exame.

Promover uma visão mais equilibrada do ENEM e destacar a importância do bem-estar mental dos estudantes é fundamental, visto que a educação e a sociedade como um todo devem reconhecer que o estresse excessivo relacionado a exames não é saudável e pode ter sérias consequências para a saúde mental dos alunos. Portanto, é essencial criar um ambiente de aprendizado que priorize o equilíbrio entre o desempenho escolar e o bem-estar emocional.

3.8.3 ENEM: indicadores de *burnout* nível 3

A competição intensa gerada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pode levar os estudantes a experimentarem altos níveis de estresse crônico. A busca incessante por pontuações cada vez mais elevadas muitas vezes os leva a investir quantidades excessivas de tempo nos estudos, frequentemente à custa de horas de sono e atividades relaxantes. Esse ciclo pode, por sua vez, resultar em exaustão mental e emocional, características típicas do *burnout*.

É importante ressaltar que o ENEM representa um momento crítico na vida dos estudantes do EM, uma vez que seu desempenho pode determinar o acesso a cursos superiores e, conseqüentemente, influenciar seu futuro profissional. Muitos alunos percebem essa pressão como uma ameaça iminente, o que pode desencadear o estresse, ansiedade e, em casos extremos, o *burnout*. Estudantes nessa situação tendem a se esforçar intensamente em busca de notas excelentes, frequentemente negligenciando sua saúde mental e bem-estar.

No entanto, é crucial compreender como esses fatores estão interconectados e como afetam a saúde mental dos estudantes durante o período de preparação e realização do ENEM. Os casos positivos do nível 1, que apresentaram um aumento de 100% em seus valores dimensionais, serão detalhadamente apresentados no nível 3, a seguir. Isso permitirá o aprofundamento da compreensão sobre a relação entre esses fatores e seu impacto na saúde mental dos estudantes.

3.8.3.1 Desgaste emocional e físico – *burnout* 3

A presença de sintomas de desgastes emocionais e físicos relacionados a dimensão da SdB no nível 3 com o Exame Nacional do Ensino Médio apresentou os dados a seguir:

- Não estressante – Entre os estudantes diagnosticados no nível 2, 392 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $392/1760 = 0.2227$ ou 22.27%
- Pouco estressante – Entre os 971 estudantes diagnosticados no nível 2, 622 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 3. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $622/2197 = 0.2831$ ou 28.31%.
- Estressante – Entre os 1055 estudantes diagnosticados no nível 2, 667 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $667/1651 = 0.4039$ ou 40.39%.
- Muito estressante – Entre os 2806 estudantes diagnosticados no nível 2, 2187 apresentaram sintomas de desgastes emocionais e físicos no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $2187/3588 = 0.6095$ ou 60.95%.

Os resultados sobre a relação entre o nível de estresse percebidos pelos estudantes frente ao ENEM e os sintomas de desgaste emocional e físico associados à SdB no nível 3 em comparação com o nível 1, revelam uma tendência: mesmo com o aumento dos pontos de corte na dimensão, os índices de estudantes apresentando sintomas de desgastes permanecem relativamente elevados, especialmente no grupo dos estudantes que consideram o exame como "muito estressante."

Para os alunos que não percebem ou consideram o exame como pouco estressante, houve reduções similares, de 31,9 e 33,3 pontos percentuais,

respectivamente, no nível 3 em relação ao nível 1. Entretanto, é notável que, mesmo com essas reduções, uma proporção significativa de estudantes ainda manifesta sintomas de desgaste emocional e físico, variando de 22,27% a 28,31%. Isso indica que mesmo entre os estudantes que não veem o ENEM como uma fonte significativa de estresse, a pressão associada ao exame ainda afeta sua saúde mental.

Quanto aos alunos que consideram o exame estressante, houve uma redução de aproximadamente 43,0 pontos percentuais. No entanto, mais de 40% dos estudantes deste grupo ainda enfrentam sintomas de *burnout*, evidenciando que o estresse considerável que experimentam continua a ter um impacto substancial em sua saúde mental.

No grupo em que os estudantes percebem o ENEM como muito estressante, observou-se a menor redução em termos de pontos percentuais, cerca de 28,3 pontos. É preocupante notar que a taxa de estudantes com sintomas de desgaste emocional e físico permanece alta, com mais de 60%, mesmo com os pontos de corte mais elevados, o estresse em níveis extremamente altos durante o processo seletivo continua sendo uma séria preocupação para a saúde mental.

3.8.3.2 Distanciamento – *burnout* 3

A presença de sintomas do distanciamento relacionados a dimensão da SdB no nível 3 com o Exame Nacional do Ensino Médio apresentou os dados a seguir:

- Não estressante – Entre os 192 estudantes diagnosticados no nível 2, 69 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $69/1760 = 0.0392$ ou 3.92%.
- Pouco estressante – Entre os 188 estudantes diagnosticados no nível 2, 63 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 3. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $63/2197 = 0.0286$ ou 2.86%.
- Estressante – Entre os 270 estudantes diagnosticados no nível 2, 93 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $93/1651 = 0.0563$ ou 5.63%.
- Muito estressante – Entre os 1057 estudantes diagnosticados no nível 2, 446 apresentaram sintomas do distanciamento no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $446/3588 = 0.1243$ ou 12.43%.

A dimensão do distanciamento e *burnout* apresentou redução percentual no nível 3 em relação ao nível 1 em todos os grupos avaliados. Notavelmente, os alunos que não consideram o ENEM como uma fonte significativa de estresse, ou mesmo aqueles que o veem como "pouco estressante," experimentaram uma diminuição significativa nas taxas de distanciamento. Os percentuais que inicialmente se encontravam em torno de 22.6% e 23.6% caíram para menos de 4% e 3%, respectivamente. Isso indica que a progressão para sintomas mais graves de distanciamento no nível 3 foi significativamente reduzida nesses grupos. Considerando os estudantes que percebem o ENEM como uma fonte de estresse, a redução também foi notada, os que originalmente apresentavam uma taxa de 33.7% no nível 1 agora registram menos de 6% no nível 3.

Entretanto, é importante notar que o grupo de estudantes que classificou o ENEM como "muito estressante" também experimentou uma redução nas taxas de distanciamento. A taxa que inicialmente atingiu 50.1% no nível 1 diminuiu para pouco mais de 12% no nível 3. Apesar dessa redução significativa em todos os grupos, é notável que o grupo "muito estressante" ainda se destaca em termos percentuais em relação aos demais.

De fato, esse grupo representa aproximadamente quatro vezes o valor aferido entre os estudantes que não consideram o ENEM como um agente estressor em sua vida escolar. Além disso, ainda registra mais do que o dobro da taxa de distanciamento em comparação com os estudantes que consideram o processo seletivo "estressante." Isso sugere que o grupo que percebe o exame como "muito estressante" continua a enfrentar desafios significativos em relação ao seu bem-estar, mesmo que tenha experimentado melhorias ao longo do tempo.

3.8.3.3 Ineficácia da formação – *burnout* 3

A presença de sintomas da ineficácia da formação relacionados a dimensão da SdB no nível 3 com o Exame Nacional do Ensino Médio, apresentaram os dados a seguir:

- Não estressante – Entre os 260 estudantes diagnosticados no nível 2, 98 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $98/1760 = 0.0556$ ou 5.56%.

- Pouco estressante – Entre os 308 estudantes diagnosticados no nível 2, 126 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. A taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $126/2197 = 0.0573$ ou 5.73%.
- Estressante – Entre os 390 estudantes diagnosticados no nível 2, 149 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $149/1651 = 0.0902$ ou 9.02%.
- Muito estressante – Entre os 1237 estudantes diagnosticados no nível 2, 575 apresentaram sintomas da ineficácia da formação no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo com sintomas na dimensão foi de $575/3588 = 0.1602$ ou 16.02%.

O modelo de redução nos resultados percentuais na dimensão da ineficácia da formação seguiu um padrão semelhante ao observado na dimensão anterior, que se concentrava no distanciamento dos alunos em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As reduções em pontos percentuais entre os grupos que indicaram menor percepção de estresse frente ao exame foram próximas. Os alunos que não indicaram não perceberem o exame como estressor apresentaram uma redução de aproximados 24,8 pontos e os que indicaram pouca relação de estresse a redução ficou próxima de 25,6 pontos percentuais e apresentaram em ambas as situações percentuais menores que 6% no nível 3.

Os alunos dos grupos com maiores estresses percebidos frente ao ENEM, até por exibirem índices mais elevados no nível 1 em relação aos grupos anteriores, apresentaram maiores reduções quando comparado ao nível 3. Entre os alunos que apontaram o exame como estressante a redução foi de aproximados 36,4 pontos percentuais e os alunos que indicaram o máximo nível de estresse na escala a eles ofertados, a redução foi de 40,8 pontos aproximadamente.

No entanto, o desfecho na dimensão da ineficácia da formação no nível 3 apresentou diferenças substanciais entre os dois grupos. Mesmo o grupo que categorizou o ENEM como "muito estressante" tendo experimentado a maior redução em termos percentuais, ainda figura como o grupo com o maior percentual positivo dentro dessa dimensão, aproximando-se de 16%, em contrapartida aos 9% dos que compõem o grupo "estressante".

3.8.3.4 ENEM: Correlação – *burnout* 3

As correlações entre o adoecimento no nível 3 com o Exame Nacional do Ensino Médio foram baseadas nos dados a seguir:

- Não estressante – Entre os 117 estudantes diagnosticados no nível 2, 17 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $17/1760 = 0.0096$ ou 0.96%
- Pouco estressante – Entre os 121 estudantes diagnosticados no nível 2, 32 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 3. A taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $32/2197 = 0.0145$ ou 1.45%.
- Estressante – Entre os 197 estudantes diagnosticados no nível 2, 36 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $36/1651 = 0.0218$ ou 2.18%.
- Muito estressante – Entre os 732 estudantes diagnosticados no nível 2, 273 apresentaram diagnóstico positivo para SdB no nível 3. Portanto, a taxa de estudantes desse grupo adoecidos foi de $273/3588 = 0.0760$ ou 7.60%.

Os resultados obtidos ao analisar o nível 3 em relação à variável "ENEM," indicaram seus níveis de estresse em relação ao exame do ensino médio e sua relação com os índices de adoecimento por *burnout*, permitindo algumas conclusões interessantes. Notou-se que os diagnósticos entre os alunos que não consideram o processo seletivo estressante, com 0,96%, entre aqueles que o veem como pouco estressante, com 1,45%, e até mesmo entre os que o classificam como estressante, com 2,18%, todos esses índices se situam entre os três mais baixos em termos de percentual de adoecimento em comparação com todas as outras variáveis e grupos analisados.

Por outro lado, o percentual de diagnóstico dos alunos que consideram o exame "muito estressante," com 7,60%, é o terceiro maior entre todos os grupos em todas as categorias. Isso sugere que a percepção de elevado estresse em relação ao ENEM está associada a um risco maior de adoecimento por *burnout* em comparação com aqueles que percebem o exame como menos estressante. Essa descoberta ressalta a importância de considerar os fatores psicológicos, como o estresse, no contexto da saúde dos estudantes durante o processo de preparação para o ENEM.

TABELA 29 - Correlação entre ENEM e *burnout* nível 3

Burnout Nível 3	ENEM	Valores Observados (O)	Valores Esperados (E)	(O-E)	(O-E) ²	$\frac{(O - E)^2}{E}$	Resíduos Padronizados
não	Não Estressante	1743	1691,48	51,52	2654,3104	1,57	7,06
não	Pouco Estressante	2165	2111,47	53,53	2865,4609	1,36	6,76
não	Estressante	1615	1586,72	28,28	799,7584	0,50	3,97
não	Muito Estressante	3315	3448,32	-133,32	17774,222	5,15	-14,73
sim	Não Estressante	17	68,51	-51,51	2653,2801	38,73	-7,06
sim	Pouco Estressante	32	85,53	-53,53	2865,4609	33,50	-6,76
sim	Estressante	36	64,27	-28,27	799,1929	12,43	-3,97
sim	Muito Estressante	273	139,68	133,32	17774,222	127,25	14,73
					X-squared =	220,50	

Fonte: Departamento de estatística da UFMT – dados da pesquisa (2024)

As variáveis em questão, ou seja, o nível de percepção de estresse em relação ao exame do ensino médio e o adoecimento pela SdB no nível 3, apresentam correlações estatísticas significativas, o que sugere que os resultados não são fruto do acaso. A análise estatística revelou que essas correlações são altamente improváveis de ocorrerem por mero acaso, com um nível de significância de 5%.

O valor-p (p-valor) menor que $< 2.2^{(-16)}$ confirma que os resultados não são coincidência aleatória. Esse resultado é respaldado pelo cálculo do qui-quadrado (X-squared), que atingiu o valor de 220,50 (TABELA 29), com graus de liberdade (df) iguais a 3. O fato de o valor observado ser superior ao limite crítico previamente estabelecido com um nível de significância determinado reforça a robustez das descobertas.

Em termos práticos, podemos afirmar que a percepção de estresse em relação ao ENEM por parte dos estudantes do EM da rede pública estadual de Mato Grosso tem um impacto direto nos diagnósticos dos grupos avaliados no nível 3 da SdB, conforme delineado nesta pesquisa. Isso significa que o estresse relacionado ao exame desempenha um papel significativo na saúde mental dos alunos, influenciando os casos de *burnout* identificados.

3.8.3.5 O ENEM e a propensão ao *burnout* 3

Os dados resultantes do diagnóstico final no nível 3 destacam a importância de reconhecer e lidar com as fontes significativas de estresse na vida dos estudantes,

bem como de oferecer apoio e intervenção adequados para promover a saúde mental e o bem-estar, especialmente entre aqueles que enfrentam níveis elevados de estresse relacionados ao ENEM.

Os resíduos padronizados com um valor de 14,73 revelam uma forte correlação estatística positiva entre os estudantes classificados como "muito estressantes" e o *burnout* entre os pesquisados. Esses alunos apresentaram uma taxa de diagnóstico da SdB no Nível 3 sete vezes maior em comparação com os alunos que não consideram o exame de admissão como um fator de estresse. Eles também têm uma probabilidade significativamente maior de desenvolver a SdB em comparação com seus colegas que enfrentam menos estresse relacionado ao exame.

Ao direcionar os esforços para o amparo daqueles que enfrentam o ENEM com elevados níveis de estresse, os mesmos reverberam em prol da saúde mental e do bem-estar global de nossa juventude, o que por sua vez, contribuirá para uma sociedade mais resiliente, equilibrada e próspera. Portanto, é essencial que as instituições educacionais e a sociedade como um todo se unam para oferecer o apoio e intervenção necessários a fim de aliviar o fardo do estresse excessivo e permitir que os alunos prosperem em todos os aspectos de suas vidas.

3.8.4 Resumo – Correlações: o ENEM e *burnout*

Os resultados da pesquisa indicam uma correlação estatisticamente significativa entre o Exame Nacional do Ensino Médio e o desenvolvimento da SdB entre os estudantes do ensino médio em Mato Grosso.

QUADRO 56 - Resumo – Correlações: o ENEM e níveis de *burnout*

Níveis	X-squared	df	p-valor	Interpretação	Categorias
1	519,43	3	< 2.2 ⁽⁻¹⁶⁾	Há associação	Muito estressante
2	353,71	3	< 2.2 ⁽⁻¹⁶⁾	Há associação	Muito estressante
3	220,50	3	< 2.2 ⁽⁻¹⁶⁾	Há associação	Muito estressante

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Estudantes dos grupos: “não estressante”, “pouco estressante” e “estressante” quando ao pensar no ENEM durante o EM, demonstraram índices positivos para *burnout* nos três níveis de *burnout* desenvolvido ao longo deste levantamento, contudo, não apresentarem tendências estatísticas relevantes ao esgotamento total. Os percentis aferidos em cada variável dentro de cada dimensão corresponderam a faixa do esperado, não indicando assim sinais de prevalências.

Por outro lado, os estudantes que indicaram nível de estresse elevado junto ao grupo “muito estressante”, se postularam prevalentes ao adoecimento pelo esgotamento total em todos os níveis aferidos, indicando a correlação significativa do aluno que considerada o ENEM muito estressante com o *burnout* escolar.

Para aliviar os riscos de adoecimento por *burnout* relacionado ao ENEM, é fundamental promover a conscientização sobre saúde mental entre os estudantes, pais e educadores. Além disso, é importante implementar estratégias de apoio psicológico e orientação acadêmica para ajudar os alunos a lidar com o estresse de maneira saudável e a desenvolver habilidades de resiliência emocional. O equilíbrio entre o foco nos estudos e o cuidado com a saúde mental deve ser incentivado, a fim de garantir que os estudantes do EM enfrentem o desafio do ENEM de maneira mais saudável e sustentável.

QUADRO 57 - Perfil geral dos estudantes com diagnósticos positivos na dimensão de desgastes emocionais e físicos

VARIÁVEIS	Grupos	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)
ANOS	1º ano	75.00	60.81	44.10
	2º ano	74.17	58.72	41.12
	3º ano	75.16	59.22	39.78
TURNOS	Matutino	75.46	60.29	41.85
	Vespertino	71.51	56.78	39.91
	Noturno	70.45	54.48	40.29
	Integral	83.20	69.23	50.05
GÊNERO	Masculino	66.45	48.72	30.78
	Feminino	79.47	65.69	47.85
	Prefere não responder	86.51	80.95	69.44
TRABALHO	Não Trabalha	75.87	60.65	44.07
	Trabalho fixo	74.10	60.70	41.60
	Trabalho sazonal	71.88	54.82	35.23
PROFISSÃO	Decidido	71.05	55.37	38.49
	Analisando	77.80	62.49	43.44
	Não pensou	74.49	64.48	51.13
FAMÍLIA	Acompanha os estudos	67.93	51.27	33.55
	Não acompanha	80.08	71.45	56.53
	Às vezes acompanha	82.19	67.02	48.32
ENEM	Não estressante	53.46	37.89	22.27
	Pouco estressante	61.53	44.19	28.31
	Estressante	83.46	63.90	40.39
	Muito estressante	89.38	78.12	60.95

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

QUADRO 58 - Perfil geral dos estudantes com diagnósticos positivos na dimensão do distanciamento

VARIÁVEIS	Grupos	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)
ANOS	1º ano	35.11	16.99	6.97
	2º ano	35.99	19.28	7.39
	3º ano	35.66	20.30	7.70
TURNOS	Matutino	36.41	19.27	7.63
	Vespertino	33.59	16.40	6.45
	Noturno	38.83	21.18	8.35
	Integral	31.63	16.90	6.28
GÊNERO	Masculino	32.03	14.59	5.93
	Feminino	36.57	19.91	7.26
	Prefere não responder	60.31	43.25	26.58
TRABALHO	Não Trabalha	34.13	18.23	6.95
	Trabalho fixo	39.29	20.61	8.00
	Trabalho sazonal	34.31	16.27	7.39
PROFISSÃO	Decidido	31.62	16.13	6.76
	Analisando	36.31	18.43	6.88
	Não pensou	50.06	31.50	12.55
FAMÍLIA	Acompanha os estudos	24.61	11.44	4.46
	Não acompanha	55.24	33.87	14.27
	Às vezes acompanha	43.12	22.61	8.57
ENEM	Não estressante	22.61	10.90	3.92
	Pouco estressante	23.62	8.55	2.86
	Estressante	33.37	16.35	5.63
	Muito estressante	50.13	29.45	12.43

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

QUADRO 59 - Perfil geral dos estudantes com diagnósticos positivos na dimensão da ineficácia da formação

VARIÁVEIS	Grupos	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)
ANOS	1º ano	41.76	23.84	10.79
	2º ano	45.43	24.42	8.87
	3º ano	43.86	23.27	11.16
TURNOS	Matutino	44.78	25.66	10.92
	Vespertino	41.58	22.02	10.17
	Noturno	43.42	22.75	9.91
	Integral	40.19	19.28	7.58
GÊNERO	Masculino	44.12	23.28	9.62
	Feminino	41.78	22.98	10.11
	Prefere não responder	69.84	51.19	23.80
TRABALHO	Não Trabalha	42.56	24.19	10.42
	Trabalho fixo	45.69	24.70	10.35
	Trabalho sazonal	42.84	21.21	9.79
PROFISSÃO	Decidido	39.03	21.34	9.60
	Analisando	44.91	24.59	10.38
	Não pensou	56.07	31.90	13.35
FAMÍLIA	Acompanha os estudos	32.78	16.85	6.62
	Não acompanha	61.85	36.61	18.79
	Às vezes acompanha	51.14	28.73	12.19
ENEM	Não estressante	30.39	14.77	5.56
	Pouco estressante	31.36	14.01	5.56
	Estressante	45.42	23.62	9.02
	Muito estressante	56.29	34.47	16.02

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

QUADRO 60 - Perfil geral dos estudantes adoecidos por níveis de *burnout*

VARIÁVEIS	Grupos	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)
ANOS	1º ano	26.40	12.34	3.89
	2º ano	27.90	12.46	3.66
	3º ano	26.77	13.50	4.15
TURNOS	Matutino	27.38	13.53	4.20
	Vespertino	25.32	11.43	3.85
	Noturno	29.22	14.09	3.86
	Integral	26.00	9.42	2.27
GÊNERO	Masculino	24.36	10.05	3.22
	Feminino	27.41	13.42	4.12
	Prefere não responder	52.38	32.93	8.00
TRABALHO	Não Trabalha	26.55	12.46	3.69
	Trabalho fixo	29.56	14.10	3.67
	Trabalho sazonal	24.03	11.13	5.00
PROFISSÃO	Decidido	22.44	11.20	3.47
	Analisando	28.62	12.48	3.86
	Não pensou	38.98	21.36	6.14
FAMÍLIA	Acompanha os estudos	17.37	7.80	2.57
	Não acompanha	44.91	23.79	7.90
	Às vezes acompanha	33.39	15.25	4.21
ENEM	Não estressante	16.07	6.64	0.96
	Pouco estressante	15.97	5.50	1.45
	Estressante	26.28	11.93	2.18
	Muito estressante	39.32	20.40	7.60

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

4. ANÁLISES QUALITATIVAS – AS VOZES ESTUDANTIS

Os descritores discursivos foram elementos importantes, pois forneceram uma visão abrangente dos objetivos desta pesquisa. Nesta configuração, os dois questionamentos presentes no instrumento coletor de dados desempenharam um papel fundamental:

Ao solicitar aos estudantes que descrevessem os principais estressores percebidos em sua trajetória escolar no ensino médio, a pesquisa buscou identificar os fatores específicos que contribuem para as pressões emocionais que afetam os estudantes. Essa abordagem qualitativa permitiu que os estudantes expressassem suas preocupações, ansiedades e experiências de uma maneira subjetiva. Isso foi crucial para entender a complexidade das questões enfrentadas por eles, indo além de números e estatísticas para capturar as nuances das pressões emocionais.

Além de identificar os estressores, a pesquisa também solicitou sugestões de enfrentamento dos estudantes para melhorar a qualidade de seus estudos. Essas sugestões podem fornecer apontamentos valiosos sobre as estratégias que os estudantes consideram eficazes para lidar com o estresse e melhorar seu desempenho escolar. Isso pode ser uma fonte de recomendações práticas para escolas, famílias e profissionais da área educacional.

A abordagem descritiva é um componente crucial da pesquisa, pois permitiu que os estudantes expressem suas experiências e sentimentos de maneira mais aberta e subjetiva. Ela enriqueceu os dados coletados, proporcionando uma compreensão mais profunda e ampla das pressões emocionais enfrentadas pelos estudantes. A "voz" dos estudantes se torna essencial para a pesquisa, já que eles podem compartilhar suas perspectivas pessoais e únicas sobre os desafios que enfrentam.

Compreender esses desafios é um passo importante para desenvolver estratégias eficazes para ajudar os estudantes a lidar melhor com as pressões emocionais e, assim, melhorar seu desempenho escolar. Ao incorporar esses descritores discursivos, a pesquisa adquire uma dimensão mais humanizada e orientada para a ação, visando não apenas a coleta de dados, mas também a melhoria da experiência educacional dos estudantes.

4.1 DOS ESTRESSORES ESTUDANTIS PERCEBIDOS

A análise dos estressores estudantis no EM revelou informações sobre os desafios enfrentados pelos estudantes e como eles os encaram. A coleta de dados a partir de narrativas dos próprios estudantes forneceu uma compreensão mais profunda e rica do que os estudantes consideram como obstáculos em seus estudos. A análise dos termos mais frequentes nas respostas dos estudantes revelou uma ampla gama de estressores, isso destacou a complexidade das fontes de estresse no ensino médio, que não se limitam apenas ao ambiente escolar, mas também se estendem à vida pessoal e social dos estudantes.

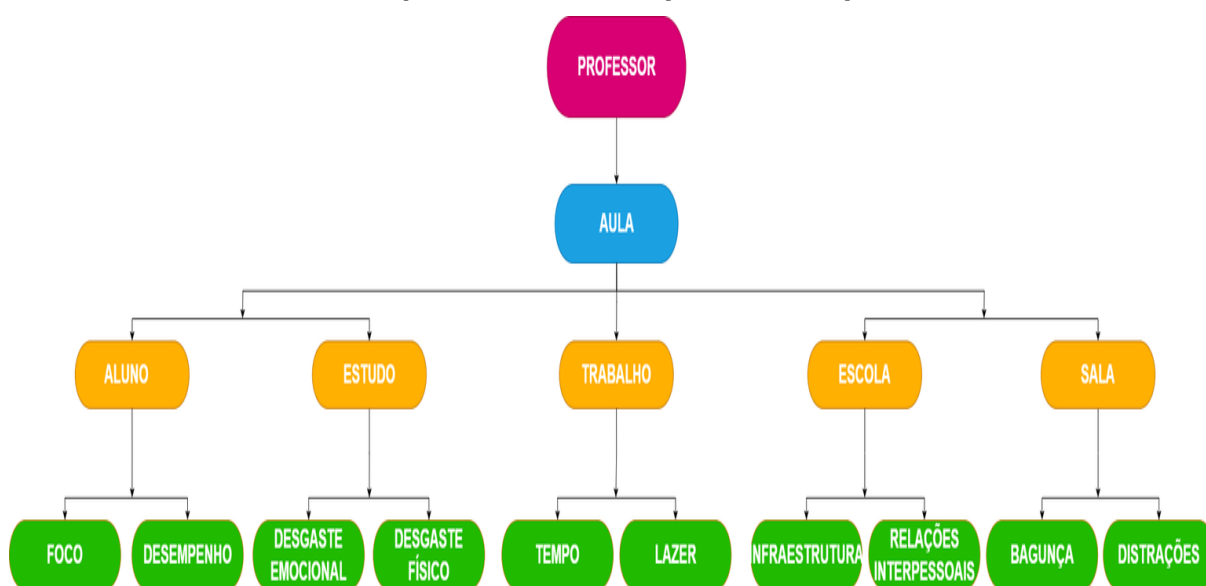
Mesmo sendo um item não obrigatório, a participação líquida de mais de 33,8% dos estudantes é um percentual significativo. Isso indica que os estudantes estavam dispostos a compartilhar suas experiências e preocupações, o que ressaltou a relevância do tema e a necessidade de abordar as questões de estresse no EM. O fato de que os dados coletados por meio deste item complementaram e, em alguns casos, reforçaram os estressores elencados nas questões fechadas, demonstra a eficácia do instrumento de pesquisa criado a partir do Grupo Controle. Isso confirmou que o instrumento foi capaz de capturar as preocupações e estressores dos estudantes, tanto os já conhecidos na análise quantitativa quanto os novos.

A análise dos estressores estudantis no EM é um passo importante para entender as preocupações e desafios dos estudantes. Os resultados da pesquisa podem servir como base para o desenvolvimento de estratégias para lidar com esses estressores e melhorar a qualidade da experiência educacional dos alunos nessa etapa crítica de suas vidas.

O gráfico de similitude a seguir é uma representação gráfica que mostra a proximidade textual entre unidades das respostas dos estudantes. A proximidade é medida com base na similaridade entre os termos encontrados nos textos, representação que se baseia na teoria dos grafos e possibilita ao pesquisador identificar co-ocorrências e conexidade entre as palavras, e seus resultados auxiliam o pesquisador a identificar a estrutura de um *corpus* textual (CARMAGO; JUSTO, 2020).

O gráfico é especialmente benéfico em estudos qualitativos, nos quais a compreensão das relações entre as respostas é fundamental. Ao representar essas relações de forma visual, é possível identificar padrões ou tendências que podem não ser tão evidentes em análises puramente textuais. Os principais termos citados pelos estudantes como sendo a origem dos estresses por eles percebidos aparecem de forma visível rodeados de suas ligações relacionais com o contexto fornecido nas respostas descritivas. O percurso seguinte foi pautado na observância de possíveis existências de correlações entre os termos, com intuito de promover suas ligações contextualizadas, englobando todas as respostas dos estudantes no levantamento.

FIGURA 14 - Principais estressores percebidos pelos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor - adaptado do Método *Reinert* (202)

Em decorrência do alto número de respostas e assim, elevada quantidade de texto a ser analisado, o método *Reinert* apresentou-se eficaz, em conformidade com Cervi (2018. p. 4898)

O Método *Reinert* (REINERT, 1990), também conhecido como Classificação Hierárquica Descendente (CHD), foi criado por Max *Reinert* e tem como intuito observar a existência de correlação entre termos dentro de um mesmo segmento de corpus textual. Inicialmente essa técnica era aplicada via algoritmo no software Alceste8, sendo posteriormente disponibilizada no Iramuteq. Trata-se de um método que auxilia na análise de conteúdo de uma grande quantidade de texto, tendo a capacidade de indicar classes de palavras recorrentes no corpus estudado.

O recurso se posta para além da mera quantificação dos termos, promovendo a verificação de associações entre eles, bem como a diferenciação de linhas argumentativas em função das posições das palavras nos segmentos textuais. A Figura 14 representa a classificação hierárquica descendente dos principais termos indicados pelos estudantes como sendo fonte de estresse em sua vida escolar no percurso do EM, praticamente representa uma estruturação do gráfico de similitude hierarquizado, conforme as ligações contratualizadas dos termos proposta no método *Reinert*. A adaptação dos resultados em forma de um fluxograma seguiu apenas o intuito de apresentar um layout mais didático em face de sua leitura.

4.1.1 Fontes de estresse no ensino médio: Vozes dos estudantes

O termo "professor", em ambos os casos, no gráfico de similitude e no diagrama adaptado do método *Reinert*, é destacado de alguma forma:

No gráfico de similitude, o termo "professor" ocupa uma posição central e desempenha um papel fundamental na determinação das correlações com os outros termos. Isso sugere que o termo "professor" é de grande importância ou relevância dentro do contexto em que o gráfico está sendo utilizado. No diagrama adaptado do método *Reinert*, o termo "professor" é posicionado hierarquicamente no topo, ramificando as correlações com os outros termos. Isso também indica que o termo "professor" é central no contexto e tem um papel principal na organização das informações representadas no diagrama.

Essa descrição sugere que o termo "professor" é crucial para a compreensão ou análise dos dados representados nos recursos gráficos mencionados, e ele está em destaque devido à sua importância nas correlações ou relações entre os termos ou conceitos envolvidos.

4.1.2 O Professor e seu papel nas fontes de estresse estudantil

O ambiente escolar é um espaço onde a relação entre estudantes e professores desempenha um papel fundamental. As análises seguintes destacam a importância da relação entre estudantes e professores no ambiente escolar e como isso afeta a experiência dos alunos, especialmente em relação ao estresse. Uma observação interessante é o destaque frequente dado ao termo "professor" nos recursos gráficos analisados, indicando que os estudantes reconhecem o papel fundamental dos

professores nas fontes de estresse mencionadas. É crucial reforçar ao longo desta análise que os resultados representam as vozes dos estudantes e refletem a subjetividade individual de cada um que participou da pesquisa no momento da coleta dos dados.

A subjetividade dos estudantes, como evidenciada nas respostas, é um elemento importante a ser respeitado ao interpretar os resultados da pesquisa. Isso se relaciona diretamente com o pensamento complexo de Edgar Morin sobre a subjetividade. Morin enfatiza a necessidade de compreender a subjetividade como um fenômeno dinâmico e interligado, influenciado por uma série de fatores, incluindo experiências pessoais, contextos sociais e históricos, que vão além das interações diretas na escola. Portanto, ao analisar como os estudantes percebem a relação com os professores em relação ao estresse escolar, é crucial considerar essa complexidade.

É essencial esclarecer que a análise dos resultados não implica em atribuir culpa aos professores pelo fracasso educacional. Pelo contrário, o fracasso educacional geralmente resulta de políticas públicas mal sucedidas ao longo do tempo, que têm um impacto significativo no ambiente escolar e no bem-estar dos estudantes. Atribuir exclusivamente aos professores a responsabilidade por essas questões seria inadequado e simplista. Em vez disso, é crucial adotar uma perspectiva mais ampla e crítica, examinando as estruturas educacionais e as políticas que influenciam essas relações. Responsabilizar apenas os professores por esses problemas seria uma abordagem superficial, ignorando as questões sistêmicas que afetam profundamente a educação. Portanto, ao discutir as relações entre professores e estudantes em relação ao estresse escolar, é fundamental considerar o contexto mais amplo das políticas educacionais e promover um diálogo informado sobre mudanças necessárias no sistema.

Portanto, ao interpretar os resultados da pesquisa, é essencial destacar a natureza subjetiva das percepções dos estudantes, respeitando sua individualidade e considerando o contexto mais amplo das políticas educacionais. Esta reflexão destaca a importância de reconhecer que as percepções dos estudantes são moldadas por suas experiências pessoais e pelo contexto educacional mais amplo em que estão inseridos. Ao adotar essa abordagem, alinha-se com a filosofia de Morin, que enfatiza a necessidade de compreender as complexidades e interdependências presentes nas

dinâmicas sociais e educacionais. Dessa forma, podemos capturar de maneira mais completa as experiências dos estudantes e os fatores que influenciam suas percepções em relação aos professores e ao estresse escolar

4.1.2.1 Relação: aluno – foco – professor

A falta de concentração e foco dos estudantes é uma preocupação importante no cenário educacional atual. Embora muitos fatores possam contribuir para esse problema, é inegável que o estilo de ensino dos professores desempenha um papel significativo. Quando os educadores não conseguem manter a atenção dos alunos, não utilizam métodos de ensino envolventes ou não conseguem criar um ambiente de aprendizado motivador, os estudantes podem enfrentar sérias dificuldades em manter o foco durante as aulas.

A forma de ensinamento de alguns professores, alunos fazendo barulho em sala de aula, a bagunça, o barulho, a falta de controle dos alunos por parte dos professores acabam fazendo eu perder totalmente o foco nos estudos. Eu sei que ano passado eu não tinha condição de passar de ano, sem foco nenhum, mas a escola me passou mesmo assim, acho porque sou uma aluna frequente na escola e não bagunça em sala e respeito os professores. (Estudante 962).

A criação de um ambiente de aprendizado motivador desempenha um papel fundamental na concentração dos estudantes. Quando os alunos se sentem encorajados, valorizados e apoiados em suas jornadas de aprendizado, eles têm mais probabilidade de permanecerem focados e comprometidos com o processo de ensino. Professores que estabelecem relações positivas com seus alunos e demonstram empatia são mais capazes de criar esse ambiente propício para o crescimento intelectual.

Os professores e a escola não fazem os alunos se interessarem pelos estudos. O foco dos alunos está em redes sociais, na vida fora da escola menos nos estudos. Porque tudo dentro da escola é cansativo e os professores não fazem nada para mudar isso. (Estudante 1006).

A falta de engajamento dos estudantes pode, de fato, ser percebida como uma fonte adicional de estresse. Quando os alunos se sentem desmotivados e incapazes de acompanhar as aulas de forma eficaz, isso pode levar a sentimentos de frustração e ansiedade. Como resultado, a qualidade da educação pode ser comprometida e os estudantes podem não alcançar seu pleno potencial.

4.1.2.2 Relação: aluno – desempenho – professor

O desempenho escolar dos alunos é uma questão de grande importância no âmbito educacional e os professores desempenham um papel vital nesse processo. A maneira como os educadores ministram suas aulas, estabelecem expectativas e aplicam métodos de ensino tem um impacto direto no progresso dos estudantes. É inegável que, quando os alunos enfrentam desafios escolares, é natural que parte da responsabilidade seja atribuída aos professores, uma vez que estes têm uma influência significativa na definição do currículo e na facilitação do aprendizado.

Alguns professores são arrogantes outros não dão oportunidade de ouvir os alunos, esses mesmos professores sempre repetem seus modelos de aulas, acaba tornando a aula chata e cansativa, se algum aluno reclamar da aula eles pegam no pé e diz que a culpa é da preguiça do aluno em não pensar. Já me falaram isso aqui na escola, minha motivação e meu desempenho foi lá pra baixo. (Estudante 651).

Os professores têm o poder de moldar a experiência de aprendizado dos alunos por meio de suas abordagens de ensino. A forma como apresentam os conceitos, utilizam recursos didáticos, incentivam a participação ativa dos alunos e criam um ambiente de aprendizado dinâmico pode fazer toda a diferença no engajamento e compreensão dos estudantes. Professores que adotam métodos de ensino inovadores, que promovem a curiosidade e o pensamento crítico, têm mais chances de inspirar seus alunos a se dedicarem aos estudos e a alcançarem um melhor desempenho escolar.

Falta de interesse dos próprios professores! Muitos só se preocupam com os chamados bom aluno, os estudantes que tem dificuldade em aprender é deixado de lado, meu desempenho depende dos professores e eles parecem que não estão interessados em todos alunos. (Estudante 1135).

Os educadores podem ajudar os estudantes a alcançarem seu potencial máximo e a superar os desafios escolares que possam enfrentar. No entanto, também é importante lembrar que o sucesso escolar é uma responsabilidade compartilhada entre professores, alunos e o sistema educacional como um todo, e uma colaboração eficaz entre essas partes é fundamental para promover um ambiente educacional que promova o crescimento intelectual e o sucesso dos estudantes.

4.1.2.3 Relação: estudo – desgaste emocional – professor

O ambiente de sala de aula desempenha um papel crítico no bem-estar emocional dos estudantes. Um ambiente estressante, caracterizado por altas expectativas, pressão excessiva e competição desenfreada, pode sobrecarregar os alunos e levá-los a experimentar níveis elevados de estresse e ansiedade. Professores que não conseguem criar um ambiente de aprendizado positivo, onde a empatia, o respeito e o apoio mútuo são valorizados, podem inadvertidamente contribuir para o desgaste emocional dos alunos.

A falta de empatia dos professores com nossas vidas pessoais, se você tem uma semana difícil em casa, daí você chega na escola cansada e os professores não ligam eles simplesmente falam pra você sentar e copiar a louça e te tratam com ignorância. Eles acham q *bullying* não existem e quando você fala que está sofrendo *bullying* eles apenas dizem fique longe de quem te perturba, sendo que eles estudam comigo, então não tem como. Eles parecem educar os alunos como robôs não abrem suas mentes, estou a cada dia mais desmotivada para continuar estudando, sinto que estou adoecendo mentalmente todos os dias que vou pra escola. (Estudante 88).

Além disso, a sobrecarga de trabalho é uma preocupação crescente. Professores que impõem uma carga excessiva de tarefas e avaliações podem exacerbar o estresse dos alunos, comprometendo seu equilíbrio entre a vida escolar e pessoal. É importante que os educadores sejam conscientes das demandas que colocam sobre os estudantes e busquem um equilíbrio entre desafio e sobrecarga, permitindo que tenham tempo para se dedicar as atividades extracurriculares, descanso e autocuidado.

Em minha opinião, o que de certa forma atrapalha meus estudos, são a quantidade de cargas horárias, de aulas e trabalhos passados para nós, alunos. A maioria dos professores acham que só existem a matéria deles, sem sequer se preocupar com as outras disciplinas, com a nossa vida fora da escola. Ficamos muito sobrecarregados, cobram muito da gente, e isso prejudica grandemente nosso psicológico para os estudos. (Estudante 944).

A falta de compreensão e apoio emocional por parte dos professores também é um fator que pode agravar o desgaste emocional dos alunos. A capacidade de os educadores reconhecerem e responderem às necessidades emocionais dos estudantes desempenha um papel crucial em seu bem-estar. Quando os alunos enfrentam dificuldades pessoais, familiares ou acadêmicas, a presença de

professores que oferecem apoio, compreensão e recursos para ajudar a enfrentar essas situações pode fazer uma diferença enorme.

A pressão que os certos professores colocam nos alunos, essas eletivas SUPER atrapalharam as disciplinas que já tínhamos. Como por exemplo, o que quero aprender em biologia, em menos de 50 minutos não obtenho nenhum conhecimento!! As eletivas só atrapalharam. Não temos nem saúde mental boa, e ainda vem todo esse peso de escola, ENEM, vestibular e futuro... sinceramente isso me causou muitos remédios, psiquiatra, tratamento com psicólogo e perda de animo em relação a estudo. (Estudante 407).

O desgaste emocional dos alunos é uma preocupação que deve ser abordada de forma séria e cuidadosa no ambiente educacional. Professores desempenham um papel significativo nesse contexto e têm a responsabilidade de criar um ambiente de aprendizado positivo, oferecer apoio emocional adequado e equilibrar a carga de trabalho para promover o bem-estar dos estudantes. Ao fazê-lo, podemos criar um ambiente educacional mais saudável e estimulante, onde os alunos podem florescer não apenas academicamente, mas também emocionalmente.

4.1.2.4 Relação: estudo – desgaste físico – professor

O desgaste físico dos alunos é uma preocupação cada vez mais relevante no contexto educacional atual. E, embora o foco principal da educação seja o desenvolvimento intelectual, é crucial reconhecer que a saúde física desempenha um papel essencial no bem-estar global dos estudantes. Professores desempenham um papel fundamental nesse aspecto, pois podem influenciar diretamente o desgaste físico dos alunos, seja sobrecarregando-os com uma carga de trabalho excessiva ou não fornecendo pausas adequadas.

Pouco tempo para fazer vários trabalhos de vários professores, eles acham que a quantidade de trabalho e tarefa melhora o ensino, não adianta essas tarefas são todas copiadas das apostilas e da internet, ninguém aprende nem uma matéria e nem outra. Os professores só estão acabando com o nosso tempo fora da escola, aumentando o cansaço físico sem aprendizagem. (Estudante 912).

O equilíbrio entre o tempo de estudo e o tempo de descanso é fundamental para a saúde física dos alunos. O ritmo acelerado e as altas expectativas acadêmicas podem levar os estudantes a dedicarem longas horas aos estudos, muitas vezes negligenciando a necessidade de pausas regulares. Professores que impõem uma carga de trabalho excessiva, seja por meio de tarefas extensas ou avaliações

frequentes, podem contribuir para o esgotamento físico dos alunos. O excesso de compromissos escolares pode resultar em noites mal dormidas, estresse crônico e até problemas de saúde física.

Não consigo estudar pois a pressão de alguns professores atrapalha muito, o nosso psicológico fica abalado e o cansaço físico ainda é maior, estudar o dia inteiro e ainda levar um monte de atividades para fazer em casa desgasta muito. (Estudante 1086).

Além disso, a falta de pausas adequadas pode prejudicar a concentração, a motivação e a eficácia do estudo. Os alunos precisam de momentos de relaxamento para recarregar suas energias, reduzir o estresse e manter um equilíbrio saudável entre a vida acadêmica e pessoal. Professores que não reconhecem a importância dessas pausas podem inadvertidamente contribuir para o desgaste físico e emocional dos alunos.

4.1.2.5 Relação: trabalho – tempo – professor

A conciliação do tempo de estudo com as demandas do trabalho laboral é um desafio significativo enfrentado por muitos alunos em todo o mundo. O equilíbrio entre a busca da educação e o cumprimento das responsabilidades profissionais é crucial para o sucesso escolar e o bem-estar dos estudantes. No entanto, esse equilíbrio muitas vezes é dificultado quando os professores não reconhecem as demandas de trabalho dos alunos e não oferecem flexibilidade no planejamento das aulas.

O trabalho porque não tenho tempo de fazer as lições de escola. Os professores não entendem que a maioria das vezes não fazemos as lições e trabalhos porque não temos tempo como os outros alunos que não trabalham, se eles entendessem isso poderia avaliar de outra maneira os alunos que trabalham. (Estudante 209).

É fundamental compreender que muitos estudantes precisam trabalhar para sustentar seus estudos e atender às despesas diárias. Portanto, quando os professores não levam em consideração essas obrigações profissionais e não fornecem flexibilidade no planejamento das aulas, os alunos podem enfrentar um estresse adicional devido à sobrecarga de responsabilidades.

Minha rotina de trabalho é muito cansativa o dia inteiro no sol, saio do trabalho e apenas consigo tomar banho e vir direito pra escola a noite. Alguns professores entendem que o trabalho do dia tira nossa vontade de estudar, mas tem alguns que tratam a gente como os alunos da

noite que não trabalham e vem pra escola pra passear e fazer bagunça. (Estudante 520).

A falta de flexibilidade nas aulas pode dificultar o gerenciamento do tempo para os alunos que trabalham. Quando as aulas são agendadas de maneira inflexível, sem levar em conta os horários de trabalho dos alunos, isso pode resultar em conflitos e dilemas significativos. Além disso, a pressão para cumprir os compromissos escolares e profissionais pode se tornar avassaladora, contribuindo para o estresse e a exaustão.

4.1.2.6 Relação: trabalho – lazer – professor

A falta de tempo para o lazer é um problema para muitos alunos que enfrentam a dupla jornada de estudo e trabalho. Este desafio é agravado quando os professores sobrecarregam os alunos com tarefas excessivas, comprometendo ainda mais a qualidade de vida dos estudantes. A falta de oportunidades para descansar e relaxar não apenas prejudica o equilíbrio entre vida acadêmica e pessoal, mas também aumenta o nível de estresse dos alunos.

A minha caga horário do meu trabalho é muito grande e por isso me atrapalha um pouco. Os professores sobrecarregam com muitas atividades para casa, muitos trabalhos e tiram o pouco tempo que restou para nossa vida de lazer. (Estudante 422).

O estudo e o trabalho são duas áreas essenciais na vida dos alunos que buscam equilibrar suas responsabilidades acadêmicas com a necessidade de se sustentar financeiramente. No entanto, essa dupla jornada pode ser desgastante, e o tempo disponível para o lazer é frequentemente sacrificado em prol de tarefas acadêmicas e profissionais. Quando os professores impõem uma carga excessiva de tarefas e expectativas rigorosas, os alunos veem seu tempo de lazer ainda mais reduzido. Eles enfrentam uma pressão constante para cumprir prazos, estudar para exames e entregar trabalhos, o que deixa pouco ou nenhum tempo para atividades recreativas e relaxamento.

Trabalho e estudo juntos e ainda os professores dando pressão com aulas desmotivantes dizendo que precisamos aprender tudo para tirar boa nota no ENEM, passam atividades até para o final de semana, eles não acham que temos direito ao lazer e que o lazer é até considerado bom para nossa mente. (Estudante 939).

A falta de tempo para o lazer não deve ser subestimada, pois isso pode ter sérias consequências para o bem-estar dos estudantes. O lazer desempenha um papel vital na redução do estresse, na promoção da saúde mental e na manutenção de um equilíbrio saudável entre as demandas acadêmicas e profissionais. Quando os alunos são privados desse tempo precioso, podem enfrentar níveis elevados de estresse, ansiedade e exaustão, o que, por sua vez, pode afetar negativamente seu desempenho escolar e sua qualidade de vida de maneira geral.

4.1.2.7 Relação: escola – infraestrutura – professor

A infraestrutura precária das escolas é um problema que afeta profundamente a qualidade da educação em muitas partes do mundo. Embora os professores não tenham controle direto sobre a infraestrutura da escola, eles são impactados de maneira significativa pelas condições inadequadas de ensino. A falta de recursos adequados, como instalações e materiais de ensino, pode criar um ambiente de aprendizado desafiador tanto para alunos quanto para professores.

Não gosto muito da escola, primeiro porque as condições dela é muito precária, banheiros todos estragados, salas velhas, a escola em si não motiva ninguém a estudar, e também tem os professores sempre reclamando da falta de materiais para trabalharem, mas eles quando tem preferem não usar, o laboratório de informática todo desatualizado mas mesmo assim eles poderiam usar como sala de aula, o professor de educação física preferem só o futebol com preguiça de armar a rede de vôlei e por aí vai indo a escola que tenho que estudar. (Estudante 421).

Em primeiro lugar, é importante reconhecer que um ambiente de aprendizado apropriado é fundamental para o sucesso educacional. A infraestrutura da escola desempenha um papel essencial nesse aspecto. Quando as escolas carecem de instalações adequadas, como salas de aula espaçosas, bibliotecas bem equipadas, laboratórios de ciências, acesso à tecnologia e espaços para atividades extracurriculares, isso pode limitar o potencial de ensino e aprendizado. Além disso, a falta de manutenção adequada das instalações pode criar ambientes desconfortáveis e inseguros para alunos e professores.

O ambiente da escola em geral que parece ainda ser uma escola do século passado, sem laboratórios de computação, de ciências. Falta de recursos tecnológicos para os professores dar aulas, isso acaba sendo o motivo para os professores ainda dar aula como no século passado. Não são todos os professores, mas a maioria apenas sabe

lotar o quadro de matéria, ficar falando a aula toda e passar tarefas no fim da aula. (Estudante 1022).

Os professores são diretamente afetados pela infraestrutura precária das escolas. Eles podem se encontrar em situações desafiadoras ao tentar fornecer uma educação de qualidade em um ambiente inadequado. A falta de materiais de ensino, como livros didáticos atualizados, recursos audiovisuais e equipamentos educacionais, pode dificultar a entrega eficaz do conteúdo. Além disso, a falta de acesso à tecnologia moderna pode limitar as oportunidades de ensino inovador. Além disso, as condições inadequadas da escola podem afetar o bem-estar dos professores. Um ambiente de trabalho precário pode resultar em estresse adicional e insatisfação no trabalho, afetando a qualidade de ensino que os professores podem oferecer aos alunos.

4.1.2.8 Relação: escola – relações interpessoais – professor

As relações interpessoais dos estudantes desempenham um papel fundamental no ambiente educacional, pois podem influenciar diretamente o bem-estar e o sucesso dos alunos. Os professores têm um papel essencial na promoção de relações interpessoais saudáveis em sala de aula, e um ambiente inclusivo e de apoio é fundamental para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas entre os alunos. Quando os educadores não incentivam a construção de laços interpessoais, isso pode contribuir para um ambiente menos acolhedor e afetar negativamente o crescimento e a aprendizagem dos estudantes.

Relacionamento entre professores e colegas, mas principalmente com alguns professores que chegam estressados em sala de aula e não possuem comprometimento com a aprendizagem dos alunos, descontando e discutindo conosco. (Estudante 366).

É importante reconhecer que as relações interpessoais desempenham um papel significativo no bem-estar dos alunos. Um ambiente de sala de aula que promove a inclusão, o respeito e a colaboração são propícios para o desenvolvimento de amizades, empatia e apoio mútuo entre os alunos. Professores que incentivam a comunicação, a cooperação em projetos e a expressão de ideias criam um espaço onde os estudantes se sentem valorizados e respeitados. Por outro lado, professores que não incentivam a construção de laços interpessoais podem contribuir para um ambiente menos acolhedor. Quando a sala de aula se torna um local onde a

competição e o isolamento prevalecem, os estudantes podem sentir que não têm a oportunidade de desenvolver relacionamentos saudáveis e que seu bem-estar emocional é negligenciado.

Carga horária do Integral é mal formulada, a escola que estudo (nome da escola) é desorganizada em questões de horários para eventos, e aulas, parece ter pouco interesse em avisar professores e alunos com alguma mudança, e muitos dos professores, parecem que não sabem organizar suas aulas também, fora que alguns parecem descontar estresse nos alunos. São péssimas as relações pessoais entre todos na escola. Tudo isso vai estressando, desmotivando, e atrapalhando meus estudos. (Estudante 124).

Portanto, é fundamental que os educadores estejam cientes do papel que desempenham na promoção de relações interpessoais positivas. Eles podem implementar estratégias que incentivem a colaboração, a comunicação aberta e a construção de amizades, criando um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor.

4.1.2.9 Relação: sala – bagunça – professor

A manutenção da ordem em sala de aula é um aspecto fundamental do ambiente educacional, e os professores desempenham um papel crucial nesse processo. A bagunça em sala de aula e a falta de disciplina podem ter consequências significativas, e muitas vezes são percebidas como resultantes da gestão deficiente por parte do professor, o que pode aumentar o estresse dos alunos.

Acho que os professores deviam ter mais autoridade e controlar mais a bagunça dos alunos em sala de aula, os alunos mais respeitos por que por conta de bagunças e conversas algumas pessoas tem problemas em se concentra no estudo. (Estudante 848).

A bagunça em sala de aula muitas vezes é percebida como uma manifestação da gestão ineficaz por parte do professor. Uma sala de aula bem gerida requer habilidades de gerenciamento de sala de aula, como o estabelecimento de expectativas objetivas, a aplicação consistente de regras e consequências, a promoção de um ambiente respeitoso e a capacidade de envolver os alunos de maneira construtiva. Quando os professores não conseguem estabelecer essas bases, os alunos podem se sentir desmotivados, desrespeitados e desafiados, o que, por sua vez, contribui para um ambiente caótico.

Baderna na sala e professores que não controlam a disciplina em sala e ainda não desempenham um papel pedagógico efetivo, muitos

passam o conteúdo de maneira rasa e acabam por lotar o aluno de tarefas extra escolares. (Estudante 918).

A bagunça em sala de aula não afeta apenas a experiência educacional, mas também o bem-estar dos alunos. A exposição constante a um ambiente desorganizado pode gerar estresse e ansiedade nos estudantes. Eles podem se preocupar com a falta de estrutura, o tempo perdido devido a interrupções e a dificuldade em acompanhar o conteúdo das aulas. Esse estresse pode ter um impacto significativo em seu desempenho escolar e saúde mental.

4.1.2.10 Relação: sala – distrações – professor

A capacidade dos educadores de manter um ambiente de aprendizado focado é fundamental para o sucesso dos estudantes, as distrações em sala de aula, como a desatenção dos alunos, muitas vezes estão relacionadas à maneira como as aulas são conduzidas e à capacidade dos professores de envolver os alunos no processo de aprendizado.

Não me interessar pelos conteúdos das aulas e os professores não conseguem prender a minha atenção com conteúdos chatos e desnecessários para o nosso conhecimento, matérias e trabalhos irrelevantes para o nosso futuro profissional, não consigo concentrar e acabo viajando com a ajuda do celular. (Estudante 945).

É importante reconhecer que a capacidade de concentração dos alunos pode variar amplamente. Alguns estudantes podem enfrentar dificuldades para manter a atenção devido a fatores individuais, como distúrbios de atenção, ansiedade ou outros desafios. No entanto, o ambiente de sala de aula (indisciplinas, bagunças, aulas monótonas) desempenha um papel crucial em como os alunos respondem a essas distrações.

Indisciplina dos colegas, professores sem vontade, temas e matérias desnecessárias para o crescimento social e profissional, tudo isso me desmotiva e tira minha vontade e concentração nos estudos. (Estudante 1104).

A desatenção pode ser uma manifestação de desinteresse ou falta de engajamento no conteúdo apresentado. Os professores têm a responsabilidade de criar um ambiente de aprendizado que seja envolvente e estimulante, envolvendo os alunos na mútua construção do conhecimento, assim os alunos se sentem mais

envolvidos no processo de aprendizado, e são menos propensos a se distrair e mais propensos a absorver o conteúdo de forma significativa.

4.1.3 Aula: entre o ensino e a aprendizagem

A relação entre o ensino e a aprendizagem é um dos pilares fundamentais da educação. No entanto, é importante reconhecer que nem sempre as aulas ministradas são absorvidas integralmente pelos estudantes, devido a uma série de fatores. Este fenômeno, que muitas vezes é motivo de preocupação para educadores e alunos, levanta questões cruciais sobre a eficácia do sistema educacional e as estratégias de ensino.

Diversos motivos podem contribuir para a não absorção completa das aulas, sendo um deles a falta de motivação por parte dos estudantes. A motivação intrínseca desempenha um papel significativo na aprendizagem, quando os alunos não veem relevância nas aulas ou não estão engajados com o conteúdo, a absorção do conhecimento parece ser prejudicada.

Falta de dinamismo em algumas aulas. É sempre bom ter uma aula diferenciado para sair da rotina. Ainda mais quando se trabalha com jovens. (Estudante 3605).

Diversos estudantes expressaram suas narrativas quanto ao seu desinteresse pelas aulas, descrevendo em sua maioria como monótonas, com falta de dinamismo e repetitivas.

Não diria que atrapalha, mas pra mim a repetição sempre do mesmo estilo de aula e matérias desinteressantes faz eu perder bastante a vontade de ir pra escola. (Estudante 1544).

Estes estudantes anseiam por aulas mais envolventes e práticas que os estimulem.

Não ter aulas diferentes, já que estudo o dia inteiro e estressante ficar apenas sentado em uma cadeira até dar o horário de voltar para casa, acho que poderia melhorar no quesito de ter aulas mais participativas e diferente que faça o aluno se interessar mais no assunto estudado. (Estudante 126).

Na minha opinião, o que atrapalha meus estudos é a questão da explicação teórica, do conteúdo repassado, e as vezes não entendo nada e quando entendo não sei pra que aprendi, tipo não faria falta se não tivesse aprendido. (Estudante 8495).

O jeito das aulas serem feitas (se entediante) ser só texto atrás de texto sem aquela "dinâmica" entre aluno e professor sem fugir do assunto da aula e alunos mal educados que não ficam quieto. (Estudante 3082).

A percepção de uma parcela dos estudantes de que o currículo do EM está preenchido com matérias e conteúdos irrelevantes é uma questão relevante a ser discutida. Essa preocupação não deve ser subestimada, pois afeta diretamente o engajamento e o valor percebido do sistema educacional:

Não ter aulas diversificadas e ficar somente dentro da sala de aula com conteúdos escritos e atividades. (Estudante 213).

Os estudantes questionam a relevância dos tópicos abordados em seu currículo num mundo em constante evolução e as necessidades do mercado de trabalho e da sociedade, o que é compreensível, visto a necessidade de um currículo seja adaptado às demandas contemporâneas.

Desconforto em sala de aula, aulas chatas envolvendo conteúdos que não me servem de nada no dia a dia, cansaço, preguiça e desmotivação. (Estudante 3331).

Além disso, a educação deve preparar os estudantes não apenas para adquirir conhecimento, mas também para aplicá-lo em situações da vida real. Quando os conteúdos parecem distantes das experiências cotidianas dos alunos, a motivação e o interesse diminuem.

A forma em que as disciplinas estão sendo ensinadas, a aula invertida não é um modelo interessante pois eu não tenho tempo em casa, trabalho em uma cooperativa de crédito e a rotina fica exaustiva, venho na escola para estudar e em algumas aulas os alunos ficam "livres" e em casa com muitas coisas para fazer, a distribuição das disciplinas não são interessantes pois conteúdos ficam exaustivos e não me atraem porque não trazem conhecimento que eu uso na prática" (Estudante 8588).

A aulas de eletiva só vieram pra atrapalhar e ocupar mais ainda a vida dos estudantes, ninguém gosta de eletiva, geral odeia essa m*** fora que grande maioria dos conteúdos passados nas salas de aula não tem relevância nenhuma com o que vamos fazer na vida real, a escola não prepara os alunos pra vida e nem pra serem grandes empreendedores, a escola prepara os alunos pra eles se f*** trabalhando pros outros porque não tem aulas que realmente seriam úteis no dia a dia. (Estudante 9196).

Diante desses desafios, é fundamental que educadores e instituições de ensino considerem estratégias que promovam a motivação, engajamento e aprendizagem eficaz. Além disso, é importante reconhecer a diversidade dos alunos e adotar abordagens pedagógicas que atendam às suas necessidades individuais. A promoção de um ambiente de sala de aula positivo, interativo e de apoio emocional também é essencial para melhor apreensão do conhecimento.

As preocupações levantadas por vários estudantes sobre as aulas de projeto de vida e disciplinas eletivas são dignas de considerações. Esses componentes curriculares, embora concebidos para enriquecer a experiência educacional, no chamado novo ensino médio, podem não atender às expectativas dos alunos devido a várias razões.

Primeiramente, é importante reconhecer que as aulas de projeto de vida e disciplinas eletivas, quando mal estruturadas ou mal apresentadas, podem parecer irrelevantes. Os estudantes buscam conteúdo que tenha aplicação prática em suas vidas e que os prepare para os desafios futuros. Se essas aulas não conseguem demonstrar claramente como os tópicos discutidos são aplicáveis em suas vidas, é natural que se questione sua utilidade.

Aulas do projeto de vida. de qual vida? (estudante 5533).

Outro aspecto importante é a qualidade da instrução nessas aulas. Os professores que ministram as aulas de projeto de vida e disciplinas eletivas desempenham um papel crítico.

Professores dando aula de Projeto de Vida. Shuashuashuashua” (Estudante 388).

Se eles não conseguem tornar o conteúdo envolvente e relevante, os estudantes podem perder o interesse rapidamente. Portanto, a capacitação e o apoio aos educadores que ministram essas aulas são essenciais.

O novo ensino médio não adicionou nada de relevante pra minha carreira e acredito que pra maioria dos estudantes é assim, só adicionaram mais matérias onde a maioria a gente não realiza nada, aumentando a carga horária das aulas e diminuindo a carga horária de matérias realmente úteis e importantíssimas pro nosso desenvolvimento dentro da sociedade (como história, filosofia, sociologia). A maioria das eletivas não funcionam. (Estudante 634).

A questão das eletivas atrapalha um pouco, porque para colocar as eletivas eles retiraram aulas que na minha opinião são mais importantes. Ex: história, geografia, biologia e outros. (Estudante 568).

Algumas matérias de eletiva não estão trazendo aprendizagem, alguns professores ficam na aula só conversando e não fazem nada, mas não são todos, alguns passam atividades/trabalhos que ajudam na aprendizagem. (Estudante 4574).

No entanto, é fundamental reconhecer que, quando adequadamente estruturadas e ministradas, as aulas de projeto de vida e disciplinas eletivas podem oferecer benefícios significativos aos estudantes, auxiliando no desenvolvimento habilidades interpessoais, exploração das paixões, promoção da criatividade e preparação os alunos para desafios da vida real, como tomada de decisões informadas. Em resposta às preocupações dos estudantes, os educadores e as instituições de ensino podem buscar maneiras de tornar essas aulas mais envolventes, práticas e personalizadas. Isso pode envolver a colaboração dos próprios alunos para entender seus interesses e necessidades, bem como a integração de exemplos do mundo real e oportunidades práticas nas aulas.

A ênfase dos estudantes na importância da interação professor-aluno é fundamental para melhorar a qualidade da educação. A comunicação, a compreensão e uma abordagem mais envolvente na sala de aula são elementos cruciais para promover um ambiente de aprendizagem eficaz. Essa preocupação dos estudantes destaca diversos pontos relevantes.

Professores que só querem ganhar seu salário, falam, falam, falam e no fim não aprendemos nada, porque só falam e não ouve a gente. (Estudante 4361).

Cada estudante é único, com diferentes estilos de aprendizado e necessidades. Professores que compreendem as diferenças individuais e adaptam suas abordagens de ensino, podem melhor atender às necessidades dos alunos. Isso pode incluir a oferta de suporte adicional quando necessário.

Incentivar os alunos a participar ativamente na sala de aula é essencial. Quando os alunos se sentem ouvidos e valorizados, estão mais propensos a se envolver ativamente no processo de aprendizagem. A construção de relacionamentos positivos entre professores e alunos não se limita apenas à sala de aula, mas influencia todo o ambiente escolar. Professores que demonstram interesse genuíno pelos alunos e os apoiam em seus desafios podem contribuir para um maior

engajamento e sucesso escolar. A comunicação é a base de qualquer relação professor-aluno bem-sucedida. Professores que ouvem atentamente os estudantes, respondem às suas perguntas e preocupações, e se comunicam de forma objetiva, eliminando barreiras na aprendizagem. A comunicação aberta e honesta cria um ambiente de confiança que é essencial para o aprendizado.

Tem alguns professores que não explica bem, e eu como aluna as vezes não me sinto ouvida, sabe? Por que nós alunos queremos sim, atividades diferentes, não queremos só atividade da apostila, que muitas das vezes nem entendemos. Tem um professor na minha escola, que todos ama ele, porque? Porque ele é gente como a gente, transparente, mas o principal ele senta e nos escuta, se tem algum problema ele conversa com nós. Eu não estou pedindo para que os professores sejam transparentes conosco, mas que pelo menos, eles sentam e converse conosco, apenas isso. É isso que pra mim, deixa as aulas cansativas. E que atrapalha as vezes os estudos. (Estudante 4360).

A percepção de que o currículo do EM está preenchido com matérias e conteúdos irrelevantes para as vidas futuras dos estudantes é uma questão legítima. O sistema educacional deve ser receptivo a essas preocupações, buscando constantemente maneiras de tornar o currículo mais prático, relevante e envolvente, preparando assim os alunos para os desafios e oportunidades do mundo real. A combinação de aulas predominantemente teóricas e a falta de aulas práticas é uma preocupação legítima que tem contribuído para o estresse dos alunos no EM. Essa situação é agravada quando se percebe falta de planejamento de alguns professores.

As aulas teóricas são valiosas para a construção de uma base de conhecimento sólida. No entanto, quando a maioria das aulas é teórica e não há oportunidades para aplicar esse conhecimento na prática, os estudantes podem sentir que o aprendizado é desvinculado da realidade. Isso pode levar a um sentimento de desinteresse e desconexão em relação ao conteúdo.

Aulas só em sala sem aulas no campo e coisas mais interessantes que chamam mais atenção e é mais legal aprender. (Estudante 1804).

Aulas práticas são essenciais para a compreensão aprofundada de muitos tópicos. Elas permitem aos alunos aplicar conceitos teóricos em situações do mundo real, o que torna o aprendizado mais significativo.

Poucas aulas práticas. (Estudante 1102).

A falta de aulas práticas pode resultar em uma visão superficial do conhecimento e na falta de habilidades práticas.

Falta de professor, falta de aulas a campo. (Estudante 2554).

A falta de matérias escolares e planos de aulas, muitos professores estão deixando a desejar a dar uma aula planejada! Sempre a mesma coisa (encher o quadro e passar umas cinco folhas de tarefas) isso não é uma aula que faça com que os alunos se interessem pela matéria! Queremos aulas práticas também, uma aula ao ar livre as vezes é bom também, não somos robôs, precisamos de algo diferente e interessante. (Estudante 6165).

Atrapalha meus estudos, a falta de prática de algumas matérias. Gosto muito de estar envolvida de uma forma mais agitada, principalmente em matérias que não tenho facilidade. Isso me deixa um pouco estressada por não ter nada diferente nas aulas. (Estudante 6329).

A carência de aulas práticas aliada à predominância de aulas teóricas e à falta de planejamento dos professores pode contribuir para o estresse dos alunos. É fundamental buscar um equilíbrio entre teoria e prática, bem como proporcionar um ambiente de aprendizagem envolvente e significativo. Dessa forma, os alunos podem se sentir mais motivados e preparados para enfrentar os desafios do EM.

Quando os professores não têm um plano de ensino ou não estão preparados para ministrar aulas de forma eficaz, isso pode levar a aulas desorganizadas e pouco envolventes.

Nós ficamos cansados na aula repetimos aquilo todo dia isso acaba desgastando a gente fisicamente como mentalmente. (Estudante 458).

Ficar preso na escola para ter aulas chatas, a maioria dos professores não sabem o que estão explicando. (Estudante 2540).

Os alunos podem sentir que o tempo é desperdiçado e que o conteúdo não é apresentado de maneira eficaz.

Algo que me atrapalha bastante a estudar é o meu desinteresse sobre as matérias, porque são explicações secas e rasas sem nenhuma coisa de diferente. Na minha escola alguns professores apenas pegam a apostila que já é ruim e só leem, me deixando com muita dor de cabeça de ter que escutar as mesmas coisas. Por ser 4 hora e meia de aula apenas sentado na cadeira me cansa muito, muito, muito... São muitas disciplinas que não ensinadas como realmente deveriam ser ensinadas, exemplo "matemática e suas tecnologias", no caso "Eletiva de matemática" é apenas uma matéria a mais na minha escola para explicar geometria e nada de tecnologia. São dias muitos chatos e

cansativos, não se pode fazer nada porque os professores já chamam atenção, como usar um simples fone. (Estudante 3775).

Diante desses desafios, é fundamental que educadores e instituições de ensino considerem estratégias que promovam a motivação, engajamento e aprendizagem eficaz. Além disso, é importante reconhecer a diversidade dos alunos e adotar abordagens pedagógicas que atendam às suas necessidades individuais. A promoção de um ambiente de sala de aula positivo, interativo e de apoio emocional também é essencial para melhorar a absorção do conhecimento.

Em suma, a relação entre aula, ensino e aprendizagem é complexa e multifacetada. Nem sempre as aulas são vividas integralmente pelos estudantes devido a fatores como motivação, qualidade do ensino, sobrecarga de informações, dinâmica da sala de aula e questões emocionais. Reconhecer esses desafios é o primeiro passo para melhorar a eficácia do processo educacional e garantir que o conhecimento seja verdadeiramente internalizado pelos estudantes.

4.1.4 Aluno: O desfoque como nítido estressor estudantil

O desfoque, caracterizado pela dificuldade em manter a concentração e pela propensão à dispersão da atenção, representa um desafio significativo na vida dos estudantes. Esse fenômeno assume uma importância ainda maior no ambiente escolar, uma vez que tem impacto direto no processo de aprendizado, no desempenho escolar e, conseqüentemente, na qualidade da educação que os alunos obtêm.

No contexto educacional, a capacidade de concentração é um fator determinante para o êxito escolar. Quando os estudantes enfrentam desafios para manter o foco, eles têm dificuldade em absorver o conteúdo de maneira eficaz e produtiva. Isso pode levar a um menor rendimento escolar e à perda de oportunidades de aprendizado significativo.

Além disso, a ocorrência frequente da perda do foco pode aumentar a ansiedade e o estresse dos estudantes, que se veem lutando para acompanhar o ritmo das aulas e cumprir suas obrigações acadêmicas. Esse estresse adicional pode prejudicar o bem-estar dos alunos, afetando negativamente sua saúde mental e qualidade de vida. A falta de foco descrita pelos estudantes que participaram da pesquisa tem diversas fontes, a descrever os principais nascedouros.

A carga horária e a estrutura escolar como fontes de estresses, desempenham um papel fundamental como agentes de desfoque estudantil e causadores de estresse.

Carga horaria da escola tem me atrapalhado minha vida pessoal, já que tenho que ficar 1 hora a mais aqui. E acontece de atrapalhar toda minha rotina, fazendo eu perder foco até na escola. (Estudante 5310).

Esses fatores impactam diretamente a experiência educacional dos alunos e podem comprometer significativamente seu bem-estar e desempenho escolar.

Carga horaria, notei que desde da mudança de horário (novo ensino médio) tenho ficado mais exausto que fez eu perder muito foco nos estudos, e esse horário não afeta só os alunos, mas os professores também tenham ficado mais cansados, se tivesse que mudar algo seria com certeza o horário. (Estudante 5312).

A carga horária estendida, frequentemente introduzida como parte de reformas no sistema educacional, pode sobrecarregar os alunos. O aumento no tempo gasto na escola significa menos tempo para atividades extracurriculares, descanso e até mesmo interações sociais importantes. Isso não apenas afeta a qualidade de vida dos estudantes, mas também contribui para o desfoque, uma vez que a fadiga resultante da carga horária excessiva torna mais difícil manter a concentração nas aulas.

Sinceramente, eu odiei o novo ensino médio. Aumentou a nossa carga horaria com um intuito bom, mas, os alunos a maioria voltam pra casa com estresse. Fora ônibus que não tem pros alunos da zona rural. O aprendizado seria bom, mas, não está sendo bem organizado isso tudo. Eu como aluno apenas tenho de reclamar, ainda não vi algo bom no novo ensino médio. Minha opinião como aluno, mas tem muitos professores que também não gostaram desse "regime" bem exaustivo. Acho que quando era o EM normal, era menos exaustivo e conseguia ter mais foco nos estudos. (Estudante 607).

O estresse é uma resposta comum a esses desafios. A pressão para atender às expectativas acadêmicas, gerenciar uma carga horária intensa e lidar com uma estrutura escolar desfavorável pode resultar em ansiedade e sobrecarga emocional. Esse estresse pode, por sua vez, contribuir para a dificuldade de concentração, criando um ciclo prejudicial. Para abordar esses problemas, é fundamental que as instituições educacionais considerem o equilíbrio entre carga horária e qualidade de ensino. Além disso, é importante investir na melhoria das práticas pedagógicas, tornando as aulas mais envolventes e relevantes para os alunos. E, por fim, é necessário oferecer apoio psicológico e recursos para lidar com o estresse, a fim de

ajudar os estudantes a manterem o foco e alcançarem um equilíbrio saudável entre sua vida acadêmica e pessoal.

A ansiedade como fonte estressora, muitas vezes desencadeada por expectativas acadêmicas elevadas, preocupações com o desempenho e incertezas quanto ao futuro, pode sobrecarregar a mente dos estudantes.

O que atrapalha nos meus estudos é o foco que falta e a ansiedade.
(Estudante 1635).

Quando a ansiedade está presente, é mais difícil manter a atenção nas tarefas acadêmicas, pois a mente está ocupada com preocupações, antecipações e pensamentos negativos. Isso resulta em uma falta de foco, uma vez que a atenção é desviada de maneira constante.

Minha ansiedade e a facilidade que eu tenho em perder o foco.
(Estudante 1678).

Além disso, a ansiedade pode ser altamente estressante. A pressão para corresponder às expectativas acadêmicas, juntamente com a insegurança sobre o próprio desempenho, gera estresse crônico.

A minha falta de concentração, eu tento, mas mesmo assim não foco plenamente naquilo que preciso estudar. (Estudante 895).

Esse estresse adicionado pode, por sua vez, intensificar ainda mais a ansiedade, criando um ciclo de estresse e preocupação que afeta negativamente o bem-estar dos estudantes. No enfrentamento da questão, é fundamental que as instituições educacionais e os estudantes estejam cientes dos impactos da ansiedade na concentração e no estresse. Oferecer recursos de apoio à saúde mental, como aconselhamento psicológico, técnicas de gerenciamento de estresse e educação emocional, pode ajudar os estudantes a lidarem com a ansiedade de maneira mais eficaz. Além disso, a promoção de ambientes escolares saudáveis e a redução da pressão acadêmica também são passos importantes para minimizar a ansiedade e, conseqüentemente, melhorar a concentração e o bem-estar dos estudantes.

Outra fonte de estresse indicado pelos estudantes referenda o cenário educacional moderno, momento em que os estudantes são apresentados a desafios complexos, potencializando a capacidade de manter o foco nos estudos. Este é um dilema que atinge jovens e adultos em sua busca por aprendizado e sucesso escolar. Entre os fatores que prejudicam a concentração dos estudantes, destacam-se as

distrações externas, que variam desde o uso de dispositivos eletrônicos até as interações em sala de aula.

Meu celular e as redes sociais em geral me tiram todo foco nos estudos. (Estudante 490).

Barulho dos colegas de sala, é impossível alguém manter o foco com tanta bagunça e os professores não fazem nada. (Estudante 499).

Em um mundo cada vez mais digital, a presença onipresente de dispositivos eletrônicos representa uma das distrações mais comuns. Os smartphones, com suas notificações incessantes e acesso às redes sociais, são frequentemente apontados como vilões na luta contra a concentração. A tentação de verificar mensagens, atualizações e mídias sociais é constante, e muitos estudantes caem nessa armadilha enquanto tentam estudar. As distrações eletrônicas prejudicam não apenas o tempo gasto em estudos, mas também a qualidade do aprendizado, já que a mente é dividida entre múltiplas atividades.

Às vezes o meu telefone, pois tem horas que tira a atenção e o foco. (Estudante 4870).

O celular e as redes sociais que tiram o foco. (Estudante 6515).

Acho que me distrair as vezes com o celular. (Estudante 6752).

As distrações externas representam um desafio significativo para a concentração dos estudantes nos estudos. No entanto, ao reconhecer essas distrações e adotar estratégias eficazes para combatê-las, os estudantes podem aumentar sua capacidade de foco, melhorando assim sua experiência educacional e seu desempenho escolar. Enfrentar esse desafio é fundamental para preparar os estudantes para o sucesso na educação e na vida.

As interações em sala de aula também podem ser um obstáculo ao foco. Conversas paralelas, interrupções frequentes e métodos de ensino desinteressantes podem desviar a atenção dos estudantes.

Perca do foco as vezes, muita conversa nas aulas, preocupações com o dia a dia ou no futuro. (Estudante 7478).

Em vez de absorver o conteúdo apresentado, eles encontram-se distraídos por colegas de classe ou pela falta de envolvimento com o material. Essas distrações podem impactar negativamente a compreensão do conteúdo e, em última análise, o desempenho escolar.

Muita conversa, professores que desviam o foco e pressão psicológica para fazer os exercícios. (Estudante 7038).

Aliada as distrações externas mencionadas pelos estudantes como fonte de estresse, outro grupo evidencia que por trás da dificuldade na manutenção do foco, muitos compartilham preocupações e desafios relacionados à organização pessoal e à procrastinação. Esses fatores têm um impacto direto na capacidade de concentração dos estudantes e podem ser determinantes para seu sucesso escolar.

A organização pessoal é uma habilidade essencial, mas muitas vezes negligenciada na jornada acadêmica. Gerenciar uma agenda repleta de atividades, trabalhos, aulas e estudos é uma tarefa que exige planejamento e disciplina. Quando a organização pessoal é deficiente, os estudantes se veem sobrecarregados, lidando com múltiplas demandas e responsabilidades. Isso, por sua vez, pode resultar em fadiga mental, tornando mais difícil manter o foco durante os estudos.

Muitas matérias que no fim tiram o foco das que são realmente essenciais; estudar mesmo quando estou cansada; estresse; preocupação em aprender a demanda de conteúdo das várias matérias; e as vezes, adiar as atividades e deixá-las para a última hora, ao invés de realizá-las antecipadamente. (Estudante 5117).

Além disso, a procrastinação é uma inimiga comum na vida dos estudantes. Adiar tarefas e estudos é uma armadilha que muitos caem repetidamente.

Falta de organização minha no horário de estudo fora da escola e excesso de eletivas o que me faz perder um pouco do foco nas principais disciplinas. (Estudante 5483).

A procrastinação, o vício no celular também atrapalham bastante. (Estudante 423).

O hábito de procrastinar pode levar a um ciclo de estresse, pois, à medida que o tempo disponível diminui, a pressão para concluir tarefas aumenta, dificultando ainda mais a concentração e o aprendizado eficaz. Para superar esses obstáculos, é imperativo que os estudantes desenvolvam habilidades de organização pessoal sólidas. Isso envolve a criação de horários de estudo eficazes, o estabelecimento de metas realistas e a priorização das tarefas mais importantes. Além disso, a conscientização sobre a procrastinação e o desenvolvimento de estratégias para evitá-la são cruciais. A autodisciplina desempenha um papel fundamental, bem como a criação de um ambiente de estudo livre de distrações.

Como observado, o ambiente de sala de aula é um espaço vital para o aprendizado e crescimento dos estudantes. No entanto, a concentração dos alunos muitas vezes é desafiada por conteúdos considerados inúteis. Essa percepção, por vezes, resulta no desvio do foco em sala de aula, prejudicando o processo educacional.

Como manter o foco com um monte de aula que não agrega nada em meu futuro? (Estudante 1105).

Quando os estudantes percebem que o conteúdo apresentado em sala de aula não se encaixa nesses critérios, sua motivação para prestar atenção nas aulas é comprometida. Isso pode levar ao desvio do foco, já que a mente busca naturalmente por estímulos mais significativos, emergindo assim, como mais uma fonte de estresse entre os participantes.

Falta de foco nas aulas de exatas, professores sem didática e aulas sem utilidade. (Estudante 1634).

O problema da percepção de conteúdos inúteis é variado, em primeira instância, a falta de relevância imediata desses conteúdos pode fazer com que os estudantes questionem a utilidade de seu aprendizado. Essa dúvida pode levar à desconexão entre o material apresentado e as aspirações dos alunos, tornando mais difícil manter o foco nas aulas.

Muita conversa na sala de aula, a falta de competitividade dos alunos, o que mata totalmente o incentivo de estudar e conseguir avanços. Conteúdos inúteis apresentados a cada aulas, sinto que estou desperdiçando tempo na escola, poderia estar fazendo algo bem melhor, professores perdendo o foco da aula com assuntos irrelevantes. (Estudante 4355).

Além disso, o desvio do foco em sala de aula pode ser agravado pela disponibilidade de distrações, como dispositivos eletrônicos. Quando os estudantes não veem um propósito claro em prestar atenção, a tentação de se envolver em atividades paralelas, como mensagens de texto, redes sociais ou jogos, pode se tornar irresistível.

Alguns conteúdos totalmente desnecessários e professor sem mal preparados faz o conteúdo ainda mais chato e inútil, assim não tenho foco nessas aulas e acabo usando meu celular como distração. (Estudante 8486).

A conexão entre o conteúdo escolar e sua relevância na vida dos estudantes deve ser destacada de maneira evidente. Além disso, proporcionar oportunidades para que os alunos explorem e apliquem o que estão aprendendo pode aumentar o interesse e a motivação. A colaboração entre professores, alunos e currículos escolares também é essencial para superar esse desafio. Reconhecer a importância da interação bidirecional, momento em que os estudantes têm a oportunidade de expressar suas preocupações e desafios, é crucial para criar um ambiente de aprendizado mais eficaz.

A busca pela excelência acadêmica é uma jornada desafiadora, que muitas vezes se depara com obstáculos que vão além do conteúdo programático. Entre essas barreiras, os desafios relacionados à pressão psicológica e à saúde mental emergem como fatores substanciais que afetam a capacidade dos estudantes de manter o foco nos estudos.

A pressão psicológica é uma realidade comum na vida dos estudantes, seja devido às expectativas pessoais, pressões sociais ou a busca incessante por conquistas acadêmicas. Essa pressão constante pode sobrecarregar a mente dos estudantes, tornando difícil concentrar-se nos estudos.

Pressão psicológica, ansiedade, depressão, síndrome do pensamento acelerado, exaustão, perda de foco em vários momentos. (Estudante 8412).

A preocupação com o desempenho, o medo do fracasso e a busca pela perfeição podem gerar ansiedade e estresse crônico, que desviam a atenção dos estudos.

Pressão psicológica, me cobro muito, tenho muito medo de não conseguir passar em medicina, e por várias vezes o medo é maior que meu poder de concentração. (Estudante 228).

A saúde mental dos estudantes é uma preocupação crescente. A ansiedade, a depressão e outros distúrbios psicológicos afetam a estabilidade emocional e a capacidade de concentração. Além disso, o estresse proveniente de questões pessoais, como conflitos familiares ou tensões com colegas, pode impactar a concentração.

Perda de foco, estresse com os colegas da sala as vezes, problemas familiares. (Estudante 8903).

Quando os estudantes se encontram envolvidos em preocupações não relacionadas aos estudos, sua mente tende a divagar, dificultando o processo de aprendizado.

Minha mente, bom eu quero estudar para eu me aprimorar mais e ser uma grande veterinária, mas na maioria das vezes minha mente me perturba eu desfoco nas aulas e penso em outras coisas, é como se ela estivesse fazendo isso para eu não focasse naquilo que eu realmente quero, o tempo também me atrapalha pois gosto de fazer muitas coisas e as vezes eu não estudo corretamente e isso não me ajuda a melhorar nas minhas notas e disciplina, meus colegas também me atrapalham um pouco, eles falam demais e isso me deixa extremamente irritada, ou seja, quase tudo me atrapalha nos meus estudos. (Estudante 2249).

Lidar com os desafios psicológicos não é apenas importante para o bem-estar dos estudantes, mas também para seu sucesso escolar. Ignorar a pressão psicológica e os problemas de saúde mental pode levar a uma queda no desempenho escolar, criando um ciclo negativo de estresse e frustração. Os desafios relacionados à pressão psicológica e à saúde mental têm um impacto profundo na capacidade dos estudantes de manter o foco nos estudos. Abordar essas questões não é apenas fundamental para o bem-estar dos estudantes, mas também para seu desempenho escolar. O cuidado com a saúde mental é um investimento na qualidade da educação e no futuro dos estudantes.

A observação dos contextos até aqui descritos, junto aos estudantes do EM de Mato Grosso, revela a complexidade das fontes de estresse que podem afetar esses jovens. Muitas vezes, esses fatores atuam individualmente, gerando tensões específicas em áreas como a procrastinação, os conteúdos tidos como irrelevantes, a ansiedade ou problemas de saúde mental. No entanto, o que é igualmente evidente é a interação e interdependência desses fatores, criando uma rede de desgaste psicológico que impacta significativamente a capacidade de concentração dos estudantes em suas jornadas de estudo. Outras fontes estressoras foram percebidas nas narrativas dos participantes, denominadas de dificuldades de concentração geral.

Manter o foco nos estudos é uma habilidade essencial para o sucesso escolar. No entanto, a dificuldade de concentração é uma realidade com a qual muitos estudantes se deparam. O desafio de manter a atenção em uma tarefa pode ser resultado de uma natureza multifacetada, influenciada por fatores tanto internos quanto externos.

Não ter foco, se distrair com bobeira. (Estudante 104).

Fatores internos que afetam a concentração são intrínsecos ao indivíduo e frequentemente refletem a complexa interação de sua mente e emocionalidade. Estudantes que relatam não ter foco ou se distrair facilmente podem estar lidando com uma variedade de questões internas. A falta de foco pode ser devida à mente inquieta, onde pensamentos vagam livremente de uma ideia para outra. Esse fluxo incessante de pensamentos pode criar uma atmosfera de desatenção que dificulta a concentração em uma tarefa específica.

Prestar atenção, por que as vezes me distraio e acabo mudando meu foco. (Estudante 7274).

A falta de foco e determinação, muitas vezes fico na sala de aula pensando em vários nada, menos na aula. (Estudante 938).

Por outro lado, os fatores externos são elementos do ambiente que afetam a capacidade de concentração dos estudantes. A falta de um ambiente de estudo tranquilo e livre de distrações é um exemplo comum.

Depende do meu humor, geralmente jogos que me tira do foco de estudo. (Estudante 1405).

É o falatório, é algo que realmente me deixa estressada e me faz perder o foco. (Estudante 1465).

Além disso, o tempo e as demandas externas, como trabalho de meio período ou compromissos familiares, podem impor limites ao tempo disponível para o estudo, criando pressões que dificultam a concentração.

Falta de foco e problemas diários do meu trabalho. (Estudante 1648).

A distração, me distraio facilmente, mas sempre tento manter o foco. Mas não é fácil concentrar nos estudos com uma escola cheia de barulhos, a quadra fica do lado da minha sala, os alunos gritam o tempo todo na aula de educação física, a sirene da escola parece aquelas sirenes do corpo de bombeiro. Hora do intervalo parece que estamos em guerra, todos falando alto. Sem contar que nem em casa tenho sossego para estudar. Isso quando não tenho que cuidar dos meus sobrinhos. Quando fico sozinha a mente não concentra mais para estudar, já está cansada de tanto de barulho. (Estudante 2952).

A multifacetada dificuldade de concentração, portanto, não é uma questão unidimensional. Ela reflete uma interação complexa de fatores internos e externos. Abordar esse desafio requer uma abordagem menos simplista. Os estudantes podem

se beneficiar do desenvolvimento de habilidades de gerenciamento de tempo, como a criação de horários de estudo eficazes. Além disso, estratégias de gestão de estresse, como a prática da atenção plena, podem ajudar a acalmar a mente e a reduzir a ansiedade que interfere na concentração.

O desfoque não deve ser encarado como uma dificuldade pessoal isolada. Ele tem ramificações significativas que se estendem para além do indivíduo e afetam o processo educacional em sua totalidade. A falta de foco e a desatenção prejudicam diretamente o desempenho escolar. Quando os estudantes não conseguem se concentrar, absorver informações e realizar tarefas com eficácia, seu progresso educacional é afetado negativamente. A falta de foco dos estudantes desafia a eficácia do sistema educacional como um todo. Se muitos estudantes estão lutando para se concentrar e aprender, isso coloca em xeque a qualidade da educação oferecida e a eficácia das metodologias de ensino.

Portanto, é necessário que as instituições educacionais, os educadores e os formuladores de políticas reconheçam a questão como um problema real e adotem medidas para abordá-lo. Isso envolve a criação de ambientes de aprendizado mais centrados no aluno, a redução da pressão acadêmica excessiva e o apoio aos estudantes em sua saúde emocional e mental. Assim, poderemos almejar a garantia que o sistema educacional seja eficaz, produtivo e promotor do desenvolvimento integral dos estudantes.

4.1.5 Aluno: O (des)empenho estressante

O estresse é uma realidade com a qual a maioria dos estudantes se depara ao longo de sua jornada educacional. Uma das principais fontes desse estresse é o baixo desempenho escolar, que ele pode se manifestar inicialmente de duas maneiras distintas, cada uma trazendo consigo suas próprias implicações e desafios. Por um lado, temos o baixo desempenho próprio, com estudantes enfrentando dificuldades em atingir seus próprios padrões de sucesso. Por outro lado, temos o baixo desempenho de terceiros, isto é, dos colegas, que podem criar tensões no processo educacional. Essas duas dimensões do baixo desempenho merecem uma atenção cuidadosa, pois têm o potencial de afetar significativamente a experiência acadêmica e o bem-estar dos estudantes.

Primeiramente, o baixo desempenho escolar pessoal é uma fonte significativa de estresse para muitos estudantes. Quando os próprios resultados escolares não atendem às expectativas, sentimentos de frustração, ansiedade e autocrítica podem surgir.

O cansaço do dia inteiro que atrapalha muito o desempenho. (Estudante 2185).

Meu desempenho abaixo do que eu preciso para entrar na federal (Universidade), por causa do meu cansaço, muita coisa pra fazer no dia. (Estudante 6603).

Essa pressão interna, muitas vezes é exacerbada por fatores externos, como uma agenda sobrecarregada com várias atividades extracurriculares, obrigações familiares ou sociais. O cansaço resultante dessa sobrecarga pode comprometer o desempenho, criando um ciclo de estresse e baixo rendimento.

Cansaço sem explicação, que interferem no desempenho do estudo. Além do fato de só entregar as tarefas e trabalhos perto do prazo. (Estudante 3083).

Além disso, o baixo desempenho de terceiros, como os colegas de classe, pode impactar significativamente o estresse dos estudantes. Quando os estudantes atribuem os baixos resultados de seus colegas a comportamentos que promovem a bagunça e a distração em sala de aula, isso pode ter consequências negativas na concentração e no desempenho do grupo como um todo.

Às vezes tem alguns alunos que não quer nada com a vida e fica atrapalhando o nosso desempenho e tem outros que fazem mais escândalo do que tudo isso tira muito a minha concentração. (Estudante 7096).

A aprendizagem defasada de meus colegas, isso atrapalha o desempenho em grupo. (Estudante 7992).

Sentimentos de frustração e desânimo podem surgir quando os estudantes acreditam que seu próprio sucesso está sendo comprometido pelas ações dos outros.

Considero a relação com os outros alunos é muito estressante, pois vários alunos não se importam suficientemente com seu desempenho escolar e acabam atrapalhando os outros que querem, além dos muitos conteúdos difíceis de entender e colocando-me muita coisa pra gente estudar. (Estudante 6589).

Essa interação complexa entre o baixo desempenho pessoal e o desempenho dos colegas cria um terceiro ambiente em que o estresse estudantil é amplificado. Os estudantes sentem a pressão de alcançar resultados escolares satisfatórios, mas, ao mesmo tempo, podem se ver impotentes diante de fatores que fogem ao seu controle. O medo do fracasso, a constante pressão por notas altas e a preocupação com o impacto dos colegas nas condições de aprendizado são elementos que podem gerar ansiedade e desfoque.

Falta de compromisso dos alunos atrapalhando a concentração e falta de disciplina dos professores com os alunos. Esses alunos não estudam e não deixam os outros estudarem, acredito que metade do baixo desempenho da sala é culpa da falta de compromisso dos bagunceiros. Os professores que não conseguem assumir uma postura de ordem na sala também têm parcela de culpa, os alunos fazem o que quer na sala, isso afeta meu desempenho e dos outros colegas que querem estudar. Meu desempenho também é afetado pela correria do dia a dia, problema familiar e muita cobrança. (Estudante 667).

Para abordar essa questão complexa, é fundamental reconhecer a importância de equilibrar as expectativas acadêmicas com o apoio à saúde mental dos estudantes. Estratégias que promovam a autorregulação, a gestão do tempo e a criação de ambientes de aprendizado mais colaborativos são essenciais, além disso, a compreensão de que o desempenho escolar e o sucesso não se resumem apenas a notas, pode ajudar a reduzir a pressão sobre os estudantes. O baixo desempenho escolar não é apenas uma fonte significativa de estresse para os estudantes, mas também é um fenômeno com duas faces: o desempenho pessoal e o desempenho de terceiros. Compreender e abordar esse desafio requer uma abordagem que valorize o bem-estar dos estudantes, promova a resiliência e ofereça apoio para lidar com as pressões associadas ao desempenho educacional.

4.1.5.1 O ENEM como fator de estresse

Outra temática emergente quando a pauta é estresse percebido em relação ao desempenho estudantil referenda o Exame Nacional do Ensino Médio. Um número relevante de depoimentos valida a perspectiva do ENEM como fonte estressora entre os participantes da pesquisa e ratifica os dados expostos na parte quantitativa da pesquisa, com aproximadamente 57% dos alunos envolvidos no levantamento

apresentarem a fase de: quase exaustão ou exaustão no modelo quadrifásico (LIPP, 2000).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma das provas mais aguardadas e temidas por estudantes do ensino médio em todo o Brasil. Essa avaliação, criada em 1998, tem como principal objetivo aferir o nível de conhecimento dos estudantes que estão concluindo essa etapa da educação básica. Embora tenha sido concebida como uma ferramenta para medir o aprendizado, o ENEM, ao longo dos anos, tem se tornado um estressor percebido por muitos jovens.

O estresse do ENEM. (Estudante 1159).

Passar no ENEM. (Estudante 1454).

Fazer o ENEM. (Estudante 4149).

O ENEM. (Estudante 4327).

A tal prova do ENEM. (Estudante 4475).

ENEM, ENEM e ENEM. (Estudante 4720).

ENEM. (Estudante 8596).

O ENEM, como um exame de avaliação em larga escala, é projetado para medir o nível de conhecimento e habilidades dos estudantes em diversas áreas do conhecimento, tais como: Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens. No entanto, a importância dada a ele nas políticas de acesso ao ensino superior e o seu peso na seleção de vagas em universidades públicas e privadas têm contribuído para a percepção de estresse entre os participantes e a pressão de se sair bem em todas essas disciplinas pode ser avassaladora.

Ficar estudando para o ENEM sem saber se vou passar, todo mundo falando que tenho que passar. (Estudante 2442).

Pensar como vou estudar no ensino superior se não conseguir aprovação no ENEM. (Estudante 4424).

O pensamento no futuro, se eu vou conseguir ou não passar no ENEM. (Estudante 4498).

A competição acirrada por vagas em cursos concorridos também contribui para o estresse.

Hoje me atrapalha a quantidade de matéria que o novo ensino médio trouxe, e ter diminuído aulas de matérias importantes, já que é isso que vai ser cobrado no ENEM eu preciso ter no mínimo umas 3 aulas por semana da matéria e não uma, o Estado / escola diz estar nos preparando para a vida, mas nem para o ENEM eles tem preparado, hoje eu posso dizer isso pois fiz o ENEM esse ano e o que a escola tem conseguido passar não é o que o ENEM exige, é triste porque a escola está bem longe de conseguir. É isso, é estressante, e gera muita ansiedade em mim porque uma prova vai decidir a minha vida. (Estudante 4836).

Outro fator que aumenta o estresse percebido pelo ENEM é a falta de equidade no acesso à educação de qualidade no Brasil. Muitos estudantes enfrentam desafios socioeconômicos que afetam sua preparação para o exame, como a falta de acesso a materiais de estudo, aulas particulares e um ambiente propício ao aprendizado. Isso gera desigualdades na performance dos estudantes no ENEM e, conseqüentemente, uma sensação de injustiça.

O método utilizado nas salas de aulas, como exemplo: caderno, quadro. Eu acho que seria melhor inserir a tecnologia para aprimorar o ensino. Vejo isso nas escolas particulares, e em avaliações como o ENEM, eles sempre tiram melhores notas e eu coloco culpa no método tradicional das escolas públicas. (Estudante 3502).

Além disso, a pressão social e familiar também desempenha um papel importante no estresse relacionado ao ENEM. Muitos estudantes sentem a expectativa de suas famílias e a pressão da sociedade para obterem um bom desempenho no exame, o que pode levar a uma carga emocional adicional.

A pressão familiar e dos profissionais da escola. Nunca trazem uma melhor maneira pra passarmos no ENEM, modelos bons de redação e conteúdos essenciais, mas ficam dizendo que temos que estudar pro ENEM. Esse novo ensino médio era pra ajudar a escolher nossa profissão após o EM, e não está sendo bem assim. (Estudante 4736).

A falta de pertinência dos conteúdos estudados no EM com o que é avaliado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é, sem dúvida, um fator significativo de estresse percebido entre os estudantes do EM no Brasil. Essa discrepância entre o currículo escolar e as demandas do ENEM pode gerar ansiedade e insegurança nos estudantes, levando a um estresse adicional durante o processo de preparação e realização do exame. Algumas razões pelas quais essa falta de pertinência causa estresse, foram identificadas:

Desconexão entre o currículo e o exame: Muitos estudantes percebem que os tópicos e conteúdos abordados no EM não correspondem diretamente ao que é

avaliado no ENEM. Isso pode fazer com que se sintam desorientados e inseguros sobre como se preparar eficazmente.

Tenho observado que o que venho estudando em português não está me acrescentando em nada. Isso me preocupa todos os dias, preciso de suporte pra estudar para o ENEM. (Estudante 6822).

No ensino não se aprende atividades escolares que realmente vou usar no futuro, como o ENEM ou futura profissional. É um desperdício de tempo estudar algo que não vai ser útil. A escola não prepara o aluno para o futuro. (Estudante 1354).

O novo ensino médio! Foi criado pra dar mais aprendizagem para os alunos, mas não é isso que acontece, o novo ensino médio é horrível e não vai me ajudar futuramente, a carga horária péssima, matérias que tem no novo ensino médio não vai cair nada no ENEM então eu acho que não tem nenhuma utilidade a não ser deixar o aluno extremamente cansado e sobrecarregado com monte de matérias para dar conta. (Estudante 7320).

Expectativas desalinhadas: A falta de alinhamento entre o que é ensinado nas escolas e o que é cobrado no ENEM pode criar expectativas errôneas. Em consonância com a desconexão entre o currículo e o exame, os estudantes podem se sentir despreparados para enfrentar as questões do exame, mesmo que tenham se esforçado em seu aprendizado escolar.

Mesmo me considerando um indivíduo disciplinado e esforçado, não estou satisfeito com o meu progresso a respeito das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Sinto que os meus esforços não estão adiantando, e sei que o problema está em mim mesmo, não nos professores. (Estudante 3699).

Pressão por bons resultados: Dado o peso do ENEM no processo de ingresso no ensino superior, os estudantes sentem uma grande pressão para obter bons resultados no exame. A falta de relevância dos conteúdos estudados no EM pode aumentar essa pressão, uma vez que eles se sentem forçados a aprender tópicos adicionais que não foram abordados em sala de aula.

Além da constante pressão que nos é dada nos alunos, também temos que lidar com gestores e professores que também estão exaustos e acabam não fazendo o mais importante que é ensinar, esse um dos fatores mais desanimadores. Além disso as matérias que foram impostas nas apostilas após a pandemia eram pobres nos assuntos, as questões que deveriam ser respondidas nas apostilas pediam respostas que não tinha nos textos, fazendo nós alunos duvidar da nossa capacidade. As matérias impostas também não tinham muita relação com o ENEM, fazendo os alunos estudar em casa tanto um

conteúdo completamente diferente para a escola e outro para o ENEM, o que fica mais complicado depois de uma pandemia com todos fora do ritmo quando se trata de estudar. Por fim, essa prova frustrante foi muito além do nível de capacidade de um país inteiro. (Estudante 1649).

Sobrecarga de informação: Para compensar a falta de correspondência entre o currículo escolar e o ENEM, muitos estudantes buscam estudar conteúdos extras por conta própria. Isso pode levar a uma sobrecarga de informação e mais estresse, pois eles precisam gerenciar uma quantidade significativa de material adicional.

A não coerência das matérias que são passadas nas escolas com o que é cobrado no ENEM e vestibulares, tenho que além de fazer as atividades escolares tenho que estudar separadamente para o ENEM por não ser a mesma matéria. A falta de noção dos professores explicando e com certeza as regras gestoras ridículas o que faz perder até a vontade de ir para a escola como regra de vestuário, regra até de como se portar na hora de comer regra até pra comprar o que vai comer. (Estudante 1836).

A preparação para o ENEM muitas vezes envolve longas horas de estudo, abdição de atividades de lazer e convívio social e uma carga emocional significativa. A pressão para obter um bom desempenho e conquistar uma vaga em um curso desejado é intensa e, os estudantes, frequentemente, enfrentam desafios adicionais, como a falta de acesso a recursos educacionais adequados, a desigualdade no sistema educacional e a falta de apoio emocional.

Acho que o que mais atrapalha meus estudos é que no EM não tenho tempo livre pra fazer as coisas que gosto porque passo maior parte do tempo estudando ou envolvida com coisas da escola, sem contar a pressão por conta do ENEM. Outro fator que me faz pensar muito é que o estudante saí do EM exausto e sem saúde mental, um fator que muitos deles nem faculdade façam para não ter essa vida exaustiva de estudante de novo. (Estudante 4462).

A validação da perspectiva do ENEM como uma fonte estressora entre os participantes de pesquisas não é surpreendente, dado o cenário atual da educação no Brasil. Muitos estudantes vivenciam altos níveis de estresse em preparação para o exame e essa tensão pode afetar negativamente o bem-estar emocional e a saúde mental. É fundamental que o sistema educacional, juntamente com a sociedade em geral, reconheça a importância de abordar esse estresse percebido. Medidas como a melhoria das condições de ensino, a promoção de estratégias de apoio psicológico e emocional, a diversificação de critérios de seleção universitária e a busca pela

equidade no acesso à educação são passos essenciais para mitigar o estresse associado ao ENEM.

Além disso, os próprios estudantes podem se beneficiar da adoção de estratégias de gerenciamento de estresse, como a busca por um equilíbrio saudável entre estudos e lazer, a prática de atividades físicas e a procura por ajuda de profissionais de saúde mental quando necessário. O estresse percebido em relação ao desempenho estudantil, particularmente no contexto do ENEM, é uma questão de grande relevância e merece atenção, tanto do sistema educacional quanto da sociedade em geral. É fundamental trabalhar coletivamente para criar um ambiente educacional mais equitativo, apoiar os estudantes em sua jornada de preparação para o exame e promover o bem-estar emocional e mental durante esse processo desafiador.

4.1.6 Estudo: O desgaste emocional na jornada escolar

A experiência educacional dos estudantes do EM é uma jornada repleta de desafios complexos, que, quando analisados detalhadamente, revelam um aspecto crítico: o desgaste emocional. A junção desses desafios não apenas compõe um quadro de estresse considerável, mas também destaca a ampla natureza desse fenômeno. A partir dos depoimentos dos próprios estudantes foi possível explorar essa gama de fatores que converge para o desgaste emocional, tornando-o uma questão relevante e onipresente na jornada escolar.

A jornada escolar, um período crítico na vida dos estudantes, é repleta de desafios que podem, em conjunto, gerar desgastes de ordem emocional. Os depoimentos fornecidos pelos estudantes não apenas destacam a presença constante desse desgaste, mas também revelam que ele não é um fenômeno isolado. Na verdade, é resultado de uma interação entre desafios de natureza física, psicológica e social. Este fenômeno, como elucidado pelos depoimentos dos estudantes, transcende a dimensão do mero desconforto e emerge como uma das principais vicissitudes que acompanham a jornada educacional dos jovens.

A análise dos relatos confirma que o desgaste emocional não é um fenômeno isolado, mas resulta de uma intrincada interação entre diversos desafios, evidenciando a multiplicidade de fatores que pesam sobre os ombros dos estudantes. Uma observação mais detida revela que esses fatores podem ser agrupados em categorias

distintas, cada uma contribuindo para o cenário de esgotamento psicológico, que compromete a saúde mental e o desempenho escolar desses jovens. Com base nos depoimentos dos estudantes do EM de Mato Grosso, podemos agrupar os estressores conforme sua relação com o estressor principal, que é o desgaste emocional. Aqui estão os sugestionados grupos.

Um contingente de estudantes pertencente ao primeiro grupo de relatos compartilha experiências relacionadas ao profundo cansaço que permeia tanto seus corpos quanto suas mentes.

Minha mente e cansaço físico. (Estudante 715).

Cansaço físico e emocional. (Estudante 1141).

Cansaço físico e mental. (Estudante 612).

Desgastes físico e um pouco mental. (Estudante 299).

Esses estudantes enfrentam uma jornada escolar extensa que se inicia nas primeiras horas da madrugada e, frequentemente, se estende até o período da tarde. Essa extensão da jornada resulta em um desgaste físico considerável, deixando seus corpos extenuados após longas horas de atividades escolares. Não obstante, essa fadiga física é apenas uma parte do desafio.

Muitas vezes a carga horária por eu acordar 4 da manhã e ir à escola, chegando na maioria das vezes 14hrs, ou seja, passo 10 horas fora de casa, o que desgasta o físico e o mental. Fora a parte de conciliar os estudos com os trabalhos em casa e lazer. (Estudante 1316).

O cansaço também se manifesta na esfera mental desses estudantes, revelando-se como uma dupla sobrecarga. A necessidade de equilibrar essa longa permanência na escola com responsabilidades laborais.

Muito serviço e a exaustão emocional. (Estudante 2166).

Estudos e atividades de lazer cria uma pressão constante que se reflete no esgotamento mental.

Cansaço. Sinceramente, esses dias tenho me sentido muito cansada. Provavelmente por ser final do ano, parece que tudo tá acumulado. Tenho muitos compromissos com a igreja, e com a escola e principalmente com meu trabalho, o que conseqüentemente tem tirado meus momentos de lazer. Sinto que a qualquer momento posso explodir de choro e dormir por uma semana inteira de tão cansada. Porém, acho que o cansaço mental é maior que o físico, o que não faz

muita diferença já que um está influenciando o outro. Então, é o cansaço, e o acúmulo de compromissos que eu tenho que tá me atrapalhando. Desculpa pelo mini desabafo. (Estudante 7139).

A mente desses estudantes é submetida a um constante desafio de manter o foco e a energia, mesmo diante de um cronograma extenuante que oferece escasso tempo para o merecido descanso ou momentos de descontração. Nesse contexto, fica evidente que a pressão que esses estudantes enfrentam não se restringe apenas ao âmbito físico. Em vez disso, representa uma sobrecarga que atinge, de forma abrangente, tanto o corpo quanto a mente. Essa combinação de exaustão física e mental pode ser considerada a base do desgaste emocional que permeia a jornada escolar desses estudantes.

O segundo grupo de estudantes compartilha as complexidades de suas experiências na escola, destacando uma constante ansiedade e estresse como parte integrante de sua vivência. Para esses alunos, a pressão se manifesta de forma avassaladora, decorrente das expectativas acadêmicas exageradas e da competição implacável que enfrentam diariamente. A ansiedade torna-se uma sombra persistente que os acompanha, adicionando uma dimensão emocional intensa a um cotidiano escolar já desafiador por natureza.

Ansiedade, estresse, cansaço mental e físico etc. (Estudante 1339).

Minha ansiedade e exaustão emocional. (Estudante 2692).

Sou muito ansiosa, quero aprender tudo que os professores ensinam, vejo alguns colegas que são melhores do que eu e sei que eles vão ser melhores do que eu no ENEM, preciso concentrar mais. Minha família não me deixa estudar, apenas estudo e estudo sem tempo para outras coisas da vida, aff! difícil conviver com essa pressão de te que ser a melhor. (Estudante 18).

Às vezes meu emocional me atrapalha pelo fato de eu não me achar boa o suficiente na maioria das vezes. Eu sou uma pessoa muito exigente comigo mesma, principalmente em questão dos estudos. Eu sou péssima em algumas matérias e isso me faz questionar a mim mesma. (Estudante 2844).

Nesse contexto, a ansiedade representa um elemento crucial na configuração do desgaste emocional desses estudantes. Ela se entrelaça com os fatores que contribuem para essa exaustão, criando uma teia de preocupações, inseguranças e pressões que impactam profundamente o equilíbrio emocional dos alunos. Portanto, a ansiedade é um componente intrínseco de um quebra-cabeça muito mais amplo que

configura o desgaste emocional dos estudantes ao longo de sua jornada escolar. Eles não atuam de maneira isolada, mas sim em conjunto com outros fatores, como a sobrecarga de tarefas, a pressão acadêmica e social, entre outros. Essa complexa interação de elementos exerce um impacto significativo na saúde emocional dos alunos.

O ambiente escolar, teoricamente um espaço de aprendizado e crescimento, se torna, para esses estudantes, um terreno fértil para interações problemáticas, que, por sua vez, aumentam a pressão emocional já presente em suas vidas. Os desafios em fazer parte de um ambiente onde as relações interpessoais são marcadas por negatividade são evidentes.

Emocional e psicólogo dos alunos, o ensino de hoje não se importa com esses problemas. Colocam uma enorme pressão, exigindo muito, mas entregando pouco. (Estudante 6182).

O terceiro grupo de estudantes compartilhou experiências que ressaltam a importância dos fatores sociais e de relacionamento na experiência educacional. Eles mencionam problemas como a falta de apoio emocional, relações negativas e situações de bullying, denotando como estas fontes de estresse contribuem significativamente para o desgaste emocional desses estudantes. A exposição a essas situações pode gerar sentimentos de ansiedade, medo e baixa autoestima, afetando diretamente o bem-estar emocional.

Falta de tempo e emocional abalado, os professores não estão nem aí para nosso emocional, só querem cumprir sua carga horária e despejar seus conteúdos. (Estudante 7899).

Não ter uma relação boa com um professor, não ter incentivo e ser estressante e cansativo tanto fisicamente quando emocionalmente. (Estudante 3153).

Bullying, falta de interesse, cansaço emocional e mental. (Estudante 7247).

Ter que estudar até 6 da tarde muito estressante ... muito bullying na escola.... (Estudante 8473).

Eu sofro em bully na sala de aula. (Estudante 8733).

Isso nos leva a uma conclusão fundamental: a escola não é apenas um local de instrução acadêmica, mas também um espaço crucial para o desenvolvimento social e emocional dos estudantes. Para muitos jovens, essa é a fase da vida em que aprendem a navegar em relações interpessoais e desenvolver habilidades sociais.

Quando esse ambiente se torna tóxico, prejudica não apenas o crescimento escolar, mas também o desenvolvimento emocional.

Meus estudos nada atrapalha, o que atrapalha mesmo é quando eu estou de boa e vem aquela pessoa fazer bullying comigo mesmo eu não ter falado nada, isso dentro da sala de aula é muito desagradável, além de ficar chateado e não ter como presta atenção na aula, ou até fala também que você é sem mãe sabendo que eu não sou a culpada da mãe me abandonar. Isso que eu acho desconfortável que mais me atrapalha nos meus estudos caso ao contrário nada me atrapalha. (Estudante 8217).

Em suma, o terceiro grupo de estudantes destaca que os problemas sociais e de relacionamento dentro da escola contribuem significativamente para o desgaste emocional que muitos enfrentam em sua jornada educacional. É um lembrete claro de que a educação vai além das matérias ensinadas em sala de aula e inclui o bem-estar emocional e social dos estudantes, que desempenha um papel fundamental em seu desenvolvimento global. Portanto, é crucial que escolas, educadores e instituições de ensino sejam sensíveis a essas dinâmicas sociais. Promover um ambiente escolar seguro, inclusivo e de apoio é essencial para reduzir o desgaste emocional dos estudantes e permitir que eles alcancem seu potencial escolar e pessoal. Além disso, o apoio emocional adequado e a promoção de relações positivas entre os estudantes devem ser partes integrantes da experiência educacional.

O quarto grupo apresenta o desgaste emocional, que já é uma realidade complexa, agravado por uma série de fatores psicológicos apontados pelos relatos dos estudantes como: a autocrítica implacável, a falta de interesse em algumas matérias específicas e a conseqüente falta de motivação, que juntos criam um ambiente emocionalmente desafiador perante o equilíbrio emocional.

O ponto de destaque nesse contexto é a autocrítica, uma voz interior que frequentemente questiona a própria competência. Os estudantes relatam momentos em que se sentem inadequados ou insuficientes em relação às expectativas acadêmicas. O que é uma conseqüência direta da pressão constante por um alto desempenho.

Por mais que eu estudo sempre acho que não é o bastante, a concorrência é monstro (sentido de ampla), as vezes penso que o problema sou eu. (Estudante 4500).

A autocrítica é um fenômeno psicológico significativo que pode minar a autoestima e a confiança dos estudantes, tornando-os mais suscetíveis ao estresse emocional.

Meu professor de filosofia é o meu principal estresse, ele vive dizendo aqueles que não estudarem não vão ser nada na vida, eu já até aceitei que não vou ser mesmo nada, estudo muito, mas sempre sei que não é suficiente pra ser alguém. Como vou passar no ENEM, se não consigo entender nem o que o professor de filosofia explica? estou pronto para passar vergonha em minha família quando sair o resultado do ENEM. Viva a filosofia, nos ensina a ser ninguém. (Estudante 4471).

Além disso, a falta de interesse em certas matérias é outro fator que merece atenção. Quando os estudantes não conseguem se conectar emocionalmente com o conteúdo, a aprendizagem se torna uma tarefa árdua e muitas vezes enfadonha. A falta de interesse pode levar à desmotivação, à procrastinação e, em última instância, ao desgaste emocional, já que os estudantes enfrentam o dilema de manter o foco em algo que não lhes desperta interesse genuíno.

A aula de matematica, só meu fone de ouvido pra me salvar nessas aulas. Não gosto da matéria e nem da professora. (Estudante 5561).

Não vejo vantagem em nada ensinado em algumas disciplinas, principalmente na disciplina de matematica, e não vejo as vantagens que isso vai me agregar no futuro. (Estudante 8152).

Em um cenário em que a cobrança por desempenho escolar é alta, a pressão psicológica é inevitável. Os estudantes relataram sentir-se sobrecarregados por essa pressão, o que afeta diretamente seu bem-estar emocional. A dúvida constante sobre sua própria competência e seu valor como estudantes pode criar um ciclo de negatividade que alimenta o desgaste emocional.

Muita pressão encima dos alunos, muita atividade acumulada, não conseguir aprender as atividades, estou esgotado mentalmente e até com dores físicas. (Estudantes 7118).

Essa interação complexa entre a pressão acadêmica, a autocrítica, a falta de interesse e a motivação afeta diretamente o equilíbrio emocional dos estudantes. Eles se encontram em um estado de tensão constante, a ansiedade e o estresse são resultados frequentes. Esses fatores psicológicos não apenas amplificam o desgaste emocional, mas também podem afetar negativamente o desempenho escolar, criando um ciclo vicioso. É importante reconhecer que a educação não é apenas um processo

intelectual, mas também emocional, e o apoio nessa dimensão é essencial para o sucesso escolar e o bem-estar dos estudantes.

Um quinto grupo, engloba temas diversos, composto por estudantes que enfrentam um esgotamento psicológico contínuo, revelando uma situação particularmente desafiadora. Aqui, os desafios são diversos e vão desde problemas de ordem psicológica até problemas físicos, que, infelizmente, foram agravados pela pandemia da COVID-19, perpassando por questões logísticas de transporte escolar a relações de barulhos dos seus colegas.

Para muitos desses estudantes, a experiência escolar é permeada por questões de saúde mental. Eles enfrentam um esgotamento psicológico que pode ser causado por uma variedade de fatores, incluindo ansiedade, depressão e outros problemas psicológicos. Essas condições afetam profundamente seu bem-estar emocional e tornam a jornada escolar um desafio ainda mais monumental.

Meu cansaço emocional. (Estudante 223).

O desinteresse, cansaço emocional etc. (Estudante 1191).

Cansaço físico e mental e com graves crises de amnésia. (Estudante 1900).

Cansaço emocional. (Estudante 3604).

Estresse emocional. (Estudante 4369).

Esgotamento psicológico. (Estudante 4770).

Esgotado emocionalmente. (Estudante 5793).

Meu problema psicológico e físico. (Estudante 5999).

Preguiça, cansaço físico e mental. (Estudante 6927).

Indisposição e as vezes cansaço emocional. (Estudante 6999).

A pandemia da COVID-19, que afetou drasticamente a vida de todos, também deixou uma marca indelével na experiência escolar desses estudantes. As restrições, o isolamento social e a transição para o ensino à distância exacerbaram o desgaste emocional. A incerteza, o medo da doença e a adaptação a um novo formato de aprendizado contribuíram para um ambiente ainda mais estressante.

Rotina de trabalho em dois períodos e estudo à noite. O cansaço mental somatiza no físico. Após a COVID, tenho certas dificuldades relacionadas à memória, então lembrar de tudo tem sido uma tarefa

difícil. Fico frequentemente doente por conta do estresse. Não há sequer um dia em que eu esteja me sentindo bem. Minha cabeça dói, não tenho energia, estou sempre mau humorada e esgotada. Ainda que eu durma, não tenho um sono satisfatório. Todos os dias é a mesma situação, me canso, deito para dormir e acordo cansada. É um ciclo que parece não ter fim. (Estudante 6923).

A falta de acesso ao transporte público ou acesso precário do mesmo é um problema que afeta muitos estudantes, especialmente aqueles que vivem em áreas onde as opções de deslocamento são limitadas.

O transporte escolar por ser uma linha muito longa e eu chegar muito tarde isso me deixa irritada mentalmente. (Estudante 7658).

Essa limitação pode criar uma série de desafios, como a necessidade de encontrar alternativas de transporte, como caminhar longas distâncias ou depender de caronas, o que por si só pode ser fisicamente desgastante e psicologicamente estressante.

O motivo de eu estar desistindo de ir pra escola é a questão de não ter transporte público na parte da manhã pro meu bairro não estou aguentando ir pra escola e isso tá acabando com o meu emocional e tem me deixado muito estressada e relaxada em relação a ir pra escola, o que tem gerado desentendimentos com a minha família. (Estudante 1353).

Esse grupo de estudantes lida com uma combinação de fatores que culminam em um esgotamento psicológico significativo. As pressões acadêmicas, os desafios de saúde mental e a influência da pandemia criam uma complexa rede de estresse emocional. A saúde física também é afetada, pois o bem-estar emocional e físico estão intrinsecamente ligados:

A falta de educação entre professores e estudante, muita coisa pra estudar, muita dor de cabeça, a carga horária de estudo atrapalha meu dia diariamente, ninguém aguenta os professores e estudantes são muitos insuportável. Isso me deixa doente físico e psicológico. (Estudante 8448).

Uma relação desarmônica com os colegas de sala, muitas vezes na questão do comportamento no que diz respeito ao silêncio em sala, segundo relato, afeta o equilíbrio emocional dos participantes.

Conversas paralelas, falta de atenção e cansaço emocional. (Estudante 3161).

Me sinto muito estressado com todas as matérias me sinto interessado com meus colegas de sala e como o ambiente mesmo sendo confortável fisicamente sinto que emocionalmente me sinto estressado com todos os gritos e vozes diferentes ao mesmo tempo. (Estudante 4983).

Diante dessa realidade, é fundamental que a sociedade e as instituições educacionais reconheçam a importância de apoiar a saúde mental dos estudantes. Oferecer recursos para lidar com o estresse, acesso a aconselhamento e criar um ambiente escolar que promova o bem-estar tornam-se ações indispensáveis. A compreensão e o apoio a esses estudantes não apenas contribuirão para sua jornada educacional, mas também para sua qualidade de vida como um todo, onde o bem-estar dos estudantes deve ser pautado em um pilar fundamental para o sucesso educacional, priorizado em todos os níveis de ensino.

4.1.7 Estudo: O desgaste físico na jornada escolar

O EM é uma fase da vida que para alguns representa a preparação para o ingresso ao nível superior, enquanto para outros é o último estágio da educação formal. No entanto, independentemente da perspectiva individual, é inegável que essa jornada é marcada por uma série de desafios, que vão desde os aspectos emocionais até os físicos. O desgaste físico que os estudantes experimentam durante esse período é frequentemente um fator de estresse significativo, com impactos diretos em seu bem-estar. Nesse contexto, o desgaste físico dos alunos é um fenômeno complexo, impulsionado por diversas fontes, como apontado nos depoimentos dos participantes. Essas causas variadas convergem para criar um ambiente propício ao aumento do estresse entre os estudantes do EM.

A implementação do novo ensino médio, embora tenha como objetivo proporcionar uma educação mais abrangente e alinhada com as necessidades contemporâneas, também traz consigo um desafio considerável: o aumento da carga horária para os estudantes. O cansaço físico resultante das longas horas na escola é uma das questões centrais dessa reforma e merece uma análise em conformidade com as narrativas dos estudantes.

A prática do novo ensino médio visa oferecer uma formação mais completa, que proporcione aos alunos a oportunidade de explorar diferentes áreas do conhecimento, desenvolver habilidades práticas e culturais, e, assim, estar melhor preparados para as demandas do mundo contemporâneo. No entanto, um dos meios

para alcançar esse objetivo tem sido o aumento da carga horária, o que envolve a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola.

O cansaço físico resultante desse aumento é uma preocupação legítima. O dia a dia dos estudantes torna-se mais longo e mais exaustivo, muitas vezes abrangendo atividades que se estendem por longos períodos. Isso gera um desgaste físico considerável, que não afeta apenas o corpo, mas também a mente. O estudante que passa longas horas na escola, seguidas de tarefas e atividades extracurriculares, tem pouco tempo para descansar e recuperar energia. Isso cria um ciclo de exaustão que compromete o bem-estar dos jovens.

Novo Ensino Médio muita propaganda e pouco aproveitamento para os alunos só aumentaram a carga horária e um monte de coisas sem futuro pra gente fazer. Não tem corpo e nem mente que aguenta esse cansaço o dia inteiro. (Estudante 7080).

Com a chegada do novo ensino médio fiquei muito empolgado, porém, quando vi na prática a forma como o mesmo começou a ser trabalhado eu me decepcionei. A princípio, o que foi apresentado para nós estudantes foi que apenas estudaríamos uma hora a mais com materiais estruturados, atividades etc. Quando vi as primeiras aulas e percebi que nos horários das aulas apenas a turma que eu estudo tinha a "5ª aula" (das eletivas do novo ensino médio), e que os professores não tinham um material estruturado para terem um norte para trabalhar com os alunos tendo que planejar a aula da maneira que imaginavam que tais matérias poderiam ser trabalhadas, o meu descontentamento começou a aparecer. Pensei que realmente teríamos uma hora a mais de estudos na escola para cumprir com as aulas, mas não foi da maneira que eu imaginava. Portanto desde o começo do ano os alunos tendem a levar atividades de eletivas para casa para desenvolvê-las. Infelizmente essa foi a única maneira encontrada para trabalhar o novo ensino médio na nossa escola, devido ser uma unidade de ensino do campo a realidade é diferente das localizadas na cidade, sendo muito difícil manter os alunos uma hora a mais na escola por dependerem do transporte escolar. Por isso tem sido muito estressante ter que cumprir tais atividades enviadas para casa, pois além de cumprir com a carga horária normal na escola temos que desenvolver tais quando chegamos em casa! (Estudante 7081).

Muitas vezes a carga horária por eu acordar 4 da manhã e ir à escola, chegando na maioria das vezes 14hrs, ou seja, passo 10 horas fora de casa, o que desgasta o físico e o mental. Fora a parte de conciliar os estudos com os trabalhos em casa e lazer. (Estudante 1316).

Além disso, o aumento da carga horária pode resultar em uma sobrecarga de informações e uma pressão acadêmica adicional. O estudante se vê diante de mais disciplinas e conteúdos para absorver, o que, por sua vez, contribui para o cansaço

físico e mental. A pressão para obter bom desempenho escolar em um ambiente de maior carga horária aumenta a probabilidade de estresse e ansiedade.

Às vezes essa carga horária com maior intensidade conforme o plano do novo ensino médio, mais conteúdos, mais atividades, mais tarefas e menos aprendizagem. (Estudante 7126).

É importante reconhecer que o aumento da carga horária não deve ser encarado exclusivamente como um problema, pois ele também oferece oportunidades para uma educação mais rica e diversificada. No entanto, é fundamental que as instituições de ensino e os responsáveis pela implementação do novo ensino médio estejam atentos aos possíveis impactos negativos, como o cansaço físico e tomem medidas para compensá-los.

As cargas horárias desse novo ensino médio. A ideia até que é boa, mais tempo para estudar, mas na prática só aumentou o tempo e não a qualidade. (Estudante 7159).

Para isso, é essencial que sejam oferecidos espaços de descanso adequados, programas de apoio psicológico, horários flexíveis e estratégias que promovam um equilíbrio saudável entre as atividades acadêmicas e o tempo para o descanso e o lazer. Dessa forma, o aumento da carga horária pode ser melhor gerenciado, permitindo que os estudantes desfrutem dos benefícios da educação do novo ensino médio sem comprometer seu bem-estar físico e emocional.

Além do desgaste físico, que frequentemente se manifesta devido a uma carga horária mais extensa e demandas escolares rigorosas, os estudantes enfrentam outra dimensão significativa: o desgaste emocional. Esses dois fatores estão inextricavelmente ligados, criando um ciclo de estresse que impacta o corpo e a mente dos jovens, minando tanto seu bem-estar quanto seu desempenho escolar.

Desgaste físico e mental todos juntos. (Estudante 299).

Cansaço físico e mental. (Estudante 612).

Minha mente e cansaço físico. (Estudante 715).

Cansaço físico e emocional. (Estudante 1141).

Meu problema psicológico e físico. (Estudante 5999).

A pressão acadêmica, comumente associada à busca por boas notas e a preparação para exames, exerce um fardo adicional sobre os alunos. Essa pressão é

corroborada pelos depoimentos, que relatam os desafios emocionais que surgem da constante busca por um desempenho escolar exemplar

Cansaço físico, muitos professores não se esforçam o que alunos realmente vão aprender, estudo para entrar na universidade, mas não vejo empenho do sistema, entre muitas outras coisas. (Estudante 2708).

Meu cansaço mental preocupado em aprender todas as matérias, isso já afeta desde o ano passado o meu corpo, que cada vez mais quer descansar dos estudos. (Estudante 2904).

O resultado desse cenário é a criação de um ciclo de estresse, no qual a pressão para se destacar na sala de aula se converte em uma carga emocional opressiva. Esse ciclo de estresse, por sua vez, não afeta apenas o bem-estar emocional dos estudantes, mas também o físico.

Cansaço físico, pois diz o ditado, quando a cabeça não pensa o corpo padece. (Estudante 5177).

A ansiedade, a insônia, as dores de cabeça e a falta de motivação são sintomas comuns desse ciclo de desgaste. O estudante que enfrenta uma carga emocional pesada acaba experimentando exaustão física, que por sua vez compromete ainda mais sua saúde mental.

Cansaço físico e mental e com graves crises de amnésia. (Estudante 1900).

O resultado é um círculo vicioso em que os desgastes físico e emocional se retroalimentam, tornando desafiadora a tarefa de aprender e prosperar no ambiente escolar. O impacto desse ciclo de desgaste vai além dos muros da escola, influenciando a vida cotidiana dos estudantes.

Cansaço físico e mental, pressão familiar, medo do fracasso, entre outros. Tudo isso me estressa e me atrapalha também na minha vida social. (Estudante 5924).

A capacidade de concentrar-se nos estudos, encontrar motivação para cumprir tarefas e manter um equilíbrio saudável entre o trabalho escolar e o descanso é frequentemente comprometida. Como resultado, o desempenho escolar sofre, criando ainda mais pressão e estresse, alimentando esse ciclo prejudicial.

Os desgastes físico e emocional no EM estão interligados, criando um ciclo de desafios que impacta significativamente a vida dos estudantes. Os estudantes precisam de um ambiente de aprendizado que leve em consideração não apenas o seu desempenho escolar, mas também o seu desenvolvimento integral, incluindo a saúde mental e física. O reconhecimento dessa relação é fundamental para implementar estratégias que promovam um ambiente escolar mais saudável, de maneira que os alunos possam se desenvolver de forma equilibrada, alcançando seu potencial escolar sem sacrificar sua saúde física e emocional.

Além disso, a jornada dupla de trabalhar e estudar, é outra causa relevante do desgaste físico. O equilíbrio entre o trabalho e os estudos se torna um desafio, levando a uma exaustão que afeta diretamente a qualidade de vida.

O cansaço físico devido a carga horaria do serviço. (Estudante 2215).

Minha falta de interesse em alguns assuntos/matérias e cansaço por causa do meu trabalho. (Estudante 2747).

Além disso, a falta de tempo para o descanso e o lazer, devido ao acúmulo de compromissos escolares e extracurriculares, gera um desgaste físico constante, como destacado. A sensação de que o tempo para relaxar e se divertir é limitado, o que contribui para a sensação de exaustão física

Cansaço devido muita carga horaria, sem tempo para a vida social, sem tempo para lazer. (Estudante 4128).

O cansaço físico e emocional, altamente explicado pela falta de tempo para o lazer. Esse novo ensino médio, tirou o resto do tempo que os alunos tinham para passear, distrair a mente. Agora o dia inteiro é estudar e fazer atividades. Penso que esse ensino médio sufoca os estudantes tirando seus momentos de folgas. (Estudante 4246).

Em resumo, o desgaste físico, como resultado de uma série de causas interconectadas, é um agente significativo de estresse entre os alunos do ensino médio. A sobrecarga de atividades, a pressão acadêmica, o trabalho e as questões de saúde mental contribuem para uma exaustão física que impacta a qualidade de vida e o desempenho escolar dos estudantes. É fundamental reconhecer a importância de promover um equilíbrio entre as demandas acadêmicas e a saúde física dos jovens, a fim de proporcionar uma experiência de ensino mais saudável e sustentável.

4.1.8 Trabalho: no limite do tempo

O título "Trabalho: no limite do tempo" evoca a imagem de estudantes que estão constantemente lutando contra o relógio para equilibrar suas responsabilidades de trabalho e o tempo disponível para dedicar aos estudos, sublinha a pressão temporal que os estudantes enfrentam. Isso reflete a realidade de muitos estudantes do EM que têm horários rigorosos de trabalho e aulas, deixando-lhes pouco tempo livre, no qual os estudantes muitas vezes se sentem sobrecarregados pela necessidade de administrar seu tempo de forma eficaz para atender a ambas as demandas.

Muitos estudantes do EM trabalham não apenas por escolha, mas por necessidade, eles podem ser o principal apoio financeiro de suas famílias ou podem estar tentando ganhar experiência para seu futuro profissional. Isso adiciona uma camada adicional de pressão, já que a estabilidade financeira de suas famílias pode depender de seu desempenho no trabalho e isso faz com que a questão do tempo seja uma preocupação diária e, muitas vezes, uma fonte de estresse. Em teoria, a combinação de trabalho e estudo pode parecer uma maneira pragmática de lidar com as demandas financeiras que surgem durante o EM. No entanto, na prática, encontrar esse equilíbrio é mais fácil de dizer do que fazer. O fato é que muitos estudantes acabam caindo em um equilíbrio precário, em que sacrificar o tempo de estudo em prol do trabalho, ou vice-versa, se torna uma dura realidade.

Para compreender a complexidade dessa situação, é fundamental considerar diversos fatores que a tornam desafiadora. Primeiramente, o EM, em si, traz consigo uma carga significativa de pressão acadêmica. Os estudantes precisam cumprir um currículo desafiador e, ao mesmo tempo, manter um desempenho que os permita competir por vagas em instituições de ensino superior. Adicionar a necessidade de trabalhar ao combo já sobrecarregado de tarefas pode intensificar o estresse.

Além disso, a falta de tempo é uma consequência direta da jornada dupla de trabalho e estudo. O tempo é um recurso finito e os estudantes que trabalham frequentemente veem-se presos em uma rotina cansativa, sem espaço para atividades extracurriculares, tempo com amigos e familiares, ou mesmo para descanso. Isso pode resultar em esgotamento físico e mental, afetando negativamente o desempenho, tanto no trabalho quanto na escola.

O estresse percebido pelos estudantes da pesquisa, relacionado ao trabalho durante o EM, é evidenciado por intermédio de uma ampla gama de depoimentos.

Embora haja variações nas origens desse estresse, todos convergem para uma questão central: a falta de tempo. O dia parece insuficiente para acomodar as exigências de uma jornada dupla, que envolve trabalho e estudo, e se torna ainda mais escasso quando consideramos o contexto social em que estão inseridos.

A variabilidade das fontes de estresse inclui a dificuldade na conciliação entre os compromissos de trabalho e estudo, a exaustiva carga horária de ambos, a distância que precisam percorrer diariamente, seja para o trabalho ou para a escola, a pressão acadêmica que enfrentam, a falta de oportunidades para interação social, os desafios financeiros que precisam superar e, em alguns casos, a descrença na eficácia do sistema educacional em sua formação. Essa diversidade de fatores de estresse destaca a complexidade da vida dos estudantes do EM que trabalham, e como eles enfrentam desafios consideráveis ao tentar equilibrar suas obrigações profissionais e acadêmicas.

A predominância do termo "trabalho" como a principal fonte de estresse entre os estudantes que responderam sobre os potenciais estressores em sua vida escolar é reveladora de uma tendência marcante no cenário educacional atual. Esse fato evidencia a interseção entre a educação e o mercado de trabalho, bem como as complexas relações que os estudantes enfrentam ao tentar equilibrar suas responsabilidades acadêmicas e profissionais. Um percentual considerável dos estudantes ao responderem o questionamento da existência de potenciais estressores em sua vida escolar, resumidamente indicaram.

Trabalho. (Estudante 475).

Meu Trabalho. (Estudante 687).

Trabalhar. (Estudante 3037).

Meu trabalho. (Estudante 6244).

Meu trabalho. (Estudante 6464).

Meu trabalho. (Estudante 6811).

Meu trabalho. (Estudante 6905).

O meu trabalho. (Estudante 7635).

Esse fenômeno sugere uma série de implicações e desafios que merecem uma análise mais específica. Primeiramente, a predominância do termo "trabalho" sugere

que a realidade de muitos estudantes é caracterizada por uma carga significativa de responsabilidades profissionais, que se sobrepõem ao seu compromisso com a educação. A necessidade de trabalhar durante o EM, é uma realidade que não pode ser ignorada, pois muitos jovens enfrentam essa pressão, seja para ajudar suas famílias financeiramente, ganhar experiência ou até mesmo garantir sua independência financeira.

Em questão de trabalho, muitos adolescentes precisam trabalhar muitas das vezes para ajudar a família ou para ter uma situação melhor, e isso atrapalha bastante os estudos. (Estudante 502).

Trabalho. Se não fosse necessário trabalhar eu dedicaria mais aos estudos, sei da importância de estudar, mas preciso trabalhar pra ajudar meus pais. (Estudante 7601).

No entanto, essa necessidade de trabalhar coloca um fardo adicional sobre os ombros dos estudantes, pois eles precisam equilibrar suas responsabilidades no trabalho com suas obrigações acadêmicas.

Principalmente meu trabalho e família, eu não queria estar trabalhando, e não preciso tanto assim, porém minha família me pressiona, eu gostaria de estudar tranquilamente de dia e ter mais tranquilidade e felicidade na minha vida. (Estudante 3663).

Bom pra falar bem a verdade metade das coisas pois eu trabalho e eu necessito trabalhar porque tenho minhas contas particulares e outra eu tenho várias coisas que não pode ser feita à noite e não posso mudar pra de noite porque tenho que ter comprovante de que estou trabalhando o dia inteiro uma verdadeira idiotice isso sério enfim é isso não gosto de conciliar serviço estudo e compromissos. (Estudante 3019).

Adicionalmente, a predominância do termo "trabalho" destaca um desafio significativo dentro do sistema educacional, a necessidade premente de proporcionar maior flexibilidade para atender às demandas dos estudantes que estão inseridos no mercado de trabalho.

A falta de atenção aos alunos que estudam e trabalham. (Estudante 2203).

Muitas vezes o que vem atrapalhando nossos estudos se deriva a não flexibilidade dos professores conosco. Muitos de nós adolescentes que estuda de noite, trabalha o dia todo sem descaso. E épocas de provas e trabalhos por muitas vezes temos que pagar ou fazer em horários que não coincidem. Eu mesmo trabalho o dia todo, e épocas de provas e trabalhos tenho que fazer depois da meia noite. (Estudante 2103).

Muitos estudantes expressaram de maneira veemente sua insatisfação com a disparidade entre o conteúdo educacional oferecido na escola e as exigências do mundo profissional. A lacuna que se estabelece entre o que é ensinado nas salas de aula e o que é realmente necessário para se destacar no mercado de trabalho gera um ciclo prejudicial de desmotivação e estresse.

O fato de a escola não ensinar coisas interessantes ao mercado de trabalho, como exemplo uma aula de educação financeira. (Estudante 2193).

O fato de não ter conteúdo que realmente prepara o aluno pra a vida e o mercado de trabalho deveria ser passado exemplo como lidar com o dinheiro, finanças, ler gráficos das bolsas de valores. (Estudante 8321).

Os estudantes se encontram em uma encruzilhada em que o que aprendem nas escolas parece distante e desvinculado de sua futura carreira. Isso não apenas mina a motivação para aprender, mas também cria um ambiente de desânimo, pois os estudantes percebem a falta de relevância em relação ao que estão estudando.

Bom primeiramente, a carga horária atrapalha o trabalho, a escola não nos ensina realmente entrar no mercado de trabalho, e tem muita disciplina que são irrelevantes. (Estudante 8052).

Dividir estudo do trabalho e da vida pessoal é muito exaustivo, trabalho porquê quero e gosto, e acredito que a escola me atrasa e limita meu conhecimento. Queria usar o tempo da escola por outras coisas que me dessem vantagem na vida. (Estudante 99).

Esta desconexão entre o currículo escolar e as demandas do mercado de trabalho é prejudicial, tanto para os estudantes quanto para a sociedade como um todo. Os jovens não recebem a preparação adequada para enfrentar os desafios de uma carreira profissional, o que pode limitar seu potencial e oportunidades futuras. Por outro lado, a sociedade também sofre com a falta de profissionais bem preparados, capazes de contribuir eficazmente para o crescimento econômico e a inovação.

A forma monótona de ensino se fixando apenas em livros e em conteúdos desgastantes mentalmente e muitas vezes que não serão nem ao menos usados em um vestibular. E também as preocupações com o futuro, no qual se torna mais difícil de entrar no mercado de trabalho. (Estudante 6521).

Outra dimensão crítica que se destaca é a desafiadora conciliação entre as responsabilidades profissionais e a rotina de estudos. Esse desafio é agravado pela incompatibilidade de horários e pelo cansaço físico excessivo experimentado pelos estudantes.

A falta de sincronia entre os horários de trabalho e a programação escolar é um ponto de tensão que afeta negativamente a capacidade dos estudantes de atender a ambas as obrigações de maneira eficaz. Muitos jovens se encontram em situações em que saem do trabalho diretamente para a escola, com pouco ou nenhum tempo para descanso ou para se dedicar a outras atividades.

Meu serviço, eu entro no serviço às 19:00 horas e saio às 18:30 horas, eu tenho apenas 30 minutos pra me arrumar e saio às 23:00 horas então eu descanso bem pouco mesmo. (Estudante 4024).

Essa pressão temporal cria uma sobrecarga que pode resultar em exaustão física e mental, prejudicando o desempenho escolar. É importante ressaltar que o cansaço excessivo decorrente da dupla jornada de trabalho e estudos tem sérias implicações para a saúde dos estudantes. A privação de sono, em particular, pode levar a problemas de saúde de longo prazo, como distúrbios do sono, dificuldades de concentração e fadiga crônica

O trabalho atrapalha um pouco, saio correndo pra ir pra escola, o sono e o cansaço são maiores que a concentração. (Estudante 4017).

Talvez o fato de dormir muito tarde por causa do trabalho e ter que estudar no outro dia. (Estudante 8544).

Meu cansaço após meu serviço, e com isso veio minha falta de vontade e crises de estresse e bipolaridade e com isso não consigo me concentrar em nada. (Estudante 4896).

Estudar a noite depois de um dia inteiro de trabalho, ir pra escola só de corpo porque a mente está descansando faz horas, daí não aprendo nada, vou só pelo diploma e quem sabe consegui entrar na faculdade, se passar pelo ENEM, pela particular (faculdade) não vou ter dinheiro. (Estudante 4959).

Esses efeitos negativos podem comprometer significativamente o rendimento escolar e a qualidade de vida dos jovens. A falta de equilíbrio entre o trabalho e a educação também pode levar a um ciclo vicioso, no qual o estresse resultante da sobrecarga de trabalho e estudos alimenta a exaustão, que, por sua vez, prejudica ainda mais o desempenho escolar e a motivação dos estudantes.

Nem sempre é possível conciliar estudos, trabalho e lazer. (Estudante 6719).

Essa situação é insustentável a longo prazo e pode levar a um desinteresse pela educação, minando as perspectivas de crescimento profissional dos jovens. O cansaço que resulta da dupla jornada, envolvendo tanto o estudo quanto o trabalho, é um tema recorrente e crucial que permeia diversas narrativas dos estudantes. Em particular, o cansaço derivado do trabalho e da necessidade de continuar os estudos após uma longa jornada de trabalho é uma questão que merece destaque e reflexão.

O trabalho me cansa e toma muito tempo, e ainda tenho que estudar depois do trabalho. (Estudante 934).

Muitas vezes o cansaço do trabalho. (Estudante 2075).

Energia muito cansado do serviço e do dia. (Estudante 2187).

Às vezes meu trabalho da uma atrapalhada, porque tem vez que chego muito cansado. (Estudante 3066).

O cansaço do trabalho atrapalha muito nos estudos. (Estudante 5653).

Serviço depois da escola. (Estudante 5567).

Cansaço do trabalho. (Estudante 6212).

Às vezes o cansaço, ou quando eu chego do trabalho muito cansada, eu fico com preguiça de estudar aí prefiro dormir, tem uns professores que não ensina o conteúdo direito aí desanima também. (Estudante 6518).

Estudar depois do trabalho. (Estudante 9073).

O cansaço depois do serviço. (Estudante 9188).

Entre os estudantes do período noturno, observamos uma relação mais acentuada entre suas atividades laborais e seu desempenho nos estudos.

O tempo do trabalho, trabalho dois períodos, cansa muito e tenho que estudar a noite. (Estudante 4267).

Meu trabalho muito cansativo e tenho que estudar a noite. (Estudante 9012).

O trabalho sufocante o dia inteiro e ainda ter que estudar a noite. (Estudante 5265).

E por que estudo a noite e aí eu trabalho o dia todo. (Estudante 1584).

Minha ansiedade e procrastinação e o trabalho à noite e minhas rotinas que tenho que sacrificar o tempo. (Estudante 2912).

Conforme ilustrado no Gráfico 19, cerca de metade dos estudantes que frequentam o período noturno e que estão envolvidos em alguma ocupação remunerada já enfrentaram a desistência ou a reprovação em pelo menos uma ocasião ao longo de seu percurso no EM, e mais de 1/3 desses estudantes passaram por essa situação em múltiplas ocasiões.

Esses dados sugerem que a combinação de trabalho e estudos, particularmente para os estudantes do período noturno, representa um desafio significativo. A necessidade de equilibrar essas responsabilidades pode sobrecarregar os estudantes, levando a consequências negativas para seu progresso educacional. A desistência e a reprovação refletem as dificuldades que muitos deles enfrentam ao tentar conciliar essas obrigações:

Na minha opinião é que o trabalho hoje em dia são todos nos horários de aula e alguns alunos acaba desistindo nesse caso eu tenho proposta de emprego mais são todos o dia inteiro e a escola não aceita aluno de menor estudando a noite e muitos já saíram porque não tem opção. (Estudante 2609).

Pelo fato de trabalho, acabar que é meio ruim fazer atividades e tal, pelo tempo, tem gente que trabalha a tarde e de noite e chegar 11 horas, vai deitar e esquecer que tem tarefa e quando amanhecer acabar que nem fez. (Estudante 1949).

Uma parcela dos estudantes compartilhou a percepção de que a relação entre o trabalho e seus estudos é uma fonte adicional de estresse, especialmente quando as aulas e as abordagens adotadas pelos professores não são envolventes nem motivadoras. Para esses alunos, a combinação de obrigações laborais e aulas desinteressantes se traduzem em um aumento do cansaço e desânimo, tornando a experiência educacional ainda mais desafiadora.

Fico um pouco sobrecarregada, trabalho como empregada doméstica três vezes por semana depois da escola, e curso informática básica e iniciei gestão financeira, e alguns de meus professores, não irei generalizar também, não sabem nem explicar e ensinar o que eles mesmos estudaram, se importando somente em nós repassar as atividades dos cadernos disponibilizados pelo governo, cadernos esses que na minha opinião não foram boa escolha pois com um ensino e profissionais tão precários não conseguimos realizar nem metade das atividades desse mesmos. (Estudante 1698).

As aulas até meio dia, isso atrapalha pois tenho que entrar no serviço uma hora e não dá tempo de eu descansar. Alguns professores complicam demais a explicação, outros não explicam absolutamente nada e simplesmente quer cobrar, não gosto da maneira que os professores somam a nossa nota. (Estudante 5037).

O que mais atrapalha os meus estudos, é trabalhar o dia inteiro, mal chegar em casa correr para a escola, e os professores passar tarefas ou trabalho para casa valendo algum tipo de nota, além de ser desanimador é algo que não tem como ser feito, nisso se perdem notas as quais eu preciso, e a falta de interesse dos professores em questão a isso é horrível. (Estudante 8637).

A situação se agrava quando as aulas não conseguem prender a atenção dos estudantes, tornando-as pouco produtivas e desmotivadoras. A sensação de que estão investindo tempo e esforço em algo que não lhes trará benefícios reais no futuro gera um sentimento de frustração e estresse adicional. Esses estudantes podem se sentir presos em uma situação na qual precisam trabalhar e estudar, mas a falta de estímulo e relevância nas aulas torna o processo mais desgastante.

Muitas coisas atrapalha o principal é ter que estudar depois do trabalho e não ter uma aula atraente, tudo a mesma coisa, agora os professores arrumaram o seminário e eles não dão mais aulas, só os alunos que dão aula deveria dar o salário deles pra nós. (Estudante 7924).

Trabalhar no período da tarde, pois os professores passam muito trabalho escolar, deixando os alunos sobrecarregados e como muitos trabalham, não tem tempo pra fazer durante a semana e sim, só nos finais de semana, o que vai nos desgastando. Além de professores que não explica o conteúdo durante as aulas, e quando chega no dia das provas os alunos não sabe o que estudar, indo muito mal nas provas e simulados. (Estudante 1426).

Entender se realmente preciso estudar para passar de ano, pois todos os que não estudam também passam, muito injusto, pois vamos competir no mercado de trabalho, se eles passam de ano com certeza vai ser meu concorrente, se eles reprovam é um a menos na concorrência, e não tem essa que eles não vão ser concorrentes porque não estudaram, não devem nem passar de ano, assim sim não serão concorrentes. (Estudante 8790).

Outra dimensão passível de destaque é a relação entre o trabalho e os estudos e a influência das questões sociais, em particular, os relacionamentos familiares e nas amizades no ambiente escolar.

A separação dos meus pais e meu trabalho. (Estudante 7512).

Os filhos pequenos dificultam os estudos e trabalho. (Estudante 7970).

Trabalho, filho, casa. (Estudante 8623).

Rotina corrida, entre trabalho, cuida da casa e do marido. (Estudante 8798).

Principalmente meu trabalho e também meu cônjuge. (Estudante 8885).

Conciliar os estudos, o trabalho e as coisas de casa, pois faço tudo sozinha. (Estudante 9034).

O dia cansativo de trabalho mais alguns colegas de classe que não coopera no silêncio na hora da explicação do professor. (Estudante 9132).

Para muitos estudantes, a pressão de trabalhar e estudar ao mesmo tempo pode gerar tensões em suas relações pessoais, o que, por sua vez, aumenta o estresse.

Acho que atrapalha o fato de terem alunos que não querem nada com a vida ficarem dentro da sala atrapalhando, e também atrapalha ter aulas inúteis ao invés de aulas que nos preparassem para o mercado de trabalho e a vida lá fora da escola. (Estudante 2412).

Conciliar o trabalho e os estudos muitas vezes implica em sacrificar o tempo que normalmente seria dedicado à família e aos amigos. Isso pode levar a mal-entendidos, desentendimentos e, em alguns casos, a conflitos mais sérios dentro das relações familiares. Além disso, a dinâmica das amizades no ambiente escolar pode ser afetada quando os estudantes enfrentam uma carga de trabalho pesada e compromissos profissionais.

Meu serviço e a falta de comprometimento da minha turma. (Estudante 1964).

Os horários de trabalho, atrapalha muito, pois chego cansada. Às vezes o barulho e falta de vontade de estudar de outros alunos, também atrapalha. (Estudante 7046).

É interessante notar que alguns estudantes, embora reconheçam a relação não harmoniosa entre o trabalho e os estudos, adotam uma abordagem mais resiliente ao afirmar que a situação é estressante, mas ainda é possível contorná-la. Eles atribuem essa capacidade de contornar o estresse à força de vontade e à determinação pessoal. Em outras palavras, esses estudantes reconhecem os desafios que o trabalho representa para seus estudos, mas também assumem a responsabilidade de encontrar soluções para lidar com essa situação.

Acho que isso depende do aluno se ele está disposto ou não acho um pouco cansativo para mim porque eu trabalho o dia todo. (Estudante 2217).

Meu serviço tirou bastante minha atenção, mas agora estou tentando vir para a escola para ano que vem terminar, então misturar serviço com escola não dá certo, os horários são muitos ruins, então o que me atrapalhou foi o meu serviço mais agora vamos focar. (Estudante 6138).

Essa atitude reflete uma mentalidade em que, embora o trabalho possa ser reconhecido como uma fonte de estresse e dificuldades, muitas narrativas apresentam o uso de termos como "às vezes", "um pouco" e "acho", o que sugere uma tentativa de atenuar os efeitos do estresse laboral sobre os estudos. Os estudantes que empregam esses termos podem estar relutantes em atribuir ao trabalho a responsabilidade máxima como o agente estressor principal de seus desafios educacionais.

O que me atrapalha nos estudos, as vezes é o pouco tempo que eu tenho tanto para estudar, pois trabalho e é difícil relacionar ambos, por isso acho que isso me atrapalha. (Estudante 4642).

Às vezes o trabalho, atrapalha um pouco por conta do horário que agente, sai acaba não dando tempo pra ir pra escola. (Estudante 8243).

Essa atenuação pode ser motivada por vários fatores. Alguns estudantes podem sentir uma pressão interna para demonstrar resiliência e evitar queixas excessivas, especialmente se consideram o trabalho uma necessidade inegociável em suas vidas. Eles podem querer mostrar que são capazes de enfrentar os desafios e cumprir suas responsabilidades, mesmo que isso signifique lidar com o estresse.

O que me atrapalha um pouco nos meus estudos, é o meu trabalho por não ter um bom tempo para poder realizar minhas tarefas isso faz com que eu perca um pouco da minha da minha media estudantil mais não é um problema que tenha muita relevância. (Estudante 6854).

Além disso, o uso de termos atenuantes pode refletir uma hesitação em culpar o trabalho ou a escola, já que ambos são partes importantes de suas vidas. Eles podem não querer parecer ingratos ou insatisfeitos com as oportunidades que têm, mesmo que enfrentem dificuldades. Portanto, usam palavras como "às vezes" ou "um pouco" para indicar que o estresse não é uma constante, mas algo que ocorre em momentos específicos.

A minha caga horário do meu trabalho é muito grande e por isso me atrapalha um pouco. (Estudante 422).

Às vezes o trabalho e a escola ficam meio puxado, mais nada que seja impossível. (Estudante 7127).

Às vezes o trabalho, que é cansativo mais assim, redes sociais interferirem muito na vida do estudante. (Estudante 6235).

O cansaço do trabalho junto com os estudos, troca de horários acabam deixando tudo estressante e cansativo e acaba atrapalhando os estudos pelo menos um pouco. (Estudante 7758).

Essa mentalidade demonstra um grande senso de responsabilidade e resiliência por parte desses estudantes, que estão dispostos a enfrentar os desafios de equilibrar o trabalho e os estudos.

No meu ver, não há o que atrapalhe os estudos, sei que é necessário e qual a importância do ensino em minha vida faço o possível para consolidar os estudos e o trabalho. (Estudante 7684).

Eles reconhecem a importância de sua educação e estão dispostos a fazer o que for preciso para alcançar seus objetivos, mesmo que isso signifique sacrificar tempo e energia. Essa atitude pode ser uma fonte de inspiração para outros estudantes que enfrentam desafios semelhantes.

Em síntese, a predominância do termo "trabalho" nas respostas dos estudantes revela uma realidade complexa e desafiadora para muitos jovens que buscam conciliar suas obrigações profissionais e acadêmicas. Esse destaque coloca em evidência a necessidade premente de adotar uma abordagem mais flexível e abrangente no sistema educacional, levando em consideração a diversidade de situações enfrentadas pelos estudantes e oferecendo o apoio necessário para que eles possam equilibrar suas responsabilidades profissionais e acadêmicas com maior eficácia.

A busca por soluções, que reduzam o estresse e facilitem a integração do trabalho e dos estudos se torna imperativa, lembrando que cada estudante tem uma história e um conjunto único de desafios, isso não apenas beneficia os estudantes, mas também contribui para prepará-los de maneira mais eficaz para o mercado de trabalho e para o sucesso em suas jornadas acadêmicas. A flexibilidade no planejamento educacional, o reconhecimento das necessidades dos estudantes que

trabalham e a criação de políticas sensíveis são passos fundamentais nesse processo.

4.1.9 Trabalho: Lazer, estudo e trabalho em (des)equilíbrio

A falta de momentos de lazer para estudantes do EM que trabalham e estudam é uma realidade, revelada por meio da narrativa de diversos estudantes envolvidos na pesquisa, na qual muitos deles revelam a escassez alarmante de tempo para atividades de lazer. É importante ressaltar que o lazer desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos jovens, fornecendo momentos de relaxamento, criatividade, interação social e recarga de energia. Contudo, muitos estudantes que se encontram nessa situação parecem ter sido privados desse componente essencial de suas vidas.

Uma série de fatores contribui para essa escassez de momentos de lazer. O trabalho, muitas vezes necessário para ajudar financeiramente suas famílias ou para custear seus gastos, é uma das principais causas. Além disso, a pressão escolar do EM, muitas vezes intensificada pelo novo formato de ensino, exige uma dedicação significativa, tornando ainda mais difícil encontrar tempo para atividades fora da sala de aula e do ambiente de trabalho.

Falta de tempo, por que o novo ensino médio quer que você se dedique 100% na escola, e não pensa no que você faz fora dela como o trabalho, deveres de casas, tempo com a família, lazer etc. (Estudante 7287).

A pesquisa com os estudantes também revelou que a falta de tempo para o lazer não apenas afeta o equilíbrio entre suas obrigações, mas também tem sérias consequências em seu bem-estar físico e emocional. Muitos relataram sentimentos de exaustão e cansaço extremo, levando até mesmo à falta de apetite e ao desânimo. Isso não é apenas preocupante em termos de saúde, mas também prejudica seu desempenho escolar e sua capacidade de aproveitar plenamente sua juventude. A partir das narrativas dos estudantes, cinco grupos foram concebidos por proximidade em seus depoimentos.

Uma parcela significativa concentrou-se no primeiro grupo, indicando a relação entre lazer e trabalho como um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes do EM que também precisam trabalhar para complementar sua renda ou apoiar suas famílias. Destaca essa realidade complexa.

O meu trabalho sobrecarrega meus estudos e meu tempo de lazer.
(Estudante 4958).

Para muitos desses jovens, a jornada dupla de escola e trabalho se traduz em dias longos e exaustivos, com pouco ou nenhum espaço para atividades de relaxamento e diversão. A falta de tempo para o lazer não apenas priva os estudantes de momentos necessários de descontração, mas também pode levar a um estado de exaustão física e mental.

Os dias de trabalho sem momentos de lazer para distrair um pouco a mente. (Estudante 8759).

É importante reconhecer que o lazer desempenha um papel fundamental no equilíbrio da vida dos estudantes. Ele oferece a oportunidade de aliviar o estresse, interagir socialmente, explorar interesses pessoais e recarregar as energias. Quando o trabalho consome todo o tempo disponível, a qualidade de vida desses jovens é comprometida, afetando não apenas seu bem-estar, mas também seu desempenho escolar.

Trabalhar e estudar tá sendo tão cansativo que às vezes eu não tenho prazer em tirar momentos de lazer. (Estudante 3811).

A pesquisa revela a necessidade urgente de soluções que permitam aos estudantes conciliarem melhor o trabalho e o lazer. Políticas educacionais mais flexíveis, oportunidades de emprego que não exijam horários excessivos e um maior apoio financeiro para reduzir a necessidade de trabalho excessivo são algumas das medidas que podem contribuir para melhorar essa situação.

A falta de tempo para o lazer é um dos obstáculos mais significativos na vida de estudantes do EM, que precisam equilibrar uma rotina intensa de estudos e trabalho. No segundo grupo que se refere à relação entre o lazer e o tempo, as experiências compartilhadas pelos estudantes deixam evidente como a falta de tempo livre impacta suas vidas e bem-estar. Para muitos, o dia é preenchido com obrigações, desde compromissos escolares até as demandas do trabalho, deixando pouco espaço para atividades de lazer e descanso. Essa rotina acelerada, sem momentos de descontração, pode levar ao esgotamento e exaustão, em algumas situações agravadas pela distância entre a moradia e a escola.

Eu moro em fazenda, acordo muito cedo 03:00 da madrugada e chego em casa às 15:00 normalmente, não tenho muito tempo de lazer e

quando chego da escola só penso em dormir, dormir e dormir aí não consigo fazer todas as minhas tarefas por que são muitas e mal posso viver minha vida de adolescente, isso que eu nem trabalho remunerado. Não tenho sentido fome, tenho me sentido extremamente exausta e cansada, e sinceramente, espero que esse ano acabe logo e o próximo demore a começar, essa rotina tem atrapalhado meus afazeres em casa também, na escola, em tudo o que eu gostaria de fazer, mas não consigo, pois estou muitíssimo cansada pra viver, continuo ativa por que sou persistente, caso o contrário já teria desistido. (Estudante 641).

A falta de tempo para o lazer também pode minar a motivação dos estudantes. Quando se sentem sobrecarregados com responsabilidades acadêmicas e profissionais, a perspectiva de dedicar o pouco tempo livre a atividades de lazer pode parecer um luxo inatingível. Essa desmotivação resultante da escassez de momentos de diversão pode afetar negativamente o desempenho escolar e a qualidade de vida.

Parcialmente muitas coisas contribui como por exemplo meu trabalho, minha rotina cansativa de acordar cedo estudar, sair da escola ir trabalhar, chegar em casa descansar e acordar novamente e começar novamente esse ciclo vicioso, sem espaço e tempo para nenhum tipo de lazer. (Estudante 5311).

Acredito eu que muitas vezes nós jovens buscamos momentos de lazer ou temos que ajudar a família em casa e então, conciliar estudos, lazer e família se torna algo chato e improdutivo, principalmente nos estudos já que muitas vezes preferimos fazer outras coisas já que muitas matérias e conteúdos não são interessantes já que não gosto de certa área ou não vejo uso na vida profissional. (Estudante 6061).

A falta de tempo para o lazer é uma realidade que muitos estudantes enfrentam, com consequências significativas para sua saúde física e mental, bem como para seu desempenho escolar. É fundamental que a sociedade, as instituições de ensino e os empregadores reconheçam esse desafio e trabalhem juntos para garantir que os jovens tenham a oportunidade de desfrutar de momentos de descontração, mesmo diante de agendas lotadas. A promoção de um equilíbrio saudável entre trabalho, estudos e lazer é essencial para o sucesso e o bem-estar dos estudantes.

O terceiro grupo referendou a relação entre o lazer e o cansaço/exaustão, destacando um aspecto crucial na vida dos estudantes que precisam conciliar estudos e trabalho. Muitos jovens se veem em uma situação em que o cansaço resultante das demandas diárias torna desafiador o simples ato de desfrutar de momentos de lazer.

O trabalho e a minha rotina que é cansativa, sem descanso sem rotina de lazer. (Estudante 8255).

Trabalho dificulta, muito mais está indo, escola, trabalho, escola, sem diversão e momentos de lazer. (Estudante 3953).

O trabalho e os estudos são tão exaustivos que roubam o prazer de momentos de lazer. Isso sugere que o cansaço físico e mental proveniente da rotina desgastante cria um obstáculo significativo para que esses jovens possam relaxar e se divertir. O lazer, que deveria ser uma válvula de escape e uma fonte de rejuvenescimento, passa a ser encarado como mais uma atividade que demanda esforço, muitas vezes sendo negligenciada em virtude da exaustão.

O trabalho consome o tempo que sobra depois da aula, não tenho nenhum tempo para distrair a mente, zero de lazer. (Estudante 1106).

Essa exaustão tem consequências diretas na saúde e no bem-estar dos estudantes. O cansaço crônico pode levar ao estresse, à desmotivação e a problemas de saúde física e mental. Isso cria um ciclo prejudicial em que o cansaço mina a capacidade de desfrutar do lazer, ao mesmo tempo em que o lazer, quando acessível, não é suficiente para recarregar as energias.

O cansaço e a exaustão representam barreiras significativas para que os estudantes desfrutem de momentos de lazer. Entender a necessidade de aliviar essas demandas excessivas é crucial para garantir que os jovens possam encontrar o equilíbrio entre trabalho, estudo e lazer, promovendo assim um bem-estar mais completo em suas vidas. Uma possível solução para esse desafio reside em encontrar maneiras de aliviar o cansaço e a exaustão dos estudantes. Isso pode envolver uma melhor gestão do tempo, incluindo a definição de limites claros entre trabalho, estudo e lazer.

O quarto grupo, que trata da relação entre o lazer e a família, coloca em destaque um aspecto fundamental da vida dos estudantes que trabalham e estudam. Muitos jovens se encontram em uma posição delicada, precisando equilibrar suas obrigações familiares às demandas escolares e o desejo de desfrutar de momentos de lazer.

Diria que não é culpa do sistema de ensino, apesar do mesmo ser pouco eficiente como vem se mostrando, o ruim é conciliar trabalho, escola e lazer desde de que a carga horária noturna é menor mesmo tendo uma quantidade igual de matérias, junto com minha família que não apoia meus estudos, não ter momentos de lazer, muitas coisas que acaba sendo culpa do sistema. (Estudante 3666).

O depoimento de um estudante que aponta que o trabalho deixa pouco tempo para outras atividades, inclusive a família. Reforçando a disputa desigual do tempo entre os afazeres “obrigatórios” de estudos e trabalhos com os dos “ócios” o de lazer e estar com seus familiares.

O serviço vou pra escola muito cansado e as vezes não vou por causa de cansaço ou não dá tempo. Falta de tempo para família, igreja e lazer. (Estudante 6797).

Conciliar estudo e trabalho com família e lazer. (Estudante 9016).

Essa tensão entre família, estudos e lazer, pode ser especialmente desafiadora, uma vez que os estudantes se sentem divididos entre suas obrigações em casa, a busca por um bom desempenho escolar e o desejo de ter momentos de diversão. Essa pressão adicional pode gerar estresse e exaustão, dificultando a busca pelo equilíbrio.

Meu serviço, minha família, minha rotina. Minha vida chata sem diversão nenhuma. (Estudante 7042).

A correria do dia a dia, ter que arrumar tempo para trabalho, escola, momento de lazer, trabalhos domésticos, família... O tempo fica muito corrido!! (Estudante 6851).

Para abordar essa questão, é essencial que os estudantes e suas famílias comuniquem suas necessidades e expectativas de maneira clara e aberta. Além disso, as instituições educacionais podem desempenhar um papel vital ao reconhecerem a importância de promover um ambiente que permita aos estudantes conciliarem suas obrigações familiares, os estudos e o lazer de maneira mais eficaz.

Em resumo, a relação entre o lazer e a família é uma área de tensão para muitos estudantes que precisam conciliar múltiplas responsabilidades. Encontrar formas de equilibrar essas dimensões da vida é fundamental para garantir que os jovens possam aproveitar ao máximo seu tempo de lazer, promovendo assim, um maior bem-estar em suas vidas.

O quinto grupo encapsula e resume os desafios previamente apresentados nos grupos anteriores. Destaca-se a disparidade no tempo dedicado às obrigações de estudo e trabalho, relegando o lazer a segundo plano. A prevalência dessa dinâmica revela a priorização das necessidades consideradas mais fundamentais, como o trabalho e a educação, em detrimento do tempo destinado ao lazer e ao relaxamento.

Trabalhar e estudar tá sendo tão cansativo que às vezes eu não tenho prazer em tirar momentos de lazer. (Estudante 3811).

Trabalho e estudo sem folga para lazer. (Estudante 3038)

Um dia exausto de trabalho e sem momentos para o lazer. (Estudante 7032).

Meu trabalho e minha falta de tempo para o lazer. (Estudante 4630).

Essa distribuição desigual de tempo impõe uma restrição significativa nas oportunidades disponíveis para os estudantes desfrutarem de momentos de descontração e lazer. A rotina diária, muitas vezes rigidamente definida por essas demandas, restringe sua liberdade de escolher como aproveitar o tempo que lhes resta. E essa restrição, por sua vez, pode ter um impacto negativo na qualidade de vida e no bem-estar desses jovens.

Em síntese, a relação entre o lazer e a rotina dos estudantes que enfrentam as pressões de trabalhar e estudar é um aspecto crítico de suas vidas. O equilíbrio entre esses compromissos é fundamental para garantir que esses jovens possam desfrutar de momentos de descontração e aliviar o estresse causado por suas responsabilidades. As soluções são complexas, porém, se observadas por verterem ao enfrentamento do problema, visto que os educadores, familiares e empregadores devem reconhecer que o lazer não é um luxo, mas sim um componente vital na vida dos jovens que podem contribuir para seu sucesso, tanto nos estudos quanto no mercado de trabalho. Garantindo que os estudantes tenham tempo para recarregar suas energias e desfrutar de momentos de relaxamento não é apenas benéfico para eles, mas também para a sociedade como um todo, já que jovens saudáveis e motivados são essenciais para construir um futuro promissor.

4.1.10 Escola: Infraestrutura e qualidade de ensino

A qualidade da educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento e sucesso dos estudantes em sua jornada acadêmica. No entanto, para muitos alunos, a busca por uma educação de qualidade é prejudicada por desafios relacionados à infraestrutura das escolas e ao sistema de ensino. A partir das contribuições de estudantes que compartilharam suas experiências e preocupações, foram analisados os principais tópicos que emergiram em suas declarações.

A falta de estrutura adequada nas escolas e a qualidade do ensino oferecido são temas recorrentes que refletem as preocupações dos estudantes em relação à educação que recebem. Eles abordam questões relacionadas à infraestrutura escolar, recursos insuficientes e à motivação dos professores. Os depoimentos indicam que, para muitos estudantes, esses desafios impactam diretamente sua experiência de aprendizado e podem representar obstáculos significativos em sua busca por uma educação de qualidade.

Muita desorganização da escola, escola velha e suja. (Estudante 3471).

Muita desorganização da escola e nenhuma estrutura física descente. (Estudante 3854).

O ambiente escolar, os ares não gelam direito. Isso dificulta na sua concentração e na animação e tem também o serviço que as vezes não dá tempo de tirar um tempo pra revisar uma matéria. (Estudante 2770).

A falta de organização por parte da escola, salas apertadas lotadas de alunos, ar condicionado estragando toda hora. (Estudante 4020).

Nesta concepção, as percepções dos estudantes e as preocupações foram agrupadas nas categorias de "Escola e Qualidade de Ensino", "Falta de Estrutura na Escola" e "Influência da Infraestrutura na Educação". Ao analisar esses aspectos, flertou-se com a compreensão de como as condições das escolas e a qualidade do ensino afetam o processo de aprendizado e as perspectivas dos alunos.

No primeiro grupo, denominado "Escola e Qualidade de Ensino", os estudantes expressam suas inquietações e críticas relacionadas ao ensino que recebem. Suas vozes revelam uma série de preocupações fundamentais que afetam diretamente sua experiência educacional. Uma dessas preocupações é a falta de organização no ambiente escolar, que pode ter impactos significativos na percepção dos estudantes sobre o local onde buscam conhecimento e formação.

Falta de estrutura escolar. E falta de professores especializados na matéria. (Estudante 7693).

A falta de organização no ambiente escolar (visualmente) e a falta de disposição dos alunos e professores. (Estudante 57).

Essa é uma observação relevante, uma vez que a organização visual, que envolve a disposição de elementos no espaço escolar, pode influenciar a eficácia das

atividades de ensino e aprendizado. Além disso, a disposição e o engajamento dos alunos e professores são cruciais para criar um ambiente propício ao aprendizado, destaca assim, a importância da organização visual do ambiente escolar e a disposição tanto dos alunos quanto dos professores.

A percepção de desrespeito em relação à escola também é amplamente destacada, como evidenciado pelo ríspido depoimento, que reflete um sentimento profundo de insatisfação com o ambiente educacional que frequenta. A falta de respeito pela instituição escolar em relação aos alunos é percebida, sugerindo um ambiente onde a confiança e o respeito mútuo não estão presentes.

Essa escola, apenas uma imagem, uma escola tão suja e escrota, esconde coisas da SEDUC e não tem nenhum tipo de respeito com os alunos essa escola em si atrapalha tudo. (Estudante 58).

Esses depoimentos sublinham a importância crucial do ambiente escolar na formação das experiências dos estudantes. A qualidade do ambiente e o respeito que a instituição demonstra pelos alunos desempenham um papel significativo em seu engajamento, motivação e sucesso escolar. Quando os estudantes percebem que a escola não valoriza ou respeita seus esforços e necessidades, isso pode prejudicar sua disposição para aprender e progredir.

Profissionais com falta de qualificação para darem aulas, alunos sem interesse para estudar, acabam atrapalhando alunos bons, ambiente da escola marginalizado e sucateado, com alunos sem limite algum, equipe gestora não consegue resolver os problemas, novo ensino médio piorou algo que já estava ruim. (Estudante 5912).

Dessa forma, os estudantes reforçam a necessidade de uma revisão significativa no tratamento e no cuidado com o ambiente escolar. Uma escola limpa, bem cuidada, onde o respeito mútuo é cultivado, pode ser um ambiente muito mais propício para o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes. Portanto, os depoimentos não apenas ilustram problemas, mas também servem como um chamado à ação para criar ambientes escolares mais acolhedores e respeitosos.

Além disso, a qualidade do ensino emerge como uma preocupação recorrente em depoimentos.

A escola que estudamos os problemas são os quadros pois são antigos, os são professores são bons. (Estudante 427).

Os desafios enfrentados na escola, nesse relato, a preocupação em relação à infraestrutura escolar, é representada pelos quadros antigos, que podem afetar negativamente o processo de ensino. O contraste entre os recursos limitados, aqui representado pelos quadros desatualizados, e a qualidade dos professores, evidencia a necessidade de investimentos nas escolas. Ter professores dedicados e competentes é fundamental para o sucesso educacional, mas eles também precisam de um ambiente de ensino que proporcione as ferramentas necessárias para transmitir conhecimento de forma eficaz.

Os estudantes, ao expressarem essas preocupações, destacam a importância de melhorias tanto na infraestrutura escolar quanto na qualidade dos recursos educacionais. Esses fatores desempenham papéis interligados no processo educacional, e sua melhoria é fundamental para proporcionar uma educação de qualidade e oportunidades de aprendizado eficaz.

A falta de estrutura escolar (Laboratórios científicos e informáticos, biblioteca robusta, ambiente de descanso, e extras curriculares de forma livre, além de incentivos que levem o aluno ao despertar o interesse pelos estudos) por conta dos gestores governamentais, principalmente nas áreas rurais do Estado de Mato Grosso. (Estudante 3949).

No segundo grupo, denominado "Falta de Estrutura na Escola," os estudantes direcionam suas preocupações para as deficiências na infraestrutura escolar. Um exemplo que ilustra esse problema é destacado nas manifestações que seguem.

Escola com a infraestrutura deixando a desejar e precisando urgentemente de uma restauração. (Estudante 567).

A escola sem estrutura, salas quentes e banheiros todos sem condições de uso. (Estudante 6058).

A falta de estrutura na escola como um prédio melhor para melhorar o espaço dos alunos. (Estudante 6129).

A falta de estrutura física e pedagógica da escola. (Estudante 5375).

Falta de estrutura dentro da escola. (Estudante 2493).

As declarações enfatizam a importância da infraestrutura na qualidade do ambiente de aprendizado. Uma escola com infraestrutura precária pode prejudicar a experiência educacional dos alunos. Salas de aula mal conservadas, falta de equipamentos adequados, problemas na manutenção, e até mesmo a necessidade

de restauração urgente são desafios que impactam negativamente a jornada de ensino dos estudantes. Outros estudantes ressaltam a ausência de recursos tecnológicos.

A escola por não ser adequada o que mais precisamos que é a de computação não tem temos as aprendizagens pela metade. (Estudante 8752).

Falta de estrutura tecnológica por parte da escola. (Estudante 7995).

Essas narrativas levantam a importante questão da inclusão de tecnologia no contexto educacional. A tecnologia desempenha um papel cada vez mais relevante na educação contemporânea, facilitando o acesso a recursos de aprendizado, estimulando a interatividade e tornando o processo de ensino mais dinâmico.

A má qualidade de estudos que a escola oferece, assuntos atrasados, sem aula em laboratório, informática, sem uma quadra de esporte descente, nada de interessante. (Estudante 6508).

É necessário fazer uma mudança geral na escola, começando por uma reforma geral, incluindo a construção de laboratórios de informática e de ciências. (Estudante 6820).

No entanto, a falta de recursos tecnológicos nas escolas pode criar uma disparidade significativa no acesso à educação de qualidade.

Acredito que tudo que é ensinado seja muito importante. Então todo estudo e ensinamento não, minha opinião, me atrapalham. Mas as redes públicas de ensino deveriam ser mais valorizadas assim como as disciplinas. Deveria ter mais opções de aprendizagem dentro de uma escola, fazendo os professores ministrarem melhor suas matérias. Por exemplo: tem uma quadra e equipamentos como uma rede e bolas de qualidade para fazerem um melhor intercalasse; ter laboratórios descentes; trazerem mais aulas práticas. Fazendo uma dinâmica para tirar a mesmice de uma sala de aula. (Estudante 7592).

Nesse sentido:

A escola nova com boa estrutura física com tecnologia velha, sala de computação é uma piada. (Estudante 6460).

Melhorar a qualidade digital da escola, aparelhos todos velhos e internet horrível. (Estudante 4481).

Os depoimentos refletem a necessidade de investimentos na modernização da infraestrutura escolar para incorporar tecnologias educacionais. Isso não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também prepara os estudantes para o mundo digital em constante evolução. Portanto, a falta de recursos tecnológicos nas escolas

deve ser abordada como parte dos esforços para promover uma educação mais inclusiva e alinhada com as demandas da era contemporânea.

O terceiro grupo, "Influência da Infraestrutura na Educação", destaca a influência direta da falta de estrutura na qualidade da educação:

Atrapalha os meus estudos a falta de infraestrutura tanto na educação quanto nas salas de aulas, com a falta de equipamentos e dinamismo nas aulas. Também pela certeza que todos nós alunos temos, que vamos usar raramente o que "aprendemos" na nossa vida profissional. (Estudante 8226).

Esse depoimento ressalta como a infraestrutura inadequada não só afeta o ambiente escolar, mas também tem um impacto direto nas experiências de aprendizado dos estudantes. A falta de infraestrutura mencionada pelo estudante, pode resultar na ausência de equipamentos essenciais para o ensino e na falta de dinamismo nas aulas. Isso, por sua vez, pode levar à desmotivação dos estudantes e afetar negativamente seu desempenho escolar. O ambiente escolar deve ser propício para estimular o interesse, a curiosidade e a participação ativa dos estudantes nas atividades de aprendizado.

A desmotivação dos professores, a falta de uma escola estruturada adequada para atender os alunos, a desmotivação dos gestores. (Estudante 5902).

Esses grupos de análise destacam a importância de reconhecer as preocupações dos estudantes em relação à infraestrutura e à qualidade do ensino em suas escolas. Tais questões têm um impacto significativo em sua experiência de aprendizado, reforçando a necessidade de investimentos na melhoria das condições escolares e o fortalecimento do sistema de ensino.

O que atrapalha os meus estudos é não ter um lugar apropriado para estudar, como por exemplo na minha escola que tem uma biblioteca, mas ela nunca está aberta para os alunos. (Estudante 6607).

Recurso totalmente inadequados para o ensino do aluno falta de aprendizagem, professores, coordenação e direção e escola sem recursos básicos. (Estudante 8414).

A partir das narrativas, é possível a identificação das áreas em que são necessárias melhorias para proporcionar uma educação de qualidade a todos os estudantes. É evidente que as condições inadequadas das escolas prejudicam não apenas a motivação dos estudantes, mas também a qualidade da educação que

recebem. A infraestrutura escolar desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente propício para o aprendizado e a falta dela pode dificultar o processo educacional. Nesse contexto, é crucial que as instituições de ensino, juntamente com os órgãos responsáveis, busquem soluções para melhorar a infraestrutura e a qualidade do ensino nas escolas de EM. Isso inclui a modernização das instalações, a disponibilidade de recursos tecnológicos e a valorização de professores e alunos.

A partir das vozes dos estudantes, constata-se que a qualidade da educação não é apenas uma preocupação teórica, mas uma questão que afeta diretamente suas vidas e seu futuro. Sendo necessário que as autoridades educacionais tomem medidas concretas para abordar essas preocupações e garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente adequado e estimulante.

A falta de recursos da escola que eu estudo, um total de zero comprometimento da escola com os alunos. (Estudante 9115).

Além disso, o diálogo entre escolas, estudantes e comunidades locais é essencial para identificar as necessidades específicas de cada instituição e promover mudanças positivas. Os apontamentos aqui refletem a voz dos estudantes e fornecem informações para orientar melhorias no sistema de ensino. A voz dos estudantes é um lembrete constante de que a busca pela excelência educacional deve ser uma prioridade em todas as esferas da sociedade. Os comentários ilustram como a infraestrutura e a qualidade do ensino nas escolas são questões fundamentais para os estudantes. Eles buscam um ambiente que os estimule, forneça recursos adequados e promova um comprometimento conjunto de alunos e professores na busca por uma educação de qualidade. Portanto, as considerações apresentadas pelos estudantes apontam para a importância de melhorias no ambiente escolar para criar um espaço propício para o aprendizado efetivo.

As condições físicas das escolas desempenham um papel crítico na promoção de um ambiente propício para a aprendizagem. A infraestrutura inadequada não apenas afeta a qualidade do ensino, mas também influencia o bem-estar dos estudantes e o seu engajamento nas atividades escolares. Portanto, melhorias na infraestrutura escolar são necessárias para criar um ambiente de aprendizado mais eficaz e positivo para os estudantes.

4.1.11 Escola: As relações interpessoais na jornada da aprendizagem

O ambiente escolar, ao longo das vidas dos estudantes, desempenha um papel de extrema relevância. Mais do que um espaço de aquisição de conhecimento escolar, as escolas se tornam o palco onde se desenrolam relações interpessoais que, por sua vez, exercem um impacto profundo nas jornadas de aprendizado. Essas relações, por vezes complexas, influenciam não somente o ambiente educacional, mas também o desenvolvimento emocional e social dos estudantes.

Na escola, os estudantes não apenas absorvem informações contidas em livros e transmitidas por professores, mas também são expostos a um microcosmo da sociedade, onde se deparam com uma ampla gama de personalidades e experiências. Essas vivências são fundamentais para o crescimento e a formação dos estudantes, pois ajudam a desenvolver habilidades interpessoais, empatia, resiliência e a compreensão de como interagir de maneira saudável em um ambiente coletivo. Este trecho abordará três grupos distintos de relações que se destacam nos depoimentos dos estudantes: "Relações com Colegas", "Pressões Acadêmicas" e "Qualidade da Educação".

No âmbito das amizades e interações entre colegas, o impacto pode ser duplo. Por um lado, essas conexões oferecem um suporte emocional fundamental. Os amigos podem ser fontes de conforto, compartilhamento de conhecimento e um profundo senso de pertencimento, eles podem ajudar os estudantes a superarem desafios, a lidar com situações difíceis e a criar memórias duradouras. Nesse sentido, as relações com colegas são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos estudantes, contribuindo para sua formação como indivíduos completos.

Por outro lado, as interações entre colegas nem sempre são positivas. Conflitos e rivalidades podem surgir, muitas vezes associados a pressões sociais que podem criar desafios significativos. Um dos aspectos mais destacados pelos estudantes é a influência que essas relações podem exercer em seu desempenho escolar. Algumas amizades podem, de fato, ser prejudiciais para os estudos, criando obstáculos que afetam o ambiente e o comprometimento escolar. Essa dinâmica é evidenciada no relato. Nesse contexto, as relações interpessoais passam a representar um fator crítico que pode tanto estimular como prejudicar a busca pelo sucesso escolar

Na maioria das vezes a convivência meus colegas de estudo, pois eles não se dedicam aos estudos e como não se dedicam, na escola não fazem nada só atrapalham. (Estudante 6776).

Minhas amigas com alguns colegas que atrapalham meus estudos. (Estudante 119).

A maneira como é minha escola me prejudica, não gosto de muitos colegas, mas sou obrigada a conviver todos os dias com eles. (Estudante 3761).

Assim, o entendimento das "Relações com Colegas" é essencial para a promoção de um ambiente escolar saudável e enriquecedor. Como parte da formação dos estudantes, essas relações devem ser incentivadas a se tornar fontes de apoio mútuo e crescimento pessoal. É importante que escolas e educadores abordem essa dinâmica, fornecendo orientação e estratégias para ajudar os estudantes a desenvolverem relacionamentos saudáveis e a lidar com desafios interpessoais. Dessa forma, as relações com colegas podem contribuir de maneira positiva para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de um ambiente educacional mais enriquecedor e acolhedor.

No universo escolar, a busca por excelência muitas vezes é acompanhada por desafios significativos. O segundo grupo, denominado "Pressões Acadêmicas", coloca em foco as inúmeras pressões e expectativas que recaem sobre os ombros dos estudantes à medida que buscam atingir padrões elevados de desempenho educacional. Essas pressões podem surgir de diversas fontes, incluindo professores, familiares e até mesmo colegas, e desempenham um papel fundamental na experiência educacional dos estudantes.

Falta de educação dos profissionais da escola com os alunos, alunos mal educados, professora dizer que os alunos são um fracasso, professoras e professores colocar muita pressão pra cima dos alunos. (Estudante 994).

A sobrecarga de tarefas e os altos padrões escolares são apenas alguns exemplos das pressões que os estudantes enfrentam diariamente. A necessidade de cumprir prazos rigorosos, manter altas notas e competir constantemente no ambiente escolar pode criar um ambiente de constante estresse. Os estudantes se sentem pressionados a alcançar níveis de excelência muitas vezes insustentáveis, o que não apenas afeta seu bem-estar emocional, mas também pode levá-los à desmotivação e exaustão.

Não tenho rede de apoio na escola e nem em casa, me sinto exausta todos os dias, não consigo considerar meus estudos importantes até porque professores e funcionários da escola consideram a nossa opinião como se não fosse nada. No ambiente escolar tudo é pressão, os funcionários de lá não se importa se estamos bem ou não. (Estudante 8952).

Uma citação de um estudante, que menciona:

Sala de aula barulhenta, professores que te dão muita pressão, a escola não liga para a saúde mental do aluno infelizmente. (Estudante 393).

Destaca a relevância do equilíbrio entre a busca pelo conhecimento e a preocupação com a saúde mental dos estudantes. Esse equilíbrio é essencial para criar um ambiente escolar saudável, onde os estudantes possam aprender e crescer sem sucumbir à pressão excessiva.

Portanto, a compreensão das "Pressões Acadêmicas" é fundamental não apenas para os estudantes, mas também para os educadores, pais e responsáveis, e para a sociedade como um todo, é importante reconhecer que os estudantes são mais do que suas notas e que o apoio emocional e a promoção da saúde mental são componentes essenciais de uma educação eficaz. Em um ambiente escolar equilibrado, os estudantes podem alcançar seu pleno potencial, sem sacrificar sua saúde física e emocional no processo.

O terceiro grupo de depoimentos, intitulado "Qualidade da Educação", destaca uma conexão intrínseca entre a qualidade do ensino e a satisfação dos estudantes, enquanto a qualidade educacional frequentemente se associa ao conteúdo escolar, é vital compreender que ela vai além disso, englobando também o apoio emocional e a motivação fornecida pelos educadores.

A relação entre professores e estudantes é um dos pilares fundamentais no processo de aprendizado. Os estudantes expressam preocupações em relação à falta de apoio ou ao desinteresse demonstrado por alguns professores, o que impacta negativamente sua experiência educacional. Essa falta de conexão e empatia por parte dos educadores pode minar a motivação dos estudantes e prejudicar seu envolvimento com o conteúdo escolar.

A falta de profissionalismo e a demonstração de favoritismo dos profissionais responsáveis superiores da escola. (Estudante 496).

Alguns colegas e professores atrapalham o ambiente em sala e na escola. (Estudante 192).

O ambiente escolar, colegas muito desinteressados, professores com nenhum intuito de ensinar, cansaço por conta do desgaste escolar. (Estudante 1636).

Minha falta de concentração, meu estresse excessivo, a escola doente que tenho, e educadores mal preparados e mal educados. (Estudante 3472).

A escola inteira me estressa principalmente ser obrigado a conviver uns professores arrogantes de matemática e física. (Estudante 7386)
Tudo relacionado a escola, principalmente as relações com professores e alunos sem noção. (Estudante 8870).

Os depoimentos dos estudantes destacam uma questão fundamental relacionada à qualidade da educação, a importância da forma como o conhecimento é transmitido e como o ambiente de aprendizado é moldado pelas interações entre educadores e alunos. A qualidade da educação não se resume apenas ao currículo, mas também à experiência emocional e social dos estudantes dentro da escola. É evidente que o relacionamento entre professores, equipe gestora e estudantes desempenha um papel significativo na formação de um ambiente escolar saudável e produtivo. Quando os professores e gestores buscam estabelecer uma autoridade baseada na arrogância e no controle, isso pode gerar um ambiente de tensão e descontentamento:

Acredito que a vontade irracional dos professores e a da equipe gestora de se autoafirmarem autoridades ao invés de fazer o que se espera de educadores genuínos é um dos maiores problemas que acabam gerando discussões e balbudiando o ambiente escolar, esse que deveria ser apenas para fins preparatórios e não de adulação do ego dos funcionários. A ineficiência mental e má influência de alunos desorientados em casa também é um fator muito importante quando se fala em atrapalhar os estudos, uma vez que é bem desinteressante estudar para uma prova que o aluno do fundão colocou pra tirar dez. (Estudante 3443).

As relações interpessoais entre estudantes e educadores desempenham um papel vital no processo de aprendizado. Quando os professores não estão dispostos a apoiar os alunos, a qualidade da educação é comprometida. Além disso, a pressão criada pela falta de compreensão do conteúdo e a necessidade de constantemente impressionar podem gerar ansiedade, tornando o ambiente escolar menos propício ao desenvolvimento escolar e emocional.

Dentro da escola mesmo é o problema, temos uma má gestão que nos trata como se tivéssemos somente deveres e não direitos. São todos

muito arrogantes, desde professores aos responsáveis pela direção. Muitos professores simplesmente não passam trabalho por “gerar mais trabalho” o que gera muita ansiedade por ficar pensando em como ganhar nota em um conteúdo que não entendemos. As relações pessoais com esses arrogantes são impossíveis. (Estudante 5887).

Portanto, o grupo "Qualidade da Educação" sublinha que a qualidade educacional não se restringe ao currículo escolar, mas também se relaciona intimamente com as relações interpessoais e com o suporte emocional oferecido dentro do ambiente escolar. Professores comprometidos e uma infraestrutura adequada são componentes essenciais para proporcionar uma experiência educacional enriquecedora e eficaz, que não apenas ensine conhecimento, mas também apoie o desenvolvimento holístico dos estudantes.

Os depoimentos dos estudantes fornecem uma visão abrangente das complexas relações interpessoais no ambiente escolar. É evidente que essas relações desempenham um papel fundamental na vida dos estudantes, afetando diversos aspectos, desde sua motivação até sua saúde mental. Compreender os desafios que surgem nessas interações é o primeiro passo para promover um ambiente escolar mais saudável e produtivo.

As relações com colegas, as pressões acadêmicas e a qualidade da educação são três áreas interconectadas que merecem atenção. As amizades podem ser fontes de apoio, mas também desafios quando não são construtivas. As pressões acadêmicas, provenientes de várias fontes, podem ser avassaladoras e prejudicar o bem-estar dos estudantes, além disso, a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à forma como os professores se relacionam com os estudantes e ao ambiente de aprendizado

Alguns colegas de escolas que não querem estudar só vem a escola para passear e bagunçar. (Estudante 1419).

A escola é um lugar que eu me sinto julgada o tempo todo. (Estudante 8355).

A má gestão da escola, em relação social e ao apoio dos gestores com os alunos. (Estudante 7981).

Portanto, é essencial considerar as implicações dessas questões e buscar soluções que promovam uma dinâmica escolar mais positiva. Isso inclui a implementação de programas de apoio emocional, o desenvolvimento de estratégias para lidar com as pressões acadêmicas e a promoção de relações saudáveis entre

colegas e educadores. O objetivo deve ser criar um ambiente educacional onde as relações interpessoais sejam construtivas, o aprendizado seja enriquecedor e o desenvolvimento integral dos estudantes seja valorizado. As experiências dos estudantes no ambiente escolar desempenham um papel fundamental em sua jornada de aprendizado. Portanto, ao abordar os desafios nas relações interpessoais, estamos investindo no bem-estar e no sucesso de nossa juventude, preparando-as para um futuro mais promissor e equilibrado.

4.1.12 Sala de aula: A bagunça como fonte de estresse

A sala de aula, concebida como um espaço de aprendizado e desenvolvimento intelectual, nem sempre representa a harmonia e a tranquilidade que se espera em um ambiente educacional. Muitos estudantes enfrentam um desafio considerável quando se deparam com a bagunça em sala de aula. Um problema que subestimado, pode alavancar impactos profundos no bem-estar e no desempenho escolar dos jovens.

A bagunça em sala de aula. (Estudante 1642).

Bagunça em sala de aula. (Estudante 4512).

Bagunça em sala de aula e a interferência de colegas de sala. (Estudante 6685).

A jornada educacional dos estudantes é repleta de desafios, e muitas vezes, essas dificuldades vão além dos conteúdos escolares. Um aspecto que chamou a atenção nas narrativas dos estudantes que participaram desta pesquisa e gerado considerável estresse para os estudantes é o ambiente em sala de aula. O levantamento coletou depoimentos de estudantes de diferentes anos do ensino, revelou que a sala de aula é frequentemente percebida como uma fonte significativa de estresse. Essa tensão está relacionada, essencialmente, a um fator comum: a bagunça.

A bagunça em sala de aula é um fenômeno que, embora não seja novo, tem adquirido uma dimensão cada vez mais problemática nos dias atuais. Estudantes de todos os anos envolvidos na pesquisa relataram perturbações que vão muito além das tradicionais conversas em voz alta e risadas fora de hora. A sala de aula tornou-se um cenário onde normas estabelecidas são frequentemente desrespeitadas, dando espaço para confrontos verbais e, em casos extremos, até mesmo físicos. Esse

ambiente de desordem e tumulto não surge do nada, sua origem é multifacetada, mas uma das fontes mais evidentes é o comportamento dos próprios alunos.

Muita bagunça em sala de aula, pessoas que não param de falar em momento nenhum. (Estudante 5304).

As bagunças em sala e as brigas entre colegas. (Estudante 3394).

Falta de interesse de muitos colegas, a bagunça deles atrapalham aos que querem estudar. (Estudante 3204).

Quando um ou mais estudantes desafiam abertamente a autoridade do professor e ignoram as regras de convivência em sala de aula, a dinâmica de aprendizado é comprometida de forma significativa. O ambiente que deveria ser um espaço propício ao conhecimento se torna hostil, tornando desafiador o trabalho do docente e prejudicando a experiência educacional de todos os presentes.

Muita bagunça e conversa, não consigo me concentrar e eu fico perdida na minha cabeça. (Estudante 2121).

Os alunos na sala de aula, fazem muita bagunça e não deixam os professores trabalharem. (Estudante 8172).

Essa tendência preocupante não diz respeito apenas ao impacto nas notas e no rendimento escolar dos estudantes, mas tem implicações muito mais profundas. A bagunça em sala de aula gera estresse e ansiedade em estudantes que desejam focar em seu aprendizado, mas se veem constantemente distraídos e incomodados pelo tumulto ao seu redor.

Os alunos, tem alguns querem estudar mais também tem aqueles que só fazem bagunça e que acaba atrapalhando os outros. (Estudante 516).

Eu tenho tentado me adaptar à nova carga horária do ensino, isso tem me deixado com bastante estresse. Tenho ouvido reclamações dos professores de suas vidas pessoais e isso faz a aula ficar ainda pior, como se não bastasse eles reclamando tenho que ouvir sobre a vidinha ruim deles. A gritaria que todo o dia eu preciso ouvir dentro da sala, a bagunça e os gritos me deixam com bastante dor de cabeça e esgotado. (Estudante 2923).

Além disso, o desrespeito às regras sociais e à autoridade pode deixar cicatrizes emocionais, afetando a autoestima e a confiança dos jovens. Para enfrentar esse desafio, é fundamental que escolas e educadores adotem estratégias proativas para restaurar a ordem e o respeito em sala de aula. Estabelecer regras claras de

convivência e assegurar que os professores tenham o apoio necessário para manter a disciplina são passos essenciais. Além disso, é importante educar os estudantes sobre a importância de um ambiente de aprendizado respeitoso e concentrado.

Outra fonte de estresse oriunda da percepção dos participantes referenda o excesso de barulho e ruídos nas salas de aula promovidos essencialmente pela bagunça, formando um problema que afeta significativamente o ambiente de aprendizado e a experiência dos estudantes

A bagunça na sala, os alunos falando alto. (Estudante 1283).

Muita conversa e bagunça na sala. (Estudante 3120).

Muita conversa e bagunça em sala de aula. (Estudante 4609).

Os estudantes relataram que as conversas altas, os gritos e as perturbações frequentes, tornam desafiador manter o foco nas aulas e absorver o conteúdo de forma eficaz, assim, esse fenômeno não deve ser subestimado, pois tem implicações profundas para o desempenho escolar e o bem-estar dos estudantes

Alguns alunos que atrapalham com sons ou bagunças durante a aulas. (Estudante 2375).

A bagunça na sala, falta de disciplina dos professores, exaustão física e mental de acordo com grande número de matérias e coisas a se fazer no dia a dia, o ambiente escolar em sala ser pouco desagradável, e o mal uso da matéria ao explicar fazendo ser mais exaustivo ao aluno. (Estudante 2373).

O barulho excessivo em sala de aula é mais do que um mero incômodo; é um obstáculo à concentração e ao aprendizado. Quando as conversas paralelas e os ruídos constantes prevalecem, a capacidade de absorver informações de forma eficaz é prejudicada, os estudantes se veem constantemente distraídos, perdendo partes importantes do conteúdo das aulas e, muitas vezes, sendo incapazes de acompanhar o ritmo da instrução

Alunas da minha sala. Não estudam só atrapalham com muita bagunça. (Estudante 176).

As pessoas atrapalham muito os estudos, principalmente bagunças. (Estudante 386).

As conversas, bagunças e algumas pessoas. (Estudante 2298).

Bagunça na sala, falar várias pessoas ao mesmo tempo, e não ter uma estrutura adequada para estudar. (Estudante 6127).

Muita bagunça na sala de aula (algazarra, conversa alta etc.), e os alunos que fazem isso raramente são punidos. (Estudante 3454).

Além disso, o excesso de barulho cria um ambiente de estresse crônico. Estudantes sentem a pressão de tentar se concentrar em meio a um tumulto constante, e isso pode levar a sentimentos de ansiedade, frustração e até mesmo exaustão. O estresse causado pelo ambiente ruidoso é prejudicial tanto para o bem-estar mental quanto para o desempenho escolar.

Alguns alunos que ficam bagunçando na sala e não deixam as outras pessoas que querem estudar. (estudante 8254).

O que atrapalha meus estudos são o cansaço físico, os colegas bagunçando. (Estudante 781).

Para combater essa preocupação, escolas e educadores precisam adotar estratégias que promovam um ambiente de aprendizado mais silencioso e focado. Isso inclui a implementação de regras de conduta que promovam o respeito pelo silêncio durante as aulas, bem como a conscientização dos estudantes sobre o impacto negativo do barulho constante em sua própria aprendizagem.

A falta de domínio da turma por parte dos professores foi um dos desafios críticos que emergiram dos depoimentos dos estudantes e que tem implicações profundas na dinâmica da sala de aula. Quando os educadores não conseguem manter a disciplina e o controle, a bagunça e a perturbação tendem a proliferar, tornando o ambiente de ensino ainda mais desafiador. Esta é uma questão que requer análise e soluções eficazes para assegurar que o processo de aprendizado seja produtivo e benéfico para todos.

Bagunça em sala de aula sem controle de vários professores. (Estudante 1126).

Em primeiro plano, é importante reconhecer que a capacidade de um professor manter a ordem em sala de aula é essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizado. Quando a autoridade do educador é questionada ou negligenciada, o ambiente se torna propício para a proliferação da bagunça e perturbações. Estudantes que percebem a falta de controle do professor podem sentir-se incentivados a desafiar as regras, a desrespeitar os colegas e a criar um clima de desordem.

Desorganização, despreparo e bagunça que alguns professores não conseguem controlar. (Estudante 5228).

A falta de explicação dentro de sala, a bagunça, o professor deixar os alunos dominar a sala. (Estudante 6299).

Essa dinâmica prejudica a qualidade da educação. O desrespeito às normas sociais e à autoridade mina a concentração e a capacidade dos estudantes de absorver o conteúdo de forma eficaz. Em vez de focar nas lições e no aprendizado, os estudantes se veem envolvidos em disputas de poder e confrontos, o que não contribui de maneira construtiva para seu desenvolvimento escolar.

Bagunças e falta de educação na sala com professores alunos brincadeiras sem graça e as vezes muita falta eu sinto de uns professores explicarem melhor sobre o assunto da tarefa e controlar a disciplina da turma. Obrigada. (Estudante 7172).

Para abordar esse problema, é essencial investir em treinamento e apoio para os professores. Eles precisam de ferramentas e estratégias para estabelecer e manter a disciplina de forma eficaz. Além disso, é fundamental promover uma cultura de respeito e responsabilidade entre os estudantes, de modo que eles compreendam a importância de contribuir para um ambiente de aprendizado saudável.

Em suma, a bagunça em sala de aula, o excesso de barulho e a falta de domínio da turma por parte dos professores são questões interligadas que comprometem o ambiente de aprendizado e o bem-estar dos estudantes. Esses desafios não devem ser subestimados, sendo fundamental reconhecer que o sucesso do processo de ensino-aprendizado depende da qualidade do ambiente em sala de aula. Ao abordar questões ora relacionadas, é possível pautar a criação de um ambiente de aprendizado mais propício ao desenvolvimento dos estudantes, onde o foco no conhecimento seja priorizado, e onde o estresse e a ansiedade sejam reduzidos, permitindo que todos os envolvidos alcancem seu potencial escolar e emocional.

4.1.13 Sala de aula: A concentração comprometida

A sala de aula, idealmente, deve ser um ambiente propício para a concentração, absorção de conhecimento e desenvolvimento intelectual. No entanto, em tempos contemporâneos, a realidade enfrentada por muitos estudantes do EM é a presença constante de distrações que vão desde conversas paralelas até dispositivos eletrônicos. Essas distrações, de acordo com depoimentos de alunos, não

apenas geram estresse, mas também comprometem significativamente a qualidade da aprendizagem.

As distrações em sala de aula vão muito além do mero incômodo; elas desempenham um papel fundamental na redução do foco e da atenção dos estudantes. As conversas paralelas, frequentemente sobre assuntos irrelevantes, podem representar verdadeiros obstáculos à compreensão do conteúdo ministrado pelos professores.

O que atrapalha é a distração, pessoas falando ao redor. (Estudante 1107).

Quando os colegas ficam conversando em momento de tarefa (Estudante 4687).

Conversas paralelas. (Estudante 5457).

Além de interromper a concentração dos alunos, essas conversas desviam a atenção da aula, tornando difícil o acompanhamento das explicações do professor e a absorção do conhecimento, prejudicando não apenas o próprio aprendizado do aluno, mas também pode afetar negativamente o ambiente de aprendizado como um todo, tornando desafiador para os professores manterem a ordem e a eficácia da aula.

O barulho constante proveniente dessas conversas interfere diretamente na capacidade de concentração, tornando desafiador para os alunos manterem-se engajados nas aulas. Aprender requer um ambiente propício à absorção do conhecimento, e o ruído das conversas paralelas pode ser uma distração significativa que dificulta a capacidade dos alunos de se concentrarem no conteúdo apresentado pelos professores.

Distrações, como muita conversa em sala. (Estudante 2650).

Eu mudei de uma sala porque não gosto de barulho mais esses dias a sala tá muito barulhenta e isso me atrapalha a estudar. (Estudante 4611).

Principalmente os outros alunos, muitas vezes atrapalhando o rendimento de quem realmente quer aprender o que está sendo passado com muito barulho e bagunça. (Estudante 7153).

Muita baderna na sala de aula causa muita distração. (Estudante 6956).

Além das conversas paralelas, a bagunça em sala de aula também é uma fonte significativa de distração. Comportamentos desrespeitosos por parte de alguns

estudantes, afetam não apenas a atmosfera de aprendizado, mas também a qualidade da interação em sala. Isso resulta em um ambiente de ensino menos produtivo e afeta a experiência de aprendizagem como um todo.

Professores não consegue controlar os alunos sem educação e acaba atrapalhando todo mundo que estuda de verdade, diretora fala e fala mais não adianta nada, uma bagunça geral. (Estudante 7130).

Quando colegas ficam conversando muito e fazendo bagunça, e algumas vezes os professores não falam ou dão bronca, isso me atrapalha quando estou concentrada em algum texto ou atividade, não consigo me concentrar com barulhos. (Estudante 7552).

Os problemas pessoais dos estudantes, incluindo preocupações com o futuro, questões emocionais e a pressão para atingir objetivos escolares, são fatores adicionais citados pelos estudantes no levantamento, que contribuem para a falta de concentração. Essas preocupações se somam ao estresse experimentado pelos alunos, tornando ainda mais desafiador o ato de absorver o conhecimento de forma eficaz.

Problemas, se distrair facilmente. (Estudante 3685).

Me distrair fácil, e não conseguir prestar atenção. (Estudante 2627).

Tenho muito problema de distração, ou seja, quando eu começo a estudar eu me distraio completamente com outra coisa e esqueço dos meus estudos. (Estudante 7035).

Às vezes não consigo prestar atenção. Me distraio fácil. (Estudante 7188).

Não consigo prestar atenção nas aulas, sempre algo me distrai. (Estudante 1038).

Algumas distrações que vem da vida, ou até mesmo os estresses que vão causando falta de interesse. (Estudante 8126).

Bom, meus problemas pessoais me distraem muito dos meus estudos, me prejudicando e impedindo de desempenhar certas disciplinas, mas me preocupo muito com o meu futuro, quero realizar meus sonhos e pra isso eu preciso procurar desenvolver melhor as disciplinas dispostas no EM. (Estudante 5376).

Essas questões pessoais podem pesar significativamente na mente dos estudantes, dificultando a capacidade de se concentrarem nas aulas e no aprendizado. O estresse resultante dessas preocupações pode criar distrações mentais, afetando negativamente o desempenho escolar.

Os meus pensamentos de achar que eu nunca irei conseguir.
(Estudante 5636).

Portanto, é fundamental que as escolas e educadores estejam atentos às necessidades emocionais dos estudantes e ofereçam suporte adequado, tanto por meio de serviços de aconselhamento quanto por meio de estratégias de ensino que considerem essas preocupações pessoais.

A falta de foco já devidamente mencionada anteriormente na seção “aluno” é um motivo comum para a desconcentração dos alunos em seus estudos, pois quando os alunos não conseguem manter a atenção em suas tarefas de aprendizado, torna-se desafiador absorver o conhecimento de forma eficaz. Isso pode ser causado por uma variedade de fatores, como distrações ambientais, preocupações pessoais, falta de interesse no assunto ou até mesmo fadiga. A falta de foco pode ser especialmente problemática, pois impede que os alunos aproveitem ao máximo o tempo dedicado aos estudos.

Muita distração, muita coisa ao mesmo tempo faz a gente perder o foco. (Estudante 276).

Às vezes não estou focada, qualquer coisa estou distraída. (Estudante 2124).

Minha distração, falta de foco, carga horaria. (Estudante 4436).

Falta de foco e perda de atenção. (Estudante 6301).

Outra fonte de estresse mencionada pelos estudantes quando a temática é a distração, disse respeito a qualidade da educação, como uma preocupação fundamental em qualquer sociedade, pois é por meio dela que preparamos as gerações futuras para enfrentar os desafios do mundo. Nesse contexto, a relação entre alunos e professores desempenha um papel crítico na busca por uma educação de qualidade.

Um dos obstáculos significativos que os alunos enfrentam em seu caminho para uma educação de qualidade é a qualidade das aulas e o desempenho dos professores. Muitos estudantes relatam que a falta de domínio da disciplina por parte dos professores é um problema recorrente.

As conversas paralelas nas aulas dos professores que não tem domínio da disciplina da turma, eles as vezes não conseguem dar nem 5 minutos de aula. (Estudante 5459).

Quando um professor não tem um conhecimento sólido e profundo da matéria que ensina, isso afeta negativamente a qualidade do ensino. Os alunos sentem a lacuna de conhecimento e podem se sentir desmotivados a aprender com alguém que não parece estar plenamente qualificado. Além disso, a ausência de conteúdos adequados também é uma preocupação. Os materiais de ensino desatualizados ou inadequados podem tornar o processo de aprendizado menos eficaz. Os alunos merecem ter acesso a informações atualizadas e relevantes, e quando isso não acontece, a qualidade da educação é prejudicada.

Professores de baixa qualificação, bagunça em sala de aula, atenção desviada com facilidade, meus transtornos psicológicos também atrapalham. (Estudante 5575).

Distrações na sala, e professores sem conteúdos adequados para os estudos dos alunos. (Estudante 6462).

Outro fator que merece atenção é a eficácia do método de ensino. Cada aluno é único e pode ter diferentes estilos de aprendizado. Os professores que adotam uma abordagem única para o ensino podem deixar alguns alunos para trás.

Bagunça de alguns colegas de classes, falta de conhecimento da disciplina de certos professores, a falta de estrutura escolar, professores que não deixam os alunos se expressarem, a falta de apoio, o antiprofissionalíssimo, falta de disciplina de alunos. (Estudante 6711).

A diversidade de métodos de ensino e abordagens personalizadas é fundamental para atender às necessidades variadas dos estudantes e promover uma aprendizagem eficaz. Esses desafios podem afetar significativamente a qualidade da aprendizagem. A presença desses fatores reduz a eficácia do processo de ensino e, conseqüentemente, prejudica a qualidade da educação que os alunos recebem.

Por fim, todavia, não menos importante, o uso não moderado dos aparelhos de celulares emerge como uma fonte de grande relevância na queda de concentração dos estudantes do EM, além de servir como propulsora do estresse estudantil. Mediante narrativa de uma considerável parcela dos participantes desta investigação, podemos perceber claramente como essa questão desempenha um papel crucial no cotidiano.

O uso de celulares em sala de aula tornou-se um tópico central de discussão na educação contemporânea. Enquanto os avanços tecnológicos proporcionam

inúmeras oportunidades para aprimorar o aprendizado, os dispositivos móveis também se tornaram uma das principais fontes de distração para os alunos. Este fenômeno é preocupante, pois mina a concentração dos estudantes e compromete a qualidade da educação.

O uso constante do meu celular, me atrapalha em trabalhos da escola e na concentração dos meus estudos. (Estudante 534).

Eu acho que o celular atrapalha muito, muito meus estudos. (Estudante 2673)

Celular, sou muito dependente dele, todo instante estou distraída por causa dele em sala de aula. (Estudante 5637).

O celular, para mim as vezes ele toma muito tempo de estudo. (Estudante 4517).

A questão do celular atrapalha nos estudos. (Estudante 1907).

Celular, me desconcentra muito. (Estudante 941).

Uma das formas mais comuns de distração é o acesso às redes sociais e aplicativos de mensagens. Os alunos muitas vezes não conseguem resistir à tentação de verificar constantemente suas contas, responder a mensagens e acompanhar as atualizações de amigos, mesmo quando deveriam estar concentrados nas atividades escolares. Esse hábito resulta em uma divisão de atenção que prejudica a absorção do conteúdo e a participação efetiva nas aulas.

Da mesma forma que a internet ajuda, na minha opinião, na hora de estudar e se concentrar, atrapalha muito. as redes sociais atrapalham e distraem muito. (Estudante 5320).

Acho que o uso do celular, fico muito tempo nas redes sociais e acabo deixando o estudo de lado. (Estudante 7496).

Distração com uso de redes sociais. (Estudante 5579).

O que me dispersa quando estou estudando é o celular e as redes sociais e barulho alto. (Estudante 4731).

O meu celular, passo mais tempo nas redes sociais do que estudando. (Estudante 949).

Celular e redes sociais ajudam por um lado nos estudos, mas acho que mais atrapalha a concentração e o foco. (Estudante 1371).

Uma coisa que me atrapalha nos meus estudos, com certeza é a minha fácil distração com outras coisas, onde eu acabo deixando os estudos atrasarem algumas vezes, por conta de redes sociais. Mas

estou conseguindo mudar isso com um cronograma. (Estudante 2730).

Além das redes sociais, jogos e aplicativos de entretenimento também competem pela atenção dos alunos. A facilidade de acesso a jogos viciantes e conteúdo de entretenimento cria uma armadilha que leva os estudantes a se desviarem do foco nas atividades acadêmicas. Essas distrações prejudicam não apenas a concentração, mas também a capacidade de absorver informações e compreender conceitos complexos.

Jogos eletrônicos pelo meu celular. (Estudante 5919).

A constante interrupção das notificações de mensagens de texto e aplicativos sociais também desempenha um papel significativo na fragmentação da concentração. Os alunos muitas vezes cedem à tentação de verificar e responder a mensagens, interrompendo a fluidez do processo de aprendizado e prejudicando a retenção de informações.

Meu celular não me deixa estudar. (Estudante 8755).

Usar celular o tempo todo. (Estudante 7846).

Além disso, a crença comum de que a multitarefa é eficaz é uma ilusão que afeta a qualidade do ensino e do aprendizado. Os estudantes que tentam realizar várias tarefas ao mesmo tempo, como ouvir o professor e mexer no celular, muitas vezes experimentam uma sobrecarga cognitiva que diminui sua capacidade de assimilar informações de maneira eficaz.

Usar celular o tempo todo até na hora das aulas. (Estudantes 3617).

As distrações, como por exemplo os aparelhos eletrônicos. (Estudante 4705).

Minhas preocupações e meus pais falam que meu celular atrapalha um pouco (Estudantes 5093).

O mal uso dos celulares em sala de aula, que além de atrapalhar nossa aula não conseguimos nos concentrar em tarefas de curta carga horária, porém, os gestores escolares tem por dever entender que devem ser firmes e objetivos, em suma as faculdades e os locais de trabalhos não darão tanto aconchego que eles estão nos proporcionando. (Estudante 1676).

Para combater a crescente distração provocada pelo uso de celulares em sala de aula, muitas escolas estão adotando políticas mais rigorosas e implementando

estratégias para restringir o acesso a dispositivos móveis durante as aulas. No entanto, é fundamental que os educadores também desempenhem um papel na conscientização dos alunos sobre o uso responsável da tecnologia e que também ensine pelo exemplo, pois em diversos relatos os professores fazem uso dos celulares em horário de aula de forma não pedagógica.

A explicação do professor(a) porque eles não explicam como antigamente, só fica no celular os professores. (Estudante 5249).

O tanto de disciplinas para se aprender, os alunos conversarem muito alto, uns professores mexerem só no celular e não explicar as coisas certas e mais umas coisas pessoais. (Estudante 4034).

A questão do uso de celulares em sala de aula reflete um equilíbrio delicado entre aproveitar as vantagens da tecnologia para aprimorar o aprendizado e evitar que ela se torne uma fonte de distração prejudicial. Conscientizar os alunos sobre o momento apropriado para utilizar seus dispositivos e promover estratégias que fomentem a concentração são passos cruciais para garantir um ambiente de aprendizado eficaz e produtivo.

Para o enfrentamento da distração escolar no geral, é essencial que educadores, gestores escolares e estudantes trabalhem em conjunto para encontrar soluções. Estratégias para minimizar conversas paralelas, estabelecer normas de conduta em sala de aula e promover a participação ativa dos alunos podem ser eficazes na redução das distrações. Além disso, é crucial conscientizar os estudantes sobre o impacto do uso excessivo de dispositivos eletrônicos durante as aulas.

As distrações em sala de aula, independentemente de sua origem, desempenham um papel prejudicial na qualidade da aprendizagem. Elas geram estresse e inibem a concentração dos alunos, prejudicando seu desenvolvimento escolar. Abordar essas distrações exige esforço colaborativo e uma mudança de cultura em relação à importância da atenção plena durante as aulas. Somente através desse esforço conjunto será possível a criação de ambientes de aprendizado mais eficazes e enriquecedores para todos os estudantes.

4.1.14 Considerações à luz dos estressores percebidos

As considerações desta parte da pesquisa destacam a complexidade e a diversidade dos estressores percebidos pelos estudantes do EM na rede pública estadual de Mato Grosso, ressaltando que, ao longo das narrativas coletadas, os

estressores abrangem uma ampla gama de desafios, abordando desde questões físicas até emocionais. A variedade de perspectivas fornecidas pelos estudantes enriqueceu significativamente a compreensão dos fatores que contribuem para o estresse nesse contexto educacional específico. Ao ouvir diretamente as vozes dos estudantes, a pesquisa ganhou uma dimensão qualitativa valiosa, permitindo uma análise dos estressores enfrentados por eles.

A estratégia de destacar as considerações com base no depoimento de um dos estudantes participantes da pesquisa foi uma abordagem que visou reforçar a autenticidade e a relevância das vozes dos estudantes e também destacar às experiências individuais para compreender os desafios coletivos enfrentados pela comunidade estudantil.

Não só os professores como a escola cobram muito de nós alunos, eles esperam que já saibamos de praticamente tudo pela simples existência da internet. dizem-nos que não seremos nada quando não fazemos uma única atividade, e muitas outras coisas, e tudo isso junto cria um grande peso psicológico nos alunos, fazendo-nos perder o interesse de estudar e aprender. além disso tudo, o ensino é falho, com assuntos pouco ou quase irrelevantes para o futuro, (onde eu vou precisar saber o valor de π ?) a escola limita nossa criatividade, que é algo muito importante para o mercado de trabalho. ela não nos permite encontrar outros meios de resolvemos os problemas, tentam nos ensinar um único caminho, “irrelevando” (sentido de irrelevância: desconsiderando, desprezando) todos os outros e nos punindo por tentarmos criar novos meios. vejo que isso vem mudando com o passar dos anos, mas esse ainda é um problema fundamentalmente consolidado nas escolas, além da escola não nos permitir aprofundar numa área específica, fazendo todos aprenderem a mesma coisa, mesmo existindo vários tipos de inteligência. somos pessoas diferentes, com gosto e habilidades diferentes. mas a escola ignora tudo isso e nos força a engolirmos tudo, sem dar-nos a chance de sermos quase perfeitos em áreas do nosso interesse. (Estudante 688).

O depoimento do estudante aponta uma série de desafios e preocupações que muitos alunos enfrentam no ambiente escolar:

O estudante expressa a percepção de que tanto os professores quanto a escola cobram muito dos alunos, muitas vezes assumindo que eles devem saber tudo devido à existência da internet. Essa expectativa elevada pode criar um peso psicológico significativo nos estudantes, levando a uma perda de interesse pelo estudo e aprendizado, visto que a pressão constante e a avaliação rigorosa podem afetar negativamente o bem-estar emocional dos alunos, contribuindo para um ambiente escolar estressante.

Além disso, o estudante critica a relevância do conteúdo ensinado, questionando a utilidade prática de certos tópicos. Essa crítica reflete uma preocupação válida sobre a necessidade de adaptar o currículo escolar para incluir conteúdos mais alinhados com as demandas do mundo real e do mercado de trabalho. A falta de conexão percebida entre o que é ensinado e as aplicações práticas pode diminuir o interesse dos estudantes nas disciplinas.

Outro ponto destacado é a limitação da criatividade na escola. O estudante observa que as instituições educacionais muitas vezes enfatizam um único método de resolução de problemas, desencorajando a busca por abordagens alternativas, a observação destaca a importância de promover a criatividade e o pensamento crítico, habilidades essenciais para o sucesso em diversos campos, incluindo o mercado de trabalho.

A crítica à uniformidade do ensino também é evidente, com o estudante apontando para a falta de flexibilidade no currículo, que não permite aos alunos aprofundarem-se em áreas específicas de seu interesse. Essa observação ressalta a necessidade de reconhecer a diversidade de habilidades, talentos e interesses entre os alunos, promovendo abordagens mais personalizadas e flexíveis na educação.

Em linha geral, a análise apresenta desafios significativos enfrentados pelos alunos no sistema educacional, suas observações apontam para a necessidade de reformas que promovam uma abordagem mais personalizada, relevante e centrada no aluno, reconhecendo a diversidade de inteligências e interesses. A busca por um ambiente escolar que nutra a criatividade, promova o pensamento crítico e ofereça um currículo mais alinhado com as necessidades do mundo contemporâneo é uma aspiração compartilhada por muitos estudantes e educadores.

Ao reconhecer e refletir sobre as diversas narrativas apresentadas, a pesquisa não apenas procurou identificar os estressores, mas também lançar luz sobre possíveis áreas de intervenção e melhoria. As experiências compartilhadas pelos estudantes fornecem um guia valioso para futuras iniciativas educacionais, permitindo que os responsáveis pela formulação de políticas e os educadores considerem as vozes dos estudantes ao desenvolver estratégias para criar um ambiente escolar mais positivo e apoiador.

4.2 DAS POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTOS AOS ESTRESSORES

Posterior a identificação dos estressores percebidos pelos estudantes, a coleta de sugestões para a lida dos estresses foi essencial, no tocante a tentativa de obter melhorias no seu desempenho escolar. A abordagem descritiva desempenhou um papel importante nesse processo, pois permitiu que os estudantes expressassem suas experiências de forma mais aberta e subjetiva, enriquecendo os dados coletados.

A coleta das perspectivas dos estudantes foi fundamental porque eles são os principais protagonistas da experiência educacional e são os que vivenciam diretamente os desafios e estressores. Suas sugestões podem oferecer dicas valiosas sobre estratégias eficazes para lidar com o estresse, o que pode beneficiar não apenas os próprios estudantes, mas também escolas, famílias e profissionais da área educacional.

Ao dar voz aos estudantes, a pesquisa flertou com a possibilidade em ajudar a criar soluções mais adaptadas às necessidades reais e experiências individuais dos alunos, promovendo uma abordagem mais centrada no aluno em questões relacionadas ao bem-estar e ao desempenho escolar, em demonstrar a importância de considerar as perspectivas dos estudantes como parte integral de qualquer pesquisa ou programa de apoio em contextos educacionais.

Neste estágio derradeiro dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa, é imprescindível considerar uma série de fatores que podem influenciar a participação dos estudantes. A exaustão, resultante do preenchimento das questões anteriores, é uma variável relevante a ser levada em conta. A natureza discursiva deste item e o desejo dos participantes de finalizar sua participação na pesquisa também são aspectos importantes a considerar. Adicionalmente, a não obrigatoriedade deste questionamento é um elemento fundamental, e os participantes estão plenamente cientes de que esta é a última pergunta devido à barra de progresso visível que acompanha todo o processo de preenchimento.

Vale ressaltar que muitos dos estudantes já haviam discutido suas fontes de estresse no ambiente escolar em questões anteriores, frequentemente indicando estratégias de enfrentamento. Em diversas respostas, os estudantes conectaram as questões anteriores com o item atual, enfatizando a continuidade do tema.

Como eu escrevi na questão anterior. (Estudante 677).

Por outro lado, deve-se ponderar que a participação dos estudantes nesta última etapa da coleta de dados pode ser afetada por diferentes variáveis. Alguns estudantes podem demonstrar ceticismo quanto à utilidade da pesquisa em efetuar mudanças eficazes, seja devido à falta de confiança nas instituições educacionais, ou ao considerarem que a pesquisa foi conduzida tardiamente em seu ano letivo, como exemplificado por estudantes do terceiro ano do EM.

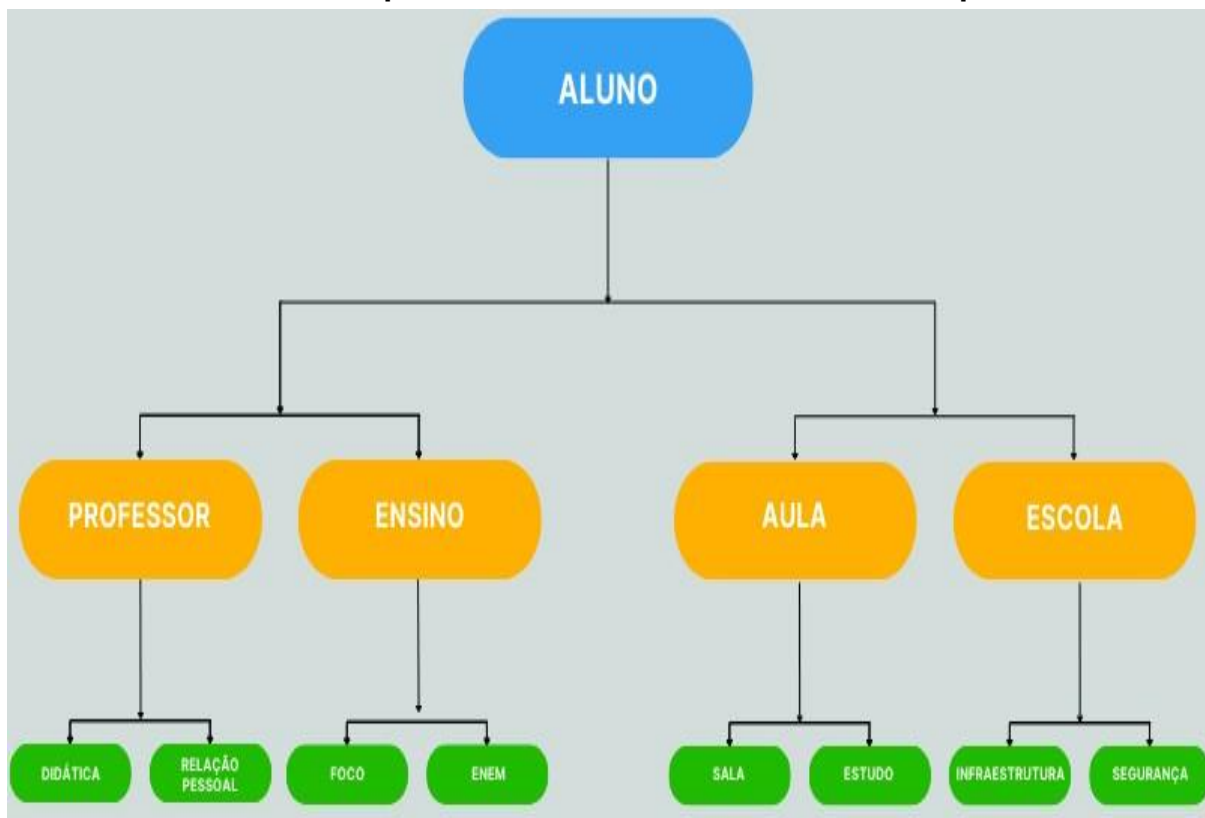
Não há como melhorar, porque ninguém que melhorar, os professores enganam que ensinam e os alunos enganam que estudam, o diretor engana que fiscaliza e o governo engana que investe na educação. (Estudante 3982).

Agora já não tem mais como essa pesquisa tinha que ser feita no começo do ano. (Estudante 6943).

Não obstante às potenciais limitações, é notório que uma parcela substancial de estudantes optou por contribuir nesta fase final da pesquisa, aproximadamente 1/3 dos participantes. Muitos estudantes ainda reconhecem o valor em compartilhar suas perspectivas e experiências, mesmo no estágio final da pesquisa, demonstrando sua disposição em participar ativamente na investigação.

O gráfico 40 de similitude apresentado a seguir, representa uma relevante disposição visual perante as narrativas dos estudantes perante suas indicações de possibilidades de adequações no sistema de ensino do EM como um todo, perpassando tais mudanças pelas condições físicas da escola, pelas qualidades das aulas a eles ofertadas, pelas relações interpessoais até ao comportamento do próprio estudante.

O gráfico de similitude permite a visualização da interconexão entre os principais termos e conceitos mencionados pelos estudantes. Ao plotar os termos no gráfico e conectá-los com linhas que representam suas ligações relacionais com o contexto fornecido nas respostas descritivas, tornou-se possível a identificação visual de como esses elementos se relacionam uns com os outros. Essa visualização traz à tona informações valiosas sobre as dinâmicas subjacentes nas respostas dos estudantes.

FIGURA 15 - Principais enfrentamentos aos estressores percebidos

Fonte: Elaborado pelo autor - adaptado do Método *Reinert* (2023)

A análise de dados de similitude desempenhou um papel fundamental no desenho das quase 2,8 mil contribuições coletadas junto aos estudantes. Todavia, embora valioso em sua contribuição, apresentou um desafio em termos de poluição visual, com muitos termos e expressões se sobrepondo, dificultando a sua leitura. Para superar esse desafio, uma adaptação do método *Reinert* foi empregada, resultando em uma visualização mais eficaz e clara. A análise revelou informações importantes sobre como os alunos percebem e almejam o enfrentamento aos estressores em seu ambiente escolar.

Os resultados indicaram que os alunos se consideram o principal foco de enfrentamento em relação aos estressores, além disso, foram identificadas outras quatro fontes de enfrentamento: o professor, o ensino, a aula e a escola. Para uma compreensão mais aprofundada, cada uma dessas fontes foi subdividida em duas novas categorias.

No que diz respeito ao professor, as áreas de melhoria identificadas foram a didática e a relação pessoal com os alunos. O ensino, por sua vez, demonstrou a necessidade de focar em aspectos como o conteúdo curricular e a preparação para o

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na categoria da aula, foi destacada a importância de melhorar tanto o ambiente da sala de aula quanto a qualidade do estudo individual dos alunos. Finalmente, em relação à escola, a infraestrutura e a segurança emergiram como áreas críticas de intervenção.

As áreas que precisam ser aprimoradas para enfrentar os estressores percebidos no questionamento anterior estão representadas nas oito ramificações e suas análises destacam a importância de melhoria no ambiente escolar, tanto fisicamente quanto mentalmente, garantindo que os alunos tenham um espaço onde se sintam seguros, motivados e apoiados em sua jornada educacional. A análise de similitude e a adaptação do método *Reinert* potencialmente fornecem *insights* que podem orientar as decisões e políticas educacionais, norteadas em fundamentação de quem “vive o chão da sala de aula”.

4.2.1 Enfrentamento aos estressores: Vozes dos estudantes

O destaque do termo "aluno" nas duas apresentações gráficas, seja como elemento central no gráfico de similitude ou no topo do diagrama adaptado de *Reinert*, indica sua importância fundamental na análise das correlações com outros termos. Essas observações sugerem que os alunos percebem a si mesmos como atores essenciais no enfrentamento dos estressores que vivenciam em seu cotidiano escolar. Essa perspectiva coloca os estudantes no centro das ações diretas ou indiretas necessárias para promover mudanças em todos os aspectos do ambiente escolar, incluindo os físicos, emocionais, sociais e outros. Eles são vistos como capazes de desempenhar um papel fundamental na promoção de estratégias de enfrentamento condizentes com os desafios que enfrentam.

A posição de destaque dos alunos nessas representações gráficas decorre de sua relevância nas correlações com outros termos envolvidos, o que sugere que a percepção dos alunos como figuras essenciais é baseada em dados e fontes concretas. Portanto, uma análise aprofundada dos dados representados nas apresentações gráficas mencionadas é necessária para compreender as diversas possibilidades de enfrentamento da problemática escolar. Essa compreensão é fundamental para desenvolver estratégias eficazes de enfrentamento e melhorar o ambiente escolar como um todo.

4.2.2 O aluno e seu papel no enfrentamento aos estressores

Os estressores escolares são desafios que os alunos enfrentam ao longo de sua jornada escolar, incluindo pressões acadêmicas, sociais, emocionais e ambientais. Nesse cenário, o estudante desempenha um papel crucial na sua própria experiência educacional e no bem-estar geral da comunidade escolar. O estudante é um agente ativo na gestão de suas emoções e do seu próprio aprendizado, ao desenvolver habilidades de autorregulação emocional e de gerenciamento do estresse, ele pode enfrentar os desafios escolares com maior resiliência e eficácia, isso inclui a capacidade de estabelecer metas realistas, gerenciar o tempo e buscar ajuda quando necessário.

Em resumo, o estudante desempenha um papel ativo e significativo no enfrentamento dos estressores escolares. Sua capacidade de autorregulação, comunicação eficaz, apoio aos colegas e engajamento em iniciativas de melhoria desempenham um papel fundamental na construção de um ambiente escolar mais saudável e produtivo. O estudante é um agente de mudança em sua própria educação e no ambiente escolar como um todo. Este trecho deu voz às experiências dos estudantes, destacando maneiras de enfrentar os estressores em sua jornada escolar e, ao fazê-lo, identificou oito relações que podem ser aprimoradas no sistema educacional como um todo.

4.2.2.1 Relação: professor – didática – aluno

Embora, inicialmente, a didática possa ser considerada intrínseca ao ato de ensinar, sendo, portanto, uma responsabilidade exclusiva do professor em relação às orientações transmitidas aos estudantes, é de bom grado perceber que muitos alunos compreendem o seu papel de colaboradores ativos dentro desse processo educacional. Eles participam de maneira envolvida das atividades escolares propostas, contribuindo para a construção de um ambiente tranquilo em sala de aula, caracterizado pela disciplina e ausência de tumultos.

Aulas diversificadas com práticas reflexivas e professores com didática moderna, mas também é preciso colaboração dos alunos, participando mais das atividades e não tumultuando a sala e a escola com bagunças. (Estudante 251).

A contribuição do estudante infere a importância de aulas diversificadas, práticas reflexivas e uma abordagem moderna por parte dos professores, no entanto, ele ressalta igualmente a necessidade da colaboração dos alunos, enfatizando a participação ativa nas atividades e a importância de evitar tumultos na sala de aula e na escola. Ao mencionar “a colaboração dos alunos”, o estudante destaca a importância da participação ativa dos estudantes nas atividades propostas, indo além da mera recepção de informações, enfatizando o papel ativo dos alunos no processo de aprendizado. Uma abordagem educacional diversificada e moderna, envolvendo práticas reflexivas por parte dos professores e colaboração ativa dos alunos evidencia a interdependência entre métodos de ensino, participação dos alunos e ambiente escolar para promover uma educação eficaz e enriquecedora.

Essa participação ativa dos estudantes desempenha um papel crucial no sucesso da relação entre professor, didática e aluno, especialmente no contexto desafiador do EM. Nesse período educacional crucial, os estressores enfrentados pelos estudantes estão, em grande parte, concentrados nessa interação específica. A atitude colaborativa ajuda a fortalecer a dinâmica da sala de aula e desempenha um papel vital na melhoria geral da qualidade de ensino.

A ênfase na colaboração dos alunos, especialmente daqueles que podem não estar motivados para estudar, destaca a importância de envolver ativamente todos os estudantes no processo educacional, incluindo alunos que podem ver a escola como um local para passar o tempo, sem um foco definido nos estudos. A colaboração pode ser promovida por meio de métodos participativos, atividades práticas e conexão dos conteúdos com a realidade dos alunos. Essa abordagem adaptativa pode contribuir para criar um ambiente escolar mais dinâmico e estimulante, promovendo o interesse e a participação cumpliciar dos estudantes no processo educacional.

Uma didática diferente na escola, que seja mais rápida e descomplicada e colaboração dos alunos especialmente daqueles que não querem estudar e vem pra escola para passar o tempo. (Estudante 1823).

O destaque para o empenho dos alunos em colaboração com os professores evidencia a importância da parceria ativa entre educadores e estudantes. Essa colaboração pode envolver a participação ativa nas aulas, o respeito mútuo e o reconhecimento do papel conjunto na promoção de um ambiente de aprendizado produtivo. A proposta reflete uma visão ampla do papel da escola na formação integral

dos alunos, incentivando um ambiente que promova o aprendizado, a saúde mental e as relações positivas entre alunos e professores.

Palestras e apoio em questões de saúde mental, criar novas didáticas de ensino, construir um ambiente agradável e confortável, empenho dos alunos com os professores etc. (Estudante 3585).

A participação ativa dos alunos na dinâmica didática é um componente essencial para o êxito da relação professor-aluno no EM. Essa cumplicidade não só contribui para a melhoria da qualidade de ensino, mas também cria as condições necessárias para o enfrentamento eficaz dos desafios específicos dessa etapa educacional, promovendo um ambiente propício as boas práticas pedagógicas e ao crescimento escolar e pessoal dos estudantes.

4.2.2.2 Relação: professor – relação pessoal – aluno

A interação entre professores e alunos vai além do simples processo de transmissão de conhecimento, influenciando de maneira profunda a experiência escolar e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral dos estudantes. Os depoimentos reunidos neste contexto evidenciam uma compreensão objetiva por parte dos alunos sobre a importância fundamental dessas relações.

Incentivo, ter mais recursos e ter uma relação boa com todos na escola, principalmente os nossos professores. (Estudante 3153).

A narrativa anterior, indicando o reconhecimento do estudante sobre a importância de manter uma relação positiva com todos na escola, especialmente com os professores, destaca a relevância das conexões interpessoais. Um ambiente onde há respeito mútuo, comunicação aberta e apoio emocional favorecem a formação de um clima propício ao aprendizado. A relação positiva com os professores fortalece o vínculo entre educadores e alunos e contribui para a construção de uma comunidade escolar coesa e colaborativa.

Considerando a tríade apresentada pelo participante da pesquisa:

Meu foco, o comportamento da sala, minha relação com professores. (Estudante 3105).

Constata-se o reconhecimento desses elementos essenciais e destaca a maturidade e a consciência do estudante em relação ao seu próprio papel no processo

educacional e à dinâmica relacional que o cerca em sua experiência escolar, buscando um comportamento adequado na sala de aula e uma relação positiva com os professores não se trata apenas uma manifestação de etiqueta escolar, mas sim uma estratégia consciente para otimizar o ambiente educacional.

Uma conexão positiva e colaborativa entre educadores e aprendizes não deve ser limitada a criar um ambiente escolar mais acolhedor e harmonioso, mas transcender para se tornar um verdadeiro catalisador motivacional, que deve alavancar um estímulo para a participação ativa em sala de aula e impulsionar o processo de aprendizado, tornando-o mais significativo e duradouro.

Consultas ao psicólogo, rodas de conversar e dinâmicas em relação as questões pessoais e de relacionamento entre alunos e professores. (Estudante 1369).

A sugestão no depoimento anterior também revela a consciência do estudante sobre a importância de criar um espaço onde as questões pessoais e os relacionamentos são abordados de maneira aberta e inclusiva. Essa abordagem reflete a compreensão de que o sucesso escolar está intrinsecamente ligado ao bem-estar emocional e às relações interpessoais. Além disso, a influência dessa interação vai além dos aspectos escolares, permeando o domínio emocional dos estudantes. A promoção do bem-estar emocional é uma consequência direta de relações construtivas, onde a confiança, o respeito mútuo e o apoio se tornam elementos fundamentais.

Diante desse panorama, este contexto buscou despontar a importância crítica apresentada pelos estudantes em cultivar laços positivos no contexto educacional, onde reconhecer a capacidade transformadora dessas relações não apenas no âmbito escolar, mas também no desenvolvimento pessoal dos alunos, torna-se imperativo. Explorar os matizes dessa interação é essencial para compreendermos integralmente o impacto que ela pode ter na formação de indivíduos autônomos, motivados e emocionalmente resilientes.

4.2.2.3 Relação: ensino – foco – aluno

O desfoque nos estudos pode originar-se de diversas fontes, e cada uma dessas fontes representa um obstáculo significativo que compromete a qualidade do ensino, uma das fontes de desfoque nos estudos está intrinsecamente ligada ao próprio aluno: a falta de autodisciplina e a incapacidade em manter o foco nas tarefas

educacionais são fatores determinantes para a diminuição da qualidade do aprendizado. Neste contexto, quando os próprios estudantes, reconhecem o foco como um elemento determinante para o aprimoramento da qualidade do ensino e, demonstram uma percepção sobre o papel ativo que desempenham em sua própria jornada acadêmica, esse autorreconhecimento potencializa a responsabilidade individual e a necessidade de concentração em sua jornada escolar.

O entendimento profundo de que o foco e a concentração são fatores-chave para o sucesso escolar reflete uma maturidade consciente por parte dos estudantes:

Foco, algo que eu tenho raramente, se eu achar um jeito de concentrar só na escola eu seria um aluno melhor. (Estudante 3507).

O depoimento revela uma autopercepção sobre a questão do foco em seus estudos, ao reconhecer a raridade de sua concentração e expressar o desejo de encontrar uma maneira de direcionar seu foco exclusivamente para a escola, o estudante destaca um desafio comum enfrentado por muitos alunos. A escassez de concentração mencionada pelo estudante pode ser atribuída a uma variedade de fatores, como distrações externas, falta de motivação ou até mesmo questões pessoais. Ao expressar a crença de que, ao encontrar maneiras de concentrar-se mais efetivamente nos estudos, ele se tornaria um aluno melhor, a narrativa traz uma conexão direta entre foco e desempenho escolar, refletindo a compreensão do impacto significativo que a concentração pode ter no processo de aprendizado.

Nesse cenário, os estudantes assumem o protagonismo de sua aprendizagem, reconhecendo que a construção de uma base sólida de conhecimento está intrinsecamente ligada ao seu comprometimento pessoal. A conscientização sobre a importância do foco e do apoio docente, ressaltam a sinergia essencial entre alunos focados e professores determinados.

Foco por parte dos alunos em aprender os conteúdos e determinação por parte dos professores em ensinar, melhoraria a qualidade do ensino. (Estudante 1634).

Alunos comprometidos encontram em professores dedicados a inspiração e o suporte necessários para alcançar seu potencial máximo e por sua vez, professores determinados encontram nos alunos focados a reciprocidade e o estímulo para aprimorar continuamente suas práticas de ensino. O reconhecimento de que a concentração e a dedicação dos alunos são elementos angulares para assimilar

efetivamente os conteúdos destaca a autodisciplina como uma competência essencial.

Além disso, ao compreenderem que são os principais interessados no processo de ensino, os estudantes internalizam a ideia de que seu envolvimento ativo é um fator determinante para o alcance de resultados positivos. Essa autorreflexão destaca não apenas a responsabilidade individual, mas também uma relação de cumplicidade com os professores.

Professores apaixonados no ensino, e foco só nos estudos, com certeza o ensino ficaria melhor. (Estudante 1681).

No depoimento do estudante anterior, a referência a "professores apaixonados no ensino" ressalta a importância do engajamento e entusiasmo por parte dos educadores. Professores que demonstram paixão pelo que ensinam têm o poder de inspirar os alunos, tornando as aulas mais cativantes e estimulantes e, a segunda parte do depoimento, que menciona "foco só nos estudos", aponta para a necessidade de concentração exclusiva no processo de aprendizagem. A ausência de distrações e a dedicação total aos estudos são elementos essenciais para o aproveitamento máximo do tempo. A combinação desses dois elementos propostos pelo estudante sugere uma sinergia poderosa, criando um ambiente propício para o desenvolvimento escolar focado ao interesse pela aprendizagem.

Assim, a ênfase no autorreconhecimento do foco por parte dos alunos realça a capacidade dos estudantes de serem os condutores ativos de seu próprio percurso escolar. Este fenômeno destaca a necessidade crucial de os estudantes reconhecerem a responsabilidade individual em direcionar seu próprio foco, desempenhando um papel ativo em seu percurso escolar. Nesse contexto, estratégias de autorregulação e desenvolvimento de habilidades de concentração tornam-se indicadas para melhorar a qualidade do ensino.

4.2.2.4 Relação: ensino – ENEM – aluno

É interessante observar a perspectiva dos estudantes em relação ao ENEM, na questão anterior, visto que consideraram o exame como uma fonte significativa de estresse no decorrer dos anos que compõem o EM. No entanto, os mesmos estudantes reconhecem que o estresse associado ao ENEM não é uma

responsabilidade alheia ao seu envolvimento, ou seja, é compartilhada por todos os envolvidos no processo educacional, inclusive ele próprio. O depoimento:

Parar de pressão para passar no ENEM, a responsabilidade é de todos, aluno, professores, família e mais ainda do sistema público de ensino. (Estudante 7519).

Expressa uma visão sensata sobre a complexidade envolvida no processo educacional e na preparação para o ENEM. Ao destacar a responsabilidade compartilhada, o estudante reconhece que o sucesso não pode ser atribuído apenas aos alunos, mas também aos professores, famílias e ao sistema educacional como um todo. Essa perspectiva destaca a importância de uma colaboração efetiva entre todos os envolvidos no processo educativo. O depoimento evidencia uma posição madura e consciente sobre as questões relacionadas ao ENEM e à educação em geral, destacando a importância de uma abordagem equilibrada, responsabilidade compartilhada e a necessidade de avaliar e melhorar o sistema público de ensino.

Ao reconhecerem que os estudantes são os principais agentes interessados no exame, eles estão enfatizando a importância da iniciativa individual. Reconhecer que eles próprios têm um papel fundamental no processo de preparação para o ENEM indica uma atitude proativa em relação aos desafios educacionais. Essa perspectiva é positiva, pois sugere uma maior consciência por parte dos estudantes sobre sua própria responsabilidade no sucesso educacional, ao invés de depender exclusivamente dos professores ou da escola.

Os professores saberem trabalhar aquilo que vai ser cobrado no ENEM, e os estudantes se empenharem no seu EM para conseguir uma vaga no ensino superior. (Estudante 5814).

A contribuição anterior do estudante, destaca a importância da colaboração entre professores e estudantes para o sucesso no ENEM e a subsequente entrada no ensino superior. A observação de que os professores devem saber trabalhar aquilo que será cobrado no ENEM indica a necessidade de uma abordagem pedagógica estratégica, a segunda parte do depoimento ressalta a responsabilidade dos estudantes em se empenharem durante o EM, sugerindo um reconhecimento da importância do esforço pessoal, da dedicação aos estudos e do aproveitamento das oportunidades educacionais oferecidas ao longo do EM. O depoimento aborda a interdependência entre professores e estudantes no contexto da preparação para o ENEM e a busca por uma vaga no ensino superior, bem como a necessidade de

alinhamento entre o trabalho dos educadores e o empenho dos estudantes, enfatizada como chave para o sucesso nesse percurso educacional, sublinhando a importância da parceria ativa entre ambos para alcançar objetivos: a aprovação no exame.

A escola planejar um melhor ensino para os estudantes, visto que o que aprendemos na escola durante esses 3 anos foi pouco eficiente como preparação para o ENEM, muitos alunos acomodados não buscaram novas formas de aprender além da sala de aula, outros até tentaram, mas com o ensino público fraco não conseguem competir com os alunos das escolas particulares. (Estudante 2855).

O estudante reflete uma preocupação válida sobre a eficácia do ensino oferecido nas escolas públicas, especialmente em relação à preparação para o ENEM, em destaque a crítica inicial à eficiência do que foi aprendido ao longo dos três anos de EM indica uma percepção de lacunas na preparação dos estudantes para o exame. A menção aos alunos acomodados que não buscaram novas formas de aprender além da sala de aula, sugere que parte da responsabilidade recai sobre os próprios estudantes em buscar oportunidades de aprendizado adicionais, mas também aponta para a importância de tornar essas oportunidades mais acessíveis e motivadoras. O depoimento destaca a necessidade de melhorias substanciais no sistema educacional público, abordando tanto as deficiências no ensino oferecido como as disparidades no acesso a recursos educacionais

Portanto, encorajar os estudantes a agirem e não se acomodarem, assumindo um papel ativo em sua educação, é uma abordagem construtiva que pode contribuir para o crescimento pessoal e o alcance de melhores resultados não apenas nos exames, mas em suas jornadas educacionais e além.

4.2.2.5 Relação: aula – sala – aluno

A percepção de que a sala de aula é um potencial estressor foi uma observação importante sobre o ambiente educacional no item de identificação dos principais estressores percebidos pelos estudantes. Em consonância com essa percepção, os estudantes indicaram nas proposituras de enfrentamento aos estressores que a qualidade do ensino pode ser melhorada se a sala de aula for aprimorada, indicando uma compreensão profunda das interações entre o ambiente físico e o processo de aprendizagem.

O destaque de que a colaboração dos próprios estudantes como um ponto essencial para melhorar a qualidade do ensino indicou uma conscientização sobre o

papel ativo que eles desempenham no ambiente de aprendizagem. O fato de os estudantes se colocarem como agentes responsáveis pela melhoria da sala de aula reflete uma atitude proativa em relação ao próprio ambiente educacional.

O depoimento do estudante a seguir enfatiza três elementos-chave para melhorar a qualidade do ensino:

Sala de aula melhor, aulas mais diferenciadas e alunos que respeitem os professores e aos colegas que quer estudar. (Estudante 2938).

A solicitação por uma "sala de aula melhor" sugere a importância do ambiente físico no processo de aprendizado, isso pode incluir aspectos como a infraestrutura; A referência a "aulas mais diferenciadas" destaca a necessidade de métodos de ensino inovadores e diversificados. Isso sugere um desejo por abordagens pedagógicas que atendam às diferentes formas de aprendizado dos estudantes; A ênfase na importância de "alunos que respeitem os professores e aos colegas que querem estudar" destaca a necessidade de um ambiente escolar respeitoso e colaborativo. Em conjunto, esses elementos refletem uma visão abrangente sobre a melhoria do ambiente educacional. A busca por uma sala de aula melhor, aulas mais diferenciadas e um ambiente respeitoso e colaborativo evidenciam a compreensão do estudante de que a qualidade do ensino não depende apenas dos métodos de ensino, mas também do ambiente em que o ensino ocorre e das atitudes dos alunos em relação ao aprendizado. Essa visão integrada é crucial para promover uma experiência educacional mais enriquecedora e eficaz

A ênfase na responsabilidade dos estudantes pela melhoria do ambiente da sala de aula, baseada no respeito entre eles e em relação aos professores, é fundamental. O reconhecimento da importância do respeito mútuo contribui não apenas para um ambiente mais tranquilo e focado, mas também para a construção de relações positivas entre colegas e com os educadores. Menos bagunça em sala e a promoção de um ambiente com menos barulho são fatores que podem criar condições mais propícias para o aprendizado.

Mais suporte da coordenação, a minha sala de aula é uma bagunça, as vezes os professores tem razão, mas não é justo descontar a raiva em quem não tem nada a ver, os alunos mal educados deveriam ter mais colaboração com menos bagunça em sala. (Estudante 2939).

As observações da narrativa anterior, apontam para desafios percebidos no ambiente escolar e expressam uma preocupação com a qualidade do ambiente de

aprendizagem: A solicitação por "mais suporte da coordenação" sugere que o estudante percebe a importância de uma liderança escolar mais ativa e engajada; A descrição da sala de aula como "uma bagunça" aponta para um desafio percebido em relação à disciplina e à ordem no ambiente de aprendizagem; A observação de que "não é justo descontar a raiva em quem não tem nada a ver" indica uma preocupação com a justiça no tratamento dos alunos; A menção aos "alunos mal educados deveriam ter mais colaboração com menos bagunça em sala" reflete a percepção do estudante de que a responsabilidade pela manutenção de um ambiente de aprendizagem positivo não recai apenas sobre os professores, mas também sobre os próprios alunos; A chamada para "mais colaboração" sugere um apelo por uma abordagem mais participativa e responsável por parte dos estudantes na promoção de uma atmosfera de aprendizado mais produtiva. Em conjunto, a narrativa destaca a importância do suporte da coordenação, a percepção de desafios na disciplina da sala de aula e a necessidade de uma colaboração mais efetiva entre os alunos para promover um ambiente escolar mais propício ao aprendizado.

Ao assumirem essa responsabilidade, os estudantes estão não apenas identificando problemas, mas também participando ativamente da busca por soluções. Essa atitude proativa pode ter impactos positivos na dinâmica da sala de aula, promovendo um ambiente mais propício ao aprendizado, à colaboração e ao respeito mútuo.

Alunos que atrapalham devem colaborar com o silêncio na sala na hora das explicações das matérias e das apresentações dos trabalhos ou sair da sala. (Estudante 3108).

Portanto, a percepção dos estudantes sobre a sala de aula como fonte de estresse, seguida pela conclusão de que eles próprios podem contribuir para a melhoria do ambiente, destaca a importância da participação ativa dos estudantes na construção de um ambiente educacional mais produtivo. Essa consciência se apresenta como um possível passo significativo para promoção de mudanças positivas no cenário educacional.

4.2.2.6 Relação: aula – estudo – aluno

O levantamento dos estressores no contexto educacional revelado na primeira parte indicou que o ato de estudar em si foi considerado um fator gerador de estresse. Tal constatação incidiu sobre a perspectiva de desgastes emocionais e físicos dos

estudantes, que por sua vez advieram de várias fontes, conforme depoimentos dos estudantes: carga horária exaustiva, cobranças por resultados, jornada dupla entre trabalho e estudos e outras. Ao observar que, ao serem questionados sobre possíveis melhorias no ensino, os alunos não apenas apontaram os estressores, mas também demonstraram uma perspectiva proativa ao sugerir medidas de enfrentamento para cada um deles, revelando um desejo de buscar soluções e melhorias no ambiente educacional.

Contudo, surge uma análise mais profunda quando os estudantes reconhecem sua própria responsabilidade no enfrentamento do estressor relacionado ao estudo. Ao admitirem que têm um papel significativo na melhoria de seu próprio processo de aprendizagem, os alunos demonstram maturidade e consciência sobre a importância do engajamento ativo na construção de um ambiente educacional mais saudável. Essa postura contrapõe a tendência de terceirizar a culpa, destacando a autenticidade dos estudantes em assumir a responsabilidade por seu próprio bem-estar escolar.

A postura do estudante, ao se colocar na posição de agente responsável pela qualidade do seu ensino, é extremamente construtiva e reflete um entendimento profundo do papel ativo que ele desempenha em sua própria educação: Ao priorizar a evitação de uma rotina estressante e cansativa, o estudante demonstra uma conscientização fundamental sobre a importância do equilíbrio na vida acadêmica; O desejo de manter o foco em sala de aula evidencia a valorização do tempo de aprendizado presencial; A melhoria da qualidade do estudo, como mencionado pelo estudante, reflete uma abordagem proativa em relação ao aprendizado. No geral, a perspectiva do estudante, ilustra a importância de uma abordagem proativa para o próprio desenvolvimento educacional.

Adaptar novos métodos do EM sem ter uma rotina estressante e cansativa, ter foco em sala de aula e melhorar a qualidade de meu estudo. (Estudante 3184).

A abordagem dos estudantes em relação ao estresse relacionado aos estudos indica uma compreensão socializada da educação, indo além das estruturas e políticas escolares. Eles reconhecem que, além das medidas institucionais, eles próprios têm um papel crucial na gestão do estresse associado ao processo de aprendizagem. Essa consciência pode ser considerada um passo importante na

promoção de uma cultura de responsabilidade compartilhada no ambiente educacional.

A atitude do estudante em se colocar na posição de agente responsável pela qualidade do seu ensino, especificamente ao expressar a intenção de parar de relacionar sua vida pessoal com os estudos e prestar mais atenção nas aulas, revela uma compreensão fundamental da importância do seu papel ativo no processo de aprendizado, onde ao delinear fronteiras, o estudante busca criar um ambiente propício para a concentração nos estudos, o que pode contribuir para uma experiência educacional mais focada e eficaz. A conscientização sobre a necessidade de melhorar a atenção nas aulas sugere uma abordagem voltada para o autoaprimoramento. O estudante reconhece que a qualidade do seu aprendizado está diretamente ligada à sua capacidade de se envolver efetivamente nas atividades escolares.

Parar de relacionar minha vida pessoal com os estudos, prestar mais atenção nas aulas. (Estudante 3318).

A perspectiva do estudante reflete um entendimento abrangente das condições que ele acredita serem fundamentais para otimizar seu ambiente de aprendizado.

Ambiente de estudos mais organizados, professores melhores, eu concretar mais nos meus estudos e nas aulas e ter apoio psicológico. (Estudante 3375).

A busca por um ambiente de estudos mais organizado sugere o reconhecimento da influência do ambiente físico na eficácia do aprendizado e a busca por melhores professores indica uma valorização do papel do educador na experiência de aprendizagem. A intenção de se concentrar mais nos estudos e nas aulas denota um desejo de maior comprometimento e atenção ativa ao processo de aprendizado com apoio psicológico que denotou a consciência do estudante em relação ao seu bem-estar emocional.

A análise do levantamento dos estressores e das respostas dos alunos destaca não apenas as dificuldades enfrentadas, mas também a disposição dos estudantes em serem agentes ativos na melhoria do ambiente educacional. Esse reconhecimento da responsabilidade individual contribui para um diálogo construtivo sobre como melhorar a qualidade do ensino, promovendo uma abordagem mais colaborativa entre alunos, educadores e instituições.

4.2.2.7 Relação: escola – infraestrutura – professor

A constatação de que a infraestrutura escolar é um indicativo importante para a melhoria na qualidade do ensino, conforme os depoimentos dos estudantes, destaca a relevância do ambiente físico na experiência educacional. Mesmo que os estudantes não tenham a responsabilidade direta pela implementação de melhorias na infraestrutura, a observação de que eles se veem como corresponsáveis por esse aspecto é significativa.

A atitude dos estudantes em contribuir para a preservação do patrimônio material da escola, mesmo quando a infraestrutura não atende ao ideal, ressalta um senso de responsabilidade e comprometimento.

Reformar toda a escola, estudar numa escola velha dessa não anima ninguém ainda por cima como monte de alunos que estragam o pouco que tem, os banheiros vivem quebrados por conta dos alunos. (Estudante 1860).

Pelo depoimento, o estudante, ao apontar que a escola precisa de reformas e mencionar a insatisfação geral com as condições atuais, sinaliza um desejo de melhoria e um reconhecimento de que a qualidade do ambiente escolar é relevante para a experiência educacional. No entanto, ao destacar que os alunos podem contribuir para a deterioração dos banheiros, também indica uma responsabilidade compartilhada na preservação desses espaços, assim apesar das críticas à infraestrutura escolar, há um reconhecimento da importância da corresponsabilidade dos alunos na preservação desses espaços.

Ao reconhecerem a importância de preservar o que já está disponível, os estudantes demonstram uma perspectiva realista e proativa, indicando uma compreensão de que, enquanto melhorias na infraestrutura podem ser necessárias, a preservação do que já está disponível é fundamental para manter um ambiente propício ao aprendizado.

A infraestrutura da escola, uma escola bem cuidada dá gosto frequentar, os alunos devem cuidar do patrimônio e não vandalizar como está sendo feito. (Estudante 5205).

O depoimento evidencia a importância da infraestrutura escolar bem cuidada e ressalta a responsabilidade dos alunos na preservação desse patrimônio. A crítica ao vandalismo indica a percepção do estudante em relação a comportamentos prejudiciais ao ambiente escolar. Esse reconhecimento é crucial para promover uma

cultura de respeito mútuo e conscientização sobre as consequências negativas do vandalismo não apenas para a infraestrutura, mas para a comunidade escolar como um todo.

O chamado à responsabilidade dos alunos sugere a possibilidade de iniciativas educativas que enfatizem a importância do respeito ao ambiente escolar, podendo incluir programas de conscientização, atividades de preservação e envolvimento dos estudantes em projetos para melhorar e manter a escola. Essa cumplicidade pode manifestar-se de diversas maneiras, como cuidado com as instalações, prevenção de danos, e até mesmo iniciativas para sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância de preservar os recursos disponíveis.

Outro estudante sugeriu que:

A escola precisa trazer mais reformas na infraestrutura, modernização e os alunos pararem de destruir a escola e se concentrar em estudar. (Estudante 1673).

Há uma integração entre o apelo por melhorias na infraestrutura e o chamado à responsabilidade dos alunos, apresentando as necessidades de reformas e modernização na infraestrutura escolar, ao mesmo tempo em que aponta para a importância dos alunos se concentrarem em estudar, ao invés de contribuir para a degradação do ambiente escolar. Essas observações indicam uma preocupação com a qualidade do espaço educacional e a responsabilidade dos estudantes na preservação desse ambiente.

A considerável parcela de estudantes que reconhece sua responsabilidade na preservação da infraestrutura escolar destaca a importância de uma abordagem colaborativa na busca por melhorias na qualidade do ensino, demonstrando essa perspectiva, um comprometimento não apenas com o presente, mas também com o futuro da instituição educacional, contribuindo para um ambiente mais adequado e acolhedor para todos os envolvidos na comunidade escolar.

4.2.2.8 Relação: escola – segurança – professor

A percepção dos estudantes sobre a segurança na escola como uma fonte de qualidade em seu ensino revela uma compreensão da interligação entre o ambiente escolar e a eficácia do processo educacional. Em seus depoimentos, os estudantes destacam não apenas a importância da segurança física, mas também a necessidade

de colaboração entre eles para criar um ambiente escolar calmo, harmonioso, livre do uso de drogas e combate ao bullying.

A solicitação de colaboração entre os próprios estudantes reflete um reconhecimento ativo de que a construção de um ambiente seguro não é uma responsabilidade exclusiva da administração escolar, mas uma empreitada compartilhada. Essa colaboração pode se manifestar em diversas formas, desde campanhas de conscientização até a criação de programas educativos que promovam respeito, empatia e solidariedade entre os colegas de classe. A busca por um ambiente calmo e harmonioso vai além do simples desejo de tranquilidade.

Ambiente calmo e paz para estudar, com segurança e respeito. Tudo isso depende apenas da vontade dos próprios estudantes. (Estudante 6462).

Revela a aspiração por um espaço propício para o aprendizado: O estudante aponta para a necessidade de um "ambiente calmo e paz para estudar", evidenciando a compreensão de que a tranquilidade é essencial para o processo de aprendizado; A menção a "segurança e respeito" ressalta elementos fundamentais para o bem-estar dos estudantes, onde a segurança física e emocional são pré-requisitos para um ambiente saudável de aprendizado e, por sua vez, o respeito contribui para a construção de relacionamentos positivos entre os membros da comunidade escolar, criando um ambiente harmonioso; O trecho "Tudo isso depende apenas da vontade dos próprios estudantes" destaca a responsabilidade individual e coletiva dos estudantes na criação do ambiente desejado, ensejando uma mentalidade proativa, sugerindo que a qualidade do ambiente escolar está nas mãos dos próprios estudantes.

A abordagem proativa em relação ao não uso de drogas dentro da escola destaca uma preocupação com a segurança dos estudantes. A preocupação com a segurança escolar, especialmente em relação ao uso de drogas por alguns alunos durante o período noturno dentro da escola, é uma questão complexa que exige atenção e abordagem cuidadosa. Envolver estudantes, pais, educadores e a comunidade em esforços educativos, preventivos e de intervenção é crucial para criar um ambiente escolar mais seguro, onde todos os estudantes possam se sentir protegidos e apoiados em seu desenvolvimento escolar e pessoal.

Melhorar um pouco mais o ambiente escolar no sentido da segurança da escola, tem alguns alunos que usam drogas no período noturno dentro da escola. (Estudante 8616).

O compromisso em combater o bullying é uma expressão clara da busca por uma comunidade escolar inclusiva e respeitosa. A preocupação expressa pelo estudante destaca a necessidade crítica de abordar o bullying não apenas como um problema interpessoal, mas como um fator que pode ter implicações mais amplas, inclusive para a segurança escolar. A eliminação do bullying requer uma abordagem colaborativa que envolva estudantes, educadores, pais e a comunidade, visando criar um ambiente escolar seguro, inclusivo e propício ao crescimento escolar e pessoal de todos os estudantes.

Acabem com o bullying, isso pode gerar conflitos entre os estudantes e ocorrer atentados como em São Paulo. (Estudante 2169).

O apelo do depoente para acabar com o bullying reflete uma preocupação séria sobre as possíveis consequências adversas desse comportamento, indo além das interações interpessoais. A referência a atentados como o ocorrido em São Paulo sugere uma percepção aguda dos potenciais impactos negativos do bullying na segurança escolar.

Os estudantes evidenciam uma percepção aguçada da importância da segurança na escola, e também um comprometimento ativo com a promoção de um ambiente escolar seguro e enriquecedor. Ao reconhecerem sua corresponsabilidade na construção desse ambiente, os estudantes demonstram não apenas maturidade, mas também um desejo genuíno de contribuir para a qualidade de seu próprio ensino e para o bem-estar de toda a comunidade escolar.

4.2.3 Professor: didática – a arte do ensinar e do aprender

No cerne da didática está a habilidade do educador em comunicar conceitos complexos de maneira clara e compreensível, um dos aspectos fundamentais desse instrumento é a capacidade de adaptar as estratégias de ensino às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, a didática não se limita apenas à transmissão de informações, mas se estende à promoção de um ambiente de aprendizado estimulante. A didática desempenha um papel central no processo educacional, servindo como instrumento essencial para a construção do conhecimento, e por meio dela, os professores moldam suas práticas pedagógicas,

visando tornar as aulas mais eficientes, envolventes e acessíveis aos alunos, podendo ser entendida como a arte do ensinar e do aprender.

A utilização eficaz da didática incorpora métodos inovadores, recursos pedagógicos diversificados e a compreensão das características individuais dos alunos, assim, a personalização do ensino, ancorada na didática, deve reconhecer a singularidade de cada estudante, permitindo que o processo de aprendizagem seja mais significativo e duradouro. Além disso, a didática contribui para o estímulo do pensamento crítico e reflexivo, ao adotar abordagens que incentivam a análise, a discussão e a resolução de problemas, os educadores não apenas transmitem conhecimentos, mas também cultivam habilidades essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos.

A pesquisa revelou um consenso notável entre os estudantes no tocante a possibilidades de melhoria do EM: a qualidade da didática dos professores como fator-chave no aprimoramento da experiência de aprendizagem. Os depoimentos substancialmente quantitativos, convergem para o entendimento de que os alunos visualizam que o professor desempenha um papel fundamental no processo educacional, sendo o principal facilitador do aprendizado e que, a didática, ou seja, a forma como os conteúdos são apresentados, influencia diretamente na compreensão e absorção do conhecimento pelos estudantes. Quando a didática é clara, envolvente e adaptada às necessidades dos alunos, a aprendizagem se torna mais efetiva.

O levantamento evidenciou que os estudantes percebem a relação direta entre a qualidade da didática e a melhoria do ensino. Um ensino mais eficaz não apenas aumenta o desempenho escolar, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais. Apesar da convergência dos depoimentos, algumas categorias emergiram, dentre elas, a cobrança por aulas mais dinâmicas consta em diversas narrativas dos estudantes.

Aulas dinâmicas; participação mais ativa dos professores no aprendizado dos alunos. (Estudante 1583).

Poderiam melhorar as cargas horárias Integral, colocando aulas mais dinâmicas, incentivar professores dar aulas mais "animadas" e diferente. (Estudante 124).

Que os professores fizessem aulas mais dinâmicas, com o intuito de fazer os alunos se interessarem pelo conteúdo, aulas monótonas só deixam com sono. (Estudante 6359).

Formas diferentes de os professores darem aula, com aulas mais práticas e com mais dinâmicas. (Estudante 2240).

A falta de dinamismo nas aulas é uma preocupação válida que pode impactar diretamente no engajamento e no interesse dos alunos. A monotonia e a falta de variedade podem levar à desconexão e, eventualmente, ao cansaço mental.

Professores capacitados, trazer um método de estudo mais dinâmico para os alunos, para que não nos sentimos mais cansados e exaustos, trazer mais diálogo palestras sobre projetos de vida, sobre finanças, sobre sentimentos. (Estudante 3809).

O termo “explicação” insurge nos depoimentos como sinônimo de didática, a qualidade das explicações é questionada e melhorias são indicadas como fontes de enfrentamento dos estressores escolares. A qualidade da explicação do professor desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem dos alunos, uma explicação eficaz não apenas transmite informações de forma objetiva, mas também estimula o entendimento profundo e o envolvimento ativo dos estudantes.

Melhor explicação dos professores. (Estudante 339).

Que alguns professores expliquem melhor. (Estudante 1337).

Professores que saibam explicar melhor os conteúdos em vez de só passar e deixar o aluno se lascar. (Estudante 2123).

Melhor explicação da parte de alguns professores, para não precisar usar muito a explicação do YouTube para estudar. (Estudante 4668).

Facilidade nas explicações, muitos professores não sabem explicar nada. (Estudante 5487).

Olha uma coisa que poderia melhorar meus estudos e minha escola arrumar professores melhores, assim, tem professores muito bom, mais ao mesmo tempo tem professores ruins que não sabem explicar o conteúdo direito. (Estudante 4774).

Os professores explicar melhor a matéria e ter mais controle em sala de aula com seus alunos, pois gritando um aqui outro ali e assim vai e acaba desconcentrando a gente que quer estudar, melhoraria na organização de sala e mais ordem de professor na sala de aula. (Estudante 2091).

A qualificação dos professores, como evidenciado nos depoimentos coletados, é de fato uma categoria de destaque. Essas narrativas enfatizam a importância da preparação e busca contínua por aprimoramento por parte dos educadores, embora a qualificação não seja uma garantia automática de uma didática eficiente, ela

representa uma base essencial para o sucesso do ensino. A didática envolve não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a habilidade de envolver os alunos, adaptar-se às suas necessidades individuais e promover um ambiente de aprendizado estimulante

Contratar professores mais bem qualificados e aplicar métodos de ensino diferentes. (Estudante 1156).

Professores mais qualificados, um ambiente escolar melhor, aulas diferenciadas e práticas e não apenas em sala de aula. (Estudante 2640).

Colocar professores preparados e não ensinar de qualquer jeito. (Estudante 1131).

A profunda compreensão dos conteúdos por parte dos professores é destacada como um fator crítico para oferecer explicações claras e construir uma base sólida para o aprendizado dos alunos. Essa expertise contribui diretamente para a qualidade do ensino, proporcionando aos educadores a capacidade de abordar dúvidas de maneira eficaz e de adaptar suas práticas pedagógicas conforme necessário. Portanto, a combinação de uma sólida qualificação com o desenvolvimento de habilidades didáticas é essencial para criar experiências educacionais significativas e eficazes.

Na qualidade dos estudos seria colocar profissionais qualificados, para que atendam melhor os alunos, são poucos professores que realmente se importam com os alunos, alguns só estão ali mesmo para cumprir hora, gostei sim do EM, mas por muitas vezes perdia a vontade de ir alguns dias para a aula por ser tudo tão monótono, andei observando que o novo ensino médio é bem mais cansativo, porém, você consegue desenvolver mais. (Estudante 3968).

A educação contemporânea enfrenta um cenário de transformação acelerada, e os estudantes, cada vez mais, expressam a necessidade de uma adequação dos professores ao mundo tecnológico em constante evolução. Essa demanda é evidenciada por depoimentos que ressaltam a importância de uma abordagem mais flexível e inovadora, alinhada aos avanços tecnológicos. Dentre essas vozes estudantis:

Adequação de professores ao mundo tecnológico. (Estudante 5139).

A narrativa doo estudante, destaca a importância de os educadores acompanharem o ritmo das mudanças, sugerindo que a integração de tecnologias no

processo de ensino é uma habilidade crucial. Essa visão destaca a necessidade de os professores desenvolverem competências digitais para melhor atenderem às demandas de uma geração imersa na era digital.

Professores mais flexíveis e com mais didática, fugindo do convencional, do monótono, tradicional. Acompanhando os inúmeros avanços que o mundo vem trazendo. Como um exemplo a tecnologia. (Estudante 6444).

Professores mais didáticos, com ideias inovadoras, fugindo do tradicionalismo. (Estudante 6443).

Indicam a importância da flexibilidade e de métodos de ensino que fujam do convencional. Eles destacam a tecnologia como um exemplo concreto, indicando que os professores devem adotar abordagens inovadoras que aproveitem os recursos tecnológicos disponíveis. Isso não apenas mantém os alunos engajados, mas também prepara para os desafios e oportunidades do mundo moderno.

Novas formas de ensinar, usar mais a tecnologia para pesquisas básicas e complexas, ter uma aula para discutir o assunto e não somente ouvir a explicação do professor. (Estudante 3426).

Ressalta a importância de utilizar a tecnologia para pesquisas básicas e complexas. A sugestão de ter aulas que promovam a discussão, ao invés de apenas ouvir a explicação do professor, destaca a necessidade de um ambiente mais interativo e participativo, aproveitando as ferramentas digitais para promover a colaboração entre os estudantes.

O Método de ensino utilizado pelos professores, associar tecnologia ao ensino, material de ensino que provoque interesse em aprender um conteúdo novo. (Estudante 4487).

Destaca a necessidade de associar a tecnologia ao ensino, indo além do simples uso de recursos digitais. Ele sugere o uso de materiais de ensino que provoquem interesse, reconhecendo o potencial da tecnologia não apenas como uma ferramenta, mas como um meio para estimular a curiosidade e o entusiasmo pelos conteúdos.

Modernizar alguns professores que não sabem nem atender um celular e que dar aula sobre globalização. (Estudante 6895).

Uma manifestação irônica do estudante, mas que indica a importância de atualizar o conhecimento dos educadores em relação às tecnologias.

Os professores ir se adaptando a novas formas de ensino e não ficar apenas no passado. (Estudante 1701).

Indica a importância de os professores se adaptarem a novas formas de ensino, evitando a estagnação no passado. Essa perspectiva destaca a necessidade de os educadores estarem abertos à inovação e prontos para explorar novas abordagens pedagógicas que incorporem as potencialidades da tecnologia.

Os depoimentos dos estudantes contidos nesta categoria, convergem para a urgência de uma adaptação dos professores ao mundo tecnológico, onde essa adaptação não deve ser resumida apenas ao domínio de ferramentas digitais, mas também à incorporação de métodos de ensino flexíveis, inovadores e alinhados aos desafios e oportunidades de uma sociedade cada vez mais tecnológica e globalizada.

Professores mais flexíveis e didáticos e com ideias inovadoras e fugindo do tradicionalismo. (Estudante 1805).

Outra categoria contemplou a constatação da possibilidade que algumas unidades escolares têm professores não formados ou atuando fora de suas áreas de especialização é uma preocupação expressa por vários depoimentos dos estudantes. Essa percepção dos alunos indica a existência de desafios relacionados à qualidade do ensino, uma vez que a formação adequada dos professores é um fator crucial para proporcionar uma educação de excelência.

A presença de professores não formados ou atuando fora de suas áreas de especialização pode impactar negativamente a qualidade do ensino. A falta de expertise em uma determinada disciplina pode resultar em aulas menos informadas e menos capazes de atender às necessidades dos alunos.

Atividades extracurriculares, aula práticas, matérias diversificadas, professores formados nas áreas. (estudante 1343).

Professores formados. (Estudante 517).

Mais professores formados. (estudante 4578).

Professores formado em sua disciplina. (Estudante 7036).

Professores formados. (Estudante 7518).

O destaque dado pelos estudantes às novas disciplinas do EM, para as quais alguns professores podem não ter sido devidamente capacitados, ressalta a importância da formação adequada para lidar com mudanças curriculares. A

introdução de novas matérias requer uma preparação específica para garantir uma abordagem pedagógica eficaz.

Disponibilizar cursos de preparação para os professores que irão dar ensinar as matérias do novo ensino médio, cursos de preparação para que ensinando mais de uma metodologia de ensino e fazer questionários frequentemente com os alunos, buscando saber a satisfação dos alunos com as aulas. (Estudante 3156).

A percepção de que alguns professores não possuem a formação necessária pode influenciar a motivação dos alunos. A falta de confiança na competência dos educadores pode resultar em um ambiente de aprendizado menos inspirador, afetando o engajamento e o interesse dos estudantes.

Colocar os professores na matéria que eles foram formados, não em uma que eles não entendem, os alunos acabam desacreditando no conhecimento dos professores, e falta de materiais pra trabalhar, e uma sala com ventilador que preste ou ar-condicionado. (Estudante 8298).

Diante dessas percepções dos alunos, é fundamental que gestores educacionais e responsáveis pelo sistema de ensino estejam atentos a essas questões. Investir na formação inicial e continuada dos professores, bem como assegurar que a distribuição de professores esteja alinhada às suas áreas de competência, são passos cruciais para garantir uma educação de qualidade e proporcionar um ambiente de aprendizado estimulante para os estudantes.

Uma última categoria dentro do contexto da didática como fonte de melhoria na qualidade do ensino médio, referenda aos depoimentos dos estudantes que frequentam o período noturno e evidencia uma preocupação compartilhada em relação à dinâmica das aulas e à abordagem dos professores.

Os professores instigar os alunos do noturno a participarem mais com aulas mais dinâmicas. (Estudante 3377).

Eu acho que pra quem estuda no período noturno, e trabalha de dia, os professores devia manejar nas atividades, eles acham que nós ficamos de boqueira durante o dia. (Estudante 8245).

Professores mais qualificados para o período noturno. Aulas mais dinâmicas, menos matérias e mais aulas de matérias que são importantes como física, biologia, ciências, matemática e língua portuguesa. (Estudante 8764).

Acho muito bom o método da escola, mas em questão ao noturno acho que seria legal os professores trazem aulas mais dinâmicas e didáticas

pois chegamos de um dia estressante e chega na aula tudo sério e monótono, acaba gerando mais cansaço, sono e desânimo, muitas vezes por isso que tantos alunos desistem de estudar. (Estudante 6838).

Esses depoimentos coletivamente ressaltam a importância de uma abordagem pedagógica diferenciada para o período noturno. A busca por aulas mais dinâmicas e didáticas não apenas visa combater a monotonia, mas também reconhece as particularidades e desafios enfrentados pelos estudantes que optam por esse horário de estudo. O apelo por professores mais qualificados e adaptados a essas condições destaca a necessidade de considerar a diversidade de contextos e realidades dos alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz.

Em síntese, a pesquisa com estudantes do EM resalta a importância crucial da qualidade da didática na melhoria do ensino. O papel do professor vai além da transmissão de informações; ele atua como um agente motivador e inspirador, moldando o ambiente educacional de maneira fundamental. Investir na formação contínua dos docentes e na promoção de práticas pedagógicas inovadoras é essencial para proporcionar uma experiência educacional mais enriquecedora e preparar os estudantes para os desafios do século 21. A qualidade do EM não é apenas uma responsabilidade dos educadores, mas uma construção coletiva que reflete diretamente no futuro da sociedade.

4.2.4 Professor: a relação pessoal como ferramenta de incentivo

Os depoimentos dos estudantes revelam uma percepção sobre a importância da relação pessoal com os professores para o seu desempenho escolar, visto que a análise dessas declarações aponta para vários aspectos essenciais, destacando como uma relação positiva pode ser um catalisador para o sucesso escolar, enquanto uma dinâmica negativa pode representar um desafio significativo. Os estudantes enfatizam que uma relação positiva com os professores tem um impacto direto no processo de ensino e aprendizagem. Sentir-se apoiado e compreendido pelos educadores cria um ambiente propício para o desenvolvimento escolar, estimulando o interesse e a participação ativa nas atividades escolares.

Os estudantes apontam que as boas relações com os professores são instrumentos importantes no enfrentamento dos estressores estudantis, o apoio emocional e a compreensão por parte dos educadores são percebidos como

elementos essenciais para lidar com as pressões acadêmicas e pessoais. Por outro lado, os depoimentos indicam que relações desarmonizadas com os professores podem impor barreiras significativas ao desempenho escolar. A falta de apoio ou de uma abordagem compreensiva pode contribuir para o desinteresse dos alunos e impactar negativamente sua participação ativa nas atividades escolares.

A relação pessoal pode ser descrita como uma ferramenta de incentivo, motivando os estudantes a se envolverem mais nas atividades escolares. O estímulo emocional proveniente de uma conexão positiva com os professores pode ser um fator determinante na superação de desafios escolares. As narrativas dos estudantes podem ser agrupadas por semelhanças quanto a sua semântica, seguem algumas.

O diálogo mais ampliado entre professores e alunos é defendido por um grupo de participantes como sendo mola propulsora de um bom relacionamento e por consequência base para uma educação que transcenda os limites da sala de aula, preparando os alunos para os desafios e oportunidades do mundo real. Nessa direção, é crucial destacar que o diálogo não se resume apenas à troca de informações unidirecionais. Pelo contrário, ele estabelece uma via de comunicação bidirecional na qual professores e alunos se envolvem ativamente na construção do conhecimento. Ao fomentar a participação ativa dos alunos, o diálogo promove a construção conjunta do saber, transformando a sala de aula em um espaço de co-criação. Os depoimentos apresentados neste grupo destacam a importância do diálogo no contexto educacional, evidenciando a percepção dos alunos sobre como uma comunicação mais aberta e interativa entre professores e estudantes pode impactar positivamente o processo de ensino-aprendizagem.

Um maior diálogo entre professor e aluno com relação aos conteúdos e uma menor carga de atividades atribuídas ao aluno. (Estudante 1879).

O estudante destaca a necessidade de um diálogo mais aprofundado sobre os conteúdos, indicando um desejo por uma interação mais rica e esclarecedora. Além disso, a menção a uma menor carga de atividades atribuídas aos alunos sugere um apelo por equilíbrio, onde o diálogo não apenas envolve a transmissão de informações, mas também considera a carga de trabalho dos estudantes.

Mais diálogos com os alunos com os professores melhorariam muito. (Estudante 8785).

O depoimento reforça a ideia de que um aumento na quantidade de diálogos entre alunos e professores pode resultar em melhorias substanciais. A utilização do termo "melhoraria muito" sugere que o estudante vê o diálogo como uma ferramenta eficaz para aprimorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Mais conversa entre os alunos e professores, serem simpáticos e não ignorante. (Estudante 2070).

O estudante destaca não apenas a importância do diálogo, mas também a necessidade de uma abordagem amigável por parte dos professores. A referência à simpatia e à não ignorância sugere que a qualidade das interações vai além da simples transmissão de informações, incluindo elementos de empatia e respeito mútuo.

Outro depoimento destaca a importância não apenas do diálogo sobre conteúdos, mas também de uma comunicação aberta sobre as práticas pedagógicas. A sugestão para que os professores perguntem como podem melhorar demonstra a valorização da autorreflexão e do aprimoramento constante. A observação sobre o impacto do ambiente na sala de aula reforça a ideia de que o clima emocional influencia diretamente o processo de aprendizagem.

Professores deveriam conversar mais conosco. Perguntar no que eles podem melhorar. Não que o problema sejam eles, mas se eles chegam na sala, e já chega com a cara fechada, e fica um ambiente pesado, isso vai atrapalhar os estudos. (Estudante 4360).

As colaborações deste grupo corroboram a defesa de que o diálogo é fundamental no contexto educacional. Eles destacam não apenas a necessidade de comunicação sobre os conteúdos, mas também a importância de uma abordagem respeitosa, amigável e colaborativa entre professores e alunos para criar um ambiente propício ao aprendizado. Essas perspectivas reforçam a ideia de que o diálogo não é apenas uma ferramenta, mas uma parte integrante e vital do processo educacional.

Um segundo grupo direciona um pedido para que os professores ofereçam mais atenção aos estudantes. A solicitação sugere que os alunos valorizam o envolvimento pessoal por parte dos professores, isso vai além da simples transmissão de conhecimento, indicando um desejo por conexões mais profundas que reconheçam a individualidade de cada estudante

Acho que se os professores dessem mais atenção a nós alunos, seria mais fácil. (Estudante 7663).

Os professores fossem mais atenciosos. (Estudante 7299).

Uma explicação mais dinâmica dos professores e uma atenção maior com as dificuldades dos alunos. (Estudante 3664).

A atenção adicional solicitada pode ser interpretada como uma busca por um desenvolvimento mais forte de relacionamentos entre professores e alunos. Relações mais pessoais muitas vezes contribuem para um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, onde os alunos se sentem mais confortáveis para expressar suas dúvidas, ideias e preocupações. Quando os alunos percebem que são reconhecidos e valorizados como indivíduos, estão mais propensos a se envolver ativamente no processo de aprendizagem e a buscar um melhor desempenho escolar.

Mais atenção dos professores em ajudar os alunos e não tornar mais estressante e difícil a vida dos alunos. (Estudante 5785).

Prestar mais atenção, os professores interajam melhor com os alunos. (Estudante 6882).

Os professores ouvirem os alunos, eles são os professores, mas pode aprender também com os alunos. (Estudante 5172).

A atenção adicional pode contribuir para a criação de um ambiente positivo na sala de aula. Isso envolve não apenas o aspecto escolar, mas também o emocional. Um ambiente positivo pode impactar significativamente o bem-estar dos alunos e, por conseguinte, sua disposição para aprender.

Outro pedido dos estudantes para o melhoramento das relações pessoais entre eles e seus professores enfatizam a importância da paciência e compreensão, em destaque a compreensão dos professores sobre os alunos, sugerindo que a empatia é essencial. A menção a uma sala silenciosa pode indicar a necessidade de um ambiente tranquilo para facilitar a concentração. A paciência dos professores ao explicar conceitos é ressaltada como crucial para o processo de aprendizagem.

Professores com mais paciência. (Estudante 5056).

Professores que compreende os alunos, uma sala silenciosa, professores paciente pra explicar as coisas. (Estudante 2936).

Ter mais interesse e professores que saibam e tenham paciência para ensinar quem tem mais dificuldades. (Estudante 3606).

Destaca-se a importância de os professores demonstrarem interesse e paciência, especialmente ao lidar com alunos que enfrentam dificuldades. A

valorização da habilidade de ensino e da paciência sugere um reconhecimento de que cada aluno tem um caminho de aprendizagem único.

Tirar alguns alunos de sala e que alguns professores sejam mais pacientes com os alunos que tem dificuldades. (Estudante 362).

A sugestão que pode indicar a busca por abordagens mais individualizadas. A solicitação para que alguns professores sejam mais pacientes com alunos com dificuldades ressalta a necessidade de adaptabilidade na abordagem pedagógica. Em outra contribuição evidencia-se os efeitos adversos de uma carga excessiva de atividades e prazos curtos. A ligação entre esses fatores e a exaustão, raiva e ansiedade destaca a importância de uma abordagem equilibrada e da consideração do bem-estar emocional dos alunos, paciência e compreensão são solicitados.

Paciência e compreensão, muitos professores passam diversas atividades ou passam provas com pouco prazo de estudo e muitas matérias. Em resultado, me sinto sufocada e perco o tempo que tiraria pra mim; o que vem me deixando exausta e tendo crises de raiva e ansiedade durante o horário das aulas. (Estudante 366).

Acho que é ter professores pacientes que não descarregar o que aconteceu com ele em casa nos alunos. (Estudante 1382).

Essa narrativa enfatiza a importância da paciência, mas também destaca a necessidade de separar as questões pessoais dos professores do ambiente de ensino. Isso ressalta a importância da profissionalidade e do estabelecimento de limites apropriados.

As contribuições do grupo ressaltam a necessidade de uma abordagem pedagógica que inclua paciência, compreensão e sensibilidade às necessidades individuais dos alunos. Eles também destacam os impactos emocionais que prazos curtos e cargas excessivas podem ter sobre o bem-estar dos estudantes. Essas observações enfatizam a importância de equilibrar as demandas escolares com a consideração pelo aspecto emocional e individual de cada aluno.

Uma considerável parcela advinda das contribuições dos participantes indica que a empatia desempenha um papel crucial na construção de pontes entre professores e alunos, envolvendo não apenas o entendimento das demandas escolares, mas também o reconhecimento das pressões emocionais e sociais que os estudantes enfrentam. Ao adotar uma abordagem empática, os professores podem criar um ambiente mais inclusivo, onde os alunos se sintam valorizados como

indivíduos, contribuindo para o fortalecimento da relação, promovendo a confiança e, em última instância, facilitando um processo de ensino-aprendizagem cumpliciado.

Os estudantes destacam diretamente a importância da empatia por parte dos professores fazendo menções específicas, sugerindo que os alunos valorizam a capacidade dos professores de se colocarem no lugar deles. Outros alinham a empatia a habilidade de dar aula e do entendimento para lidar com os alunos, indicando que os estudantes veem a empatia como uma habilidade essencial para um professor eficaz.

Empatia por parte dos professores. (Estudante 4514).

Professores que saibam dar aula, tenham empatia e entendimento para lidar com os alunos. (Estudante 5596).

Outros depoimentos vão além da empatia.

Mais empenho dos professores em se colocar no nosso lugar e saber que temos uma vida fora da escola. Um tratamento psicológico. (Estudante 462).

Destacando a importância de os professores reconhecerem a vida fora da escola dos alunos. A menção ao "tratamento psicológico" sugere a necessidade de um suporte mais abrangente. A percepção dos alunos é de que os professores podem não reconhecer a vida pessoal dos estudantes. A solicitação de empatia indica o desejo de serem compreendidos em um contexto mais amplo. A conexão entre a pressão sentida pelos alunos e a necessidade de mais empatia por parte dos professores, sugere um desejo de compreensão e apoio diante dos desafios enfrentados:

E empatia dos professores, pois eles acham que não temos vida. (Estudante 1317).

Acho que as vezes somos muito pressionados por alguns professores. Professores terrem mais empatia por seus alunos. (Estudante 1845).

Outros grupos emergiram das sugestões dos estudantes frente as possibilidades de melhoria do ensino no EM, ora observados como enfrentamentos os estressores estudantis, ora no contexto das relações pessoais entre eles e seus professores. Um amplo grupo destaca a necessidade de uma abordagem mais respeitosa, compreensiva e colaborativa por parte dos professores para melhorar a relação com os alunos.

Há uma clara demanda entre os estudantes para que os professores adotem uma postura mais respeitosa e compreensiva em sala de aula. Alunos expressam a importância de os educadores exercerem a paciência e a educação ao lecionar, construindo um ambiente onde o respeito seja fundamental para tornar a experiência educacional suportável.

Que os professores saibam ter mais educação para dar aula, ter respeito com alguns aluno para que o ambiente torne suportável. (Estudante 9032).

A preocupação em não pressionar excessivamente os alunos, especialmente durante períodos de avaliações, é evidente em depoimentos que ressaltam a necessidade de os professores entenderem os alunos em momentos de opinião e manterem um ambiente respeitoso tanto na sala de aula quanto com os próprios alunos. Alunos apontam que o respeito mútuo é essencial, e isso inclui evitar desmotivar os alunos, demonstrando compreensão em momentos de dificuldade

Professores mais qualificados, uma escola que demonstre interesse pelos alunos. (Estudante 392).

Professores respeitar os alunos. (Estudante 2674).

Há importância dos professores em entender os alunos sem grita e sem desmotivar o aluno. (Estudante 2914).

Que os professores entendam os problemas de cada um, e as suas dificuldades. (Estudante 7085).

Professores que entendam seus alunos. (Estudante 5180).

A busca por uma relação mais colaborativa entre alunos e professores é evidente em depoimentos que enfatizam a compreensão dos problemas e dificuldades individuais de cada estudante. Além disso, os alunos destacam a importância de os professores ouvirem mais os estudantes para construir uma parceria mais sólida.

Melhorar a relação dos alunos e professores. (Estudante 3819).

A aplicação das matérias poderia ter mais envolvimento do professor com o aluno. (Estudante 1127).

Mais parceria entre o aluno e o seu professor. (Estudante 4654).

Relação boa com professores e gestores da escola, alguns são ignorantes até quando não estão "brigando" com os alunos. (Estudante 1361).

Se os professores nos escutam-se mais. (Estudante 8254).

Compreensão de alguns professores. (Estudante 7044).

Os estudantes também sugerem melhorias práticas, como uma rotina mais organizada e uma carga horária mais gerenciável para reduzir a exaustão.

O tempo em sala ser mais bem gasto, maior interação do professor com o aluno e uma rotina mais organizada. (Estudante 5335).

Ter mais professores que se importam com a gente e não só com a matéria, diminuir a carga horaria que é muito cansativa. (Estudante 913).

A construção de uma boa relação interpessoal entre alunos e professores envolve uma abordagem respeitosa, compreensiva e colaborativa. Os estudantes enfatizam a importância de professores que demonstrem interesse, paciência e compreensão, criando um ambiente educacional que promova o engajamento, o aprendizado efetivo e o bem-estar emocional dos alunos. Os depoimentos dos estudantes ressaltam a natureza crucial da relação pessoal entre professores e alunos no contexto educacional. Essa conexão vai além do simples processo de ensino, desempenhando um papel central no bem-estar emocional e no desenvolvimento escolar dos estudantes. Considerando essas sugestões, é vital que as instituições educacionais e os educadores reconheçam a importância da construção de relações positivas e promovam ambientes escolares que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

4.2.5 Ensino: o foco em foco

Ratificando as narrativas que identificaram os principais estressores percebidos pelos estudantes do ensino médio, os participantes da pesquisa destacaram a ampliação do foco como uma solução crucial para o aprimoramento do ensino como um todo. Os depoimentos coletados evidenciam uma clara conexão entre a falta de foco e os desafios enfrentados na jornada educacional, indicando que a capacidade de manter a atenção é um ponto chave para superar obstáculos e melhorar a qualidade do aprendizado.

A ênfase na importância do foco como uma solução aponta para uma compreensão coletiva de que a habilidade de direcionar a atenção de maneira concentrada é uma ferramenta valiosa, não apenas para o desempenho individual do

estudante, mas também para o aprimoramento do sistema educacional como um todo. A correlação entre a falta de foco e os estressores estudantis sugere que melhorar essa habilidade pode contribuir significativamente para reduzir o impacto negativo do estresse escolar e promover um ambiente de aprendizado mais eficaz.

Os depoimentos contidos na perspectiva do foco como enfrentamento dos estressores e fonte de melhoramento da qualidade do ensino, são carregados de uma mesma singularidade junto a um grupo de estudantes que enfatizaram o termo “foco” em sua jornada estudantil. Os depoimentos coletados neste grupo revelam uma conscientização marcante por parte dos estudantes sobre a importância crítica do foco em sua trajetória acadêmica.

Foco. (Estudante 175).

Foco. (Estudante 1386).

Foco nos estudos. (Estudante 1432).

Melhorar o foco. (Estudante 1650).

Foco. (Estudante 2716).

Atenção e foco. (Estudante 3065).

Ter mais foco. (Estudante 4254).

Disciplina/foco. (Estudante 4329).

Ter mais foco. (Estudante 4436).

Foco. (Estudante 4527).

Mais foco. (Estudante 5121).

O foco dos estudantes. (Estudante 5132).

Foco. (Estudante 5176).

Foco. (Estudante 5796).

Foco. (Estudante 6098).

Mais foco. (Estudante 6203).

Foco e determinação. (Estudante 6308).

Ter mais foco e determinação. (Estudante 6515).

Foco. (Estudante 6816).

Só o meu foco. (Estudante 8132).

O conceito de "foco" transcende a mera atenção; ele abrange a capacidade de direcionar a concentração de maneira eficaz, permitindo uma absorção mais profunda e significativa do conhecimento. A consciência expressa nos depoimentos sugere que os estudantes estão cientes da necessidade de aprimorar a concentração e a dedicação aos estudos para otimizar seu aprendizado. Isso reflete uma autopercepção madura por parte dos estudantes, reconhecendo que a capacidade de manter o foco é um componente-chave para superar os desafios e alcançar o sucesso escolar.

Em outros depoimentos os estudantes alinham a melhoria do foco com a identificação da necessidade de reformulação no EM, destacando uma visão mais ampla e crítica em relação ao sistema educacional. As contribuições coletadas neste grupo, os estudantes não apenas reconhecem as dificuldades individuais, mas também propõem mudanças estruturais para aprimorar a qualidade do EM.

Decretar o fim desse novo ensino médio, que já nasceu com cara de ultrapassado, demoraram tanto para implantar um novo modelo e não conseguiram colocar algo atual, quem pode afirmar que o conhecimento humano só tem 4 áreas? Se eu não optar por nenhuma dessas áreas, o que devo fazer? então minha sugestão: reformular o novo ensino médio, mas com foco no ser humano moderno. (Estudante 5069).

O incentivo ao aproveitamento de 100% do tempo que o aluno está na escola, nas escolas públicas estaduais a cobrança da mesma forma que na particular, a obrigatoriedade da norma ABNT em um trabalho, por exemplo, punições reais devido ao mau comportamento, a educação por parte dos alunos influencia muito no desempenho dos alunos e no momento esse devia ser o foco. (Estudante 8588).

As críticas à estrutura atual do EM indicam uma conscientização por parte dos estudantes sobre a necessidade de adaptação e modernização do sistema educacional para melhor atender às demandas do mundo contemporâneo. Os estudantes destacam a importância não apenas de abordar os sintomas individuais, mas de diagnosticar e tratar as questões sistêmicas para efetuar mudanças positivas e duradouras na qualidade do EM.

Apenas a verba da escola e ensino do professor, pois nem toda escola tem algo em que deixa para o aluno estudar, tanto quanto material, quanto para ensino dos professores que as vezes não sabe focar a atenção dos alunos na matéria. (Estudante 4625).

Ao abordar questões mais abrangentes, como carga horária e estrutura do EM, os estudantes demonstram uma compreensão mais profunda dos desafios sistêmicos enfrentados no ambiente educacional. Suas propostas refletem uma busca por soluções que vão além das preocupações individuais, buscando impactar positivamente o sistema como um todo.

A diminuição da carga horária e o foco em atividades que usarei na vida adulta. (Estudante 5388).

Novos métodos de ensino que faça com que os alunos realmente tenham foco em aprender e não se sintam apenas obrigados. (Estudante 8613),

O transporte escolar deveria melhorar, propor oportunidades como cursos especializados para quem cursa o ensino médio, acho que o ensino deveria ser totalmente focado com coisas que podemos usar para cursar uma faculdade. Acho que o clímax dos estudos deveria ser mais impressionante também, talvez uma forma que fascine ou ajude a ter mais gosto de estudar. (Estudante 3415).

A sugestão de mudanças na carga horária, indica uma percepção de que o tempo dedicado às atividades educacionais precisa ser revisado para melhor atender às necessidades dos estudantes. Além disso, a ênfase em atividades práticas sugere um reconhecimento da importância da aplicação prática do conhecimento para uma aprendizagem mais significativa.

Poucas matérias e menos carga horária, não adianta quantidade, tem que ter foco na qualidade do ensino. (Estudante 807).

Outros alunos redigiram suas narrativas caracterizadas por reflexões sobre metas pessoais e o contexto escolar, destacando uma abordagem mais introspectiva por parte dos estudantes em relação à sua jornada educacional. Os depoimentos coletados neste grupo, os estudantes compartilham não apenas suas aspirações acadêmicas, mas também as atitudes e qualidades pessoais que consideram essenciais para alcançar seus objetivos.

Aprimorar o meu foco nas aulas. (Estudante 4577).

Presta atenção nas minhas aulas e ter mais foco. (Estudante 7628).

Focar nas matérias mais importantes para o ensino médio. (Estudante 1282).

Usar mais o foco para concentrar. (Estudante 7905).

Mais atenção e foco nas aulas. (Estudante 207).

Ao expressarem a importância de disciplina, determinação, esforço e fé, os estudantes evidenciam um entendimento profundo de que o sucesso educacional vai além do simples domínio de conteúdo. Essas reflexões indicam que os estudantes estão cientes da necessidade de desenvolver habilidades socioemocionais e atitudes positivas para superar desafios e atingir metas acadêmicas e pessoais.

Foco, força e fé, primeiramente colocar meus sonhos e metas, e meus estudos em primeiro lugar, segundo meus problemas particulares, mas penso que se eu me esforçar o bastante conseguirei chegar aonde almejo chegar, com fé em Deus. (Estudante 5376).

A ênfase na disciplina sugere, um reconhecimento da importância da organização e do comprometimento regular com os estudos. A determinação e o esforço destacam a necessidade de uma abordagem proativa e persistente para superar obstáculos e alcançar o sucesso educacional.

Ter mais tempo, ser mais disciplinada, ser mais determinada e focada. (Estudante 60).

Foco e determinação, porque o esforço de hoje valerá a pena amanhã. (5054).

Esse grupo ressalta a importância de promover não apenas o conhecimento escolar, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes, incentivando qualidades e atitudes que transcendem as fronteiras da sala de aula. As reflexões sobre metas pessoais e o contexto escolar oferecem uma visão valiosa sobre as percepções dos estudantes em relação a si mesmos, seus objetivos e o papel da educação em suas vidas.

Estudar e estudar sempre manter o foco. (Estudante 6689).

Portanto, as narrativas dos estudantes sublinham a necessidade de implementar medidas que fomentem o desenvolvimento do foco, como a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, a criação de ambientes de aprendizagem mais envolventes e o apoio contínuo à saúde emocional dos estudantes. Ao investir na ampliação do foco dos estudantes, não apenas se aborda uma questão-chave apontada pelos próprios alunos, mas também se contribui para a construção de um ambiente educacional mais equitativo, motivador e eficaz.

4.2.6 Ensino: a praga do ENEM

Diante do ENEM sendo identificado como um dos principais estressores pelos estudantes nos depoimentos anteriores, é notável a coerência em suas sugestões para enfrentar esse desafio. Os depoimentos dos estudantes refletem um cenário desafiador e complexo no contexto do EM, especialmente no que diz respeito à preparação. As vozes dos alunos expressam uma série de preocupações e sugestões para melhorar o sistema educacional, desde a estrutura do currículo até a abordagem dos professores e o suporte emocional oferecido nas escolas.

As demandas incluem a revisão do modelo de EM, com ênfase em conteúdos mais relevantes para o ENEM, aprimoramento da qualidade do ensino, redução de atividades excessivas e uma abordagem mais empática em relação às necessidades dos estudantes. As narrativas dos estudantes oferecem uma visão impactante da realidade enfrentada por eles no contexto do EM, visto que a preparação para o ENEM emerge como um ponto crítico e convergem para a busca por mudanças significativas que promovam um ambiente educacional mais eficiente, inclusivo e preparatório para os desafios escolares e profissionais que os alunos enfrentarão no futuro.

Os alunos não apenas apontam as pressões e preocupações associadas ao exame, mas também oferecem propostas significativas para lidar com esses estressores. Desde a proibição de discutir sobre o ENEM na escola até a demanda por uma abordagem mais focada nos conteúdos do exame, menos atividades e mais suporte emocional, as sugestões convergem para uma reestruturação que não apenas alivie o estresse, mas também fortaleça a preparação efetiva para o exame.

Proibir falar dessa praga do ENEM na escola. (Estudante 3311).

O estudante 3311, ao sugerir a proibição de discutir sobre o ENEM na escola, deixa transparecer não apenas a relevância do exame, mas também um nível de saturação e estresse que atinge seu ponto máximo. É possível interpretar essa manifestação como um reflexo da pressão constante que os estudantes enfrentam, criando um ambiente onde a ansiedade se torna palpável.

A demanda por mudanças estruturais, como a revisão do modelo de EM, destaca a necessidade urgente de reavaliar a forma como a educação está sendo conduzida. O estudante 3311, ao expressar esse desejo, indica uma busca por um

equilíbrio entre a preparação efetiva para o ENEM e a preservação do bem-estar mental dos alunos. As sugestões são abrangentes e discorridas em posterior.

Os depoimentos dos estudantes refletem uma série de inquietações e sugestões no contexto do EM, especialmente em relação à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dentre as vozes dos alunos, destacam-se preocupações com a carga horária, o foco nas disciplinas, a ansiedade associada ao ENEM e a qualidade do ensino. A busca por um equilíbrio entre quantidade e relevância de matérias, aliada a uma abordagem mais sensível às necessidades emocionais dos estudantes, permeiam as reflexões apresentadas a seguir individualmente, como referência do grupo em questão.

A indicação de:

Diminuir as matérias (desnecessária) e aumentar a quantidade de aulas, as mais importantes para o ENEM e melhorar a qualidade dos professores. (Estudante 4836).

Evidencia uma visão crítica sobre o sistema educacional, propondo mudanças que visam aprimorar a preparação dos alunos para o ENEM. A abordagem sugerida não se limita apenas à quantidade de disciplinas, mas se estende à qualidade do ensino, reconhecendo o papel crucial dos professores na formação acadêmica. Essas propostas apontam para a necessidade de uma revisão estratégica e alinhada aos objetivos práticos dos estudantes, ressaltando a importância de uma educação mais centrada no aluno e nas demandas específicas do ENEM.

O depoimento do estudante a seguir, ressalta a necessidade urgente de uma abordagem mais compassiva no ambiente educacional. As propostas de redução da carga horária e aumento da paciência refletem a busca por um equilíbrio entre desafios escolares e bem-estar emocional. A sugestão de tornar a abordagem do ENEM menos intimidadora destaca a importância de criar um ambiente que apoie o desenvolvimento escolar e emocional dos estudantes, promovendo uma preparação mais saudável para o exame.

Poderiam diminuir um pouco a carga horária... terem mais paciência, de certa forma a fala você só se dará bem se estudar, assusta e deixa mais estressado. O fato do ENEM também assusta, porque não saber o tema da redação dá medo, e não é todos que conseguem estudar e tal. Eu não consegui porque não consigo fazer as coisas sem uma motivação. (Estudante 5122).

Ao indicar:

Retirar um monte de disciplinas e aumentar as que realmente são cobradas no ENEM e concursos. (Estudante 6831).

O estudante destaca a necessidade de uma revisão estratégica do currículo, com uma abordagem mais prática e voltada para os objetivos específicos dos exames, como o ENEM e concursos. Essa sugestão reflete a compreensão da importância de uma preparação direcionada, proporcionando aos estudantes as habilidades e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios específicos dessas avaliações. Essa abordagem mais focada pode contribuir para uma preparação mais eficiente e alinhada com os objetivos escolares e profissionais dos estudantes.

Menos atividade menos prova principalmente na véspera do ENEM. (Estudante 1686).

O estudante expressa uma preocupação legítima sobre o impacto negativo da sobrecarga de atividades na véspera do ENEM. A proposta de reduzir essa carga visa criar um ambiente mais favorável para que os estudantes possam concentrar-se na revisão e no descanso, fatores cruciais para o desempenho eficaz no exame. Essa sugestão ressalta a importância de considerar não apenas o conteúdo do exame, mas também as condições emocionais e físicas dos estudantes durante períodos críticos de preparação para avaliações significativas.

Mais preparo para ENEM e vestibular e menos tarefas ou avaliações inúteis. (Estudante 4305).

O estudante destaca a necessidade de uma abordagem mais estratégica na preparação para o ENEM e vestibular. A sugestão de focar em atividades e avaliações mais alinhadas aos objetivos desses exames ressalta a importância de otimizar o tempo de estudo, garantindo que os estudantes estejam bem preparados para os desafios específicos dessas avaliações. Essa abordagem mais direcionada pode contribuir para uma preparação mais eficiente e eficaz dos estudantes, aumentando suas chances de sucesso no ENEM e vestibular.

Os depoimentos deste grupo evidenciam a necessidade de uma abordagem mais complexa na preparação para o ENEM, reconhecendo não apenas as demandas acadêmicas, mas também os aspectos emocionais que podem influenciar o desempenho dos estudantes. As propostas sugeridas indicam um apelo por

mudanças estruturais que promovam um ambiente educacional mais equilibrado e favorável ao desenvolvimento escolar e emocional dos estudantes.

Outro agrupamento de depoimentos dos estudantes reflete uma preocupação central com o bem-estar emocional dos alunos no contexto da preparação para o ENEM, visto que a pressão constante por boas notas, aprendizado e sucesso no exame nacional tem um impacto significativo nas mentes dos estudantes, levantando a necessidade urgente de apoio psicológico. Os estudantes destacam a importância da terapia como uma ferramenta crucial para cuidar da saúde mental dos estudantes, e além disso, eles propõem a presença de psicólogas nas escolas, o aprimoramento do desempenho dos professores e uma revisão curricular focada nos conteúdos específicos do ENEM para uma preparação mais eficaz.

Terapia. Precisamos cuidar de nossas cabeças, o tempo todo, somos cobrados pra tirar boas notas, pra aprender, pra passar no ENEM, a cabeça vai fundir uma hora. (Estudante 1844).

O depoimento do estudante destaca a necessidade premente de atenção à saúde mental dos estudantes. A pressão constante e as expectativas elevadas podem resultar em desgaste emocional, evidenciando a importância de implementar medidas que ofereçam suporte psicológico aos estudantes. A menção à cabeça "fundir" sugere a importância de abordar os aspectos psicológicos da jornada educacional, ressaltando a complexidade da jornada educacional, indo além das questões acadêmicas para abordar o bem-estar emocional como um componente essencial do desenvolvimento estudantil.

Psicólogas nas escolas; melhorar a questão do desempenho dos professores; matérias que de fato cai no ENEM para ajudar os estudantes a se preparar melhor. (Estudante 1861).

O estudante apresenta uma visão abrangente sobre melhorias no sistema educacional, indo além da esfera individual para propor mudanças estruturais. A sugestão de ter psicólogas nas escolas destaca a importância do suporte emocional de forma ampla, enquanto a busca pela melhoria do desempenho dos professores e uma abordagem mais focada nas matérias do ENEM apontam para a criação de um ambiente educacional mais eficaz e saudável. Essa abordagem sugere uma compreensão profunda das múltiplas facetas que contribuem para uma experiência educacional positiva.

Terapia para todos, principalmente para os alunos que vão fazer o ENEM. (Estudante 8464).

O depoimento do estudante destaca a importância de abordar a saúde mental de todos os alunos, independentemente de sua preparação para o ENEM. A compreensão da necessidade universal de terapia sugere uma visão abrangente sobre o bem-estar emocional dos estudantes. Além disso, o reconhecimento da pressão do ENEM indica uma sensibilidade para as demandas específicas associadas a exames de grande importância. Essa perspectiva reforça a importância de estratégias que promovam a saúde mental de maneira inclusiva e direcionada às necessidades específicas dos estudantes.

Os depoimentos do grupo convergem para a necessidade de repensar o ambiente educacional, incorporando medidas que promovam o equilíbrio entre o desenvolvimento escolar e o bem-estar emocional. A sugestão de terapia e a presença de profissionais de saúde mental refletem um apelo por mudanças estruturais que criem um ambiente de aprendizado mais saudável e sustentável para os estudantes. Essa abordagem ressalta a importância de considerar o aluno como um ser integral, reconhecendo não apenas suas capacidades acadêmicas, mas também suas necessidades emocionais e psicológicas.

Os depoimentos a seguir refletem a preocupação de outro grupo não apenas com a preparação para o ENEM, mas também com a qualidade do ensino, a oferta de recursos adequados e o suporte para transições importantes na vida acadêmica e profissional. Cada estudante destaca aspectos específicos que considera essenciais para uma preparação mais eficaz e abrangente. A busca por materiais didáticos direcionados, apoio da escola para o ENEM e vestibulares, cursos gratuitos e profissionalizantes, assim como a ênfase em aulas preparatórias para o pós-EM, demonstram uma visão abrangente sobre as necessidades educacionais dos estudantes.

Materiais didático próprio para ensinar algo que irá cair no ENEM. (Estudante 5126).

Destacado a devida importância de uma abordagem mais específica na preparação para o ENEM, enfatizando a necessidade de materiais didáticos próprios que estejam alinhados com o conteúdo do exame. Essa perspectiva ressalta a busca por recursos educacionais que atendam de forma direcionada às demandas

específicas do ENEM, evidenciando uma visão estratégica e focada na preparação para esse importante exame educacional.

Mais apoio da escola em relação a ENEM e vestibulares, melhor preparação do aluno para o mercado de trabalho e a realidade de um adulto. (estudante 5648).

O estudante ressalta a importância de uma educação que vá além da preparação para exames. A busca por mais apoio da escola sugere uma necessidade percebida de orientação e suporte contínuos ao longo da jornada educacional com a inclusão da preparação para o mercado de trabalho e a vida adulta indicando uma visão pragmática da educação, enfatizando a importância de preparar os alunos para os desafios práticos que enfrentarão após a conclusão do EM.

Ter cursinhos gratuito para o ENEM e também profissionalizante. (Estudante 5825).

A proposta indica uma busca por oportunidades educacionais mais amplas, que preparem os alunos de forma abrangente para os desafios do ENEM e do ambiente profissional. Essa abordagem integrada ressalta a compreensão da importância de equipar os estudantes não apenas com conhecimento teórico, mas também com habilidades práticas necessárias para o sucesso em diferentes áreas da vida.

Cursinho para o ENEM. (Estudante 7108).

A contribuição ressalta a importância de recursos educacionais especializados na preparação para o ENEM. A proposta reflete a compreensão de que a abordagem para este exame específico pode demandar estratégias e conhecimentos particulares, isso destaca a busca por uma preparação mais direcionada e adaptada às características específicas do ENEM, visando maximizar as chances de sucesso nesse importante exame educacional.

Aulas particulares para o ENEM. (Estudante 7125).

A sugestão é a busca por uma abordagem de preparação mais individualizada, reconhecendo as aulas particulares como uma estratégia eficaz. Essa perspectiva ressalta a importância de adaptar os métodos de ensino às necessidades específicas de cada aluno, reconhecendo que diferentes estudantes podem se beneficiar de abordagens distintas. A ênfase na individualização da preparação sugere uma busca

por otimizar o processo de aprendizado, maximizando as chances de sucesso no ENEM.

Material melhor, foco em vestibular e coisas da vida adulta (principalmente no EM), busca por profissionais qualificados. (Estudante 5575).

A visão deste estudante reflete uma abrangência da educação, buscando materiais de melhor qualidade, com um foco específico em vestibulares e aspectos práticos da vida adulta. A valorização de profissionais qualificados destaca a importância não apenas dos recursos educacionais, mas também do papel dos professores na entrega de uma educação eficaz e relevante para os desafios futuros dos alunos.

Aulas mais preparatórias para os pós ensino médio. (Estudante 7190).

O estudante destaca a importância de uma preparação que vá além do ambiente escolar imediato, propondo aulas mais direcionadas para a transição pós-EM. Essa visão orientada para o futuro indica a compreensão da importância de equipar os alunos com as habilidades e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que surgirão após a conclusão do EM

O Aumento de orientações para se preparar para o ENEM e vestibulares. (estudante 3490).

A relevância da orientação na preparação para o ENEM e vestibulares é apresentada, sendo que a busca por um aumento nesse direcionamento indica a compreensão de que, para uma preparação eficaz, é necessário não apenas acesso a informações, mas também orientação direcionada, fornecendo aos alunos as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios desses exames específicos.

Os depoimentos coletados no grupo, evidenciam uma busca uníssona por abordagens mais eficazes e abrangentes no processo educacional. Desde a solicitação de materiais didáticos específicos para o ENEM até a necessidade de suporte para as transições cruciais na vida acadêmica e profissional. Os estudantes expressam a urgência de uma educação mais alinhada com as demandas da sociedade e do mercado de trabalho. Essas propostas reforçam a importância de uma educação que seja flexível, adaptável e centrada nas necessidades e aspirações individuais dos estudantes. A busca por profissionais qualificados, a valorização de aulas mais direcionadas para o pós ensino médio e o reconhecimento da importância

da saúde mental demonstram uma compreensão do processo educacional. Este conjunto de perspectivas destaca a necessidade de transformações significativas no sistema educacional para atender de maneira mais efetiva às expectativas e desafios dos estudantes contemporâneos.

Outras narrativas dos estudantes se agruparam frente a uma reflexão de uma perspectiva crítica em relação ao papel do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério de acesso às instituições de ensino superior. Ambos expressam o desejo de uma mudança no sistema, de maneira que a realização do ENEM não fosse um requisito para ingressar na faculdade.

Fazer faculdade sem precisar do ENEM. (Estudante 3767).

O estudante destaca a aspiração de fazer faculdade sem depender do ENEM, ou seja, uma perspectiva que sugere uma insatisfação com a atual estrutura de avaliação e seleção para o ensino superior. A propositiva do estudante revela o anseio por um sistema de ingresso universitário que não dependa exclusivamente do desempenho no ENEM, podendo refletir a percepção de que outros critérios ou métodos de avaliação podem ser mais justos ou abrangentes. A expressão "sem precisar do ENEM" sugere uma reflexão sobre a relevância do exame no contexto da seleção para a faculdade. Isso pode indicar uma insatisfação quanto à capacidade do ENEM de medir de forma equitativa as habilidades e aptidões dos estudantes.

Abrir vagas para todos na faculdade, assim não precisa de ENEM. (Estudante 5178).

O estudante propõe a abertura de vagas para todos na faculdade, eliminando assim a necessidade do ENEM como critério seletivo. A sugestão de abrir vagas para todos na faculdade aponta para a busca por um acesso mais amplo e universal ao ensino superior, sem depender de um exame específico como o ENEM. Isso reflete a ideia de democratizar o ingresso nas instituições de ensino superior. A proposta sugere uma diminuição da dependência do ENEM como o principal critério de seleção, relacionando à percepção de limitações ou injustiças associadas ao processo atual de avaliação.

Ambas as contribuições expressam uma insatisfação com o status quo e propõem alternativas para repensar o acesso ao ensino superior. Suas sugestões indicam a necessidade de uma reflexão mais ampla sobre as políticas de ingresso nas

faculdades, incentivando uma discussão sobre a equidade, diversidade e a eficácia dos métodos de avaliação existentes.

Outros estudantes convergiram suas narrativas para a necessidade de uma reformulação no currículo do EM, com um enfoque mais prático e alinhado às demandas da vida acadêmica e profissional, especialmente no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essas perspectivas refletem a busca por uma educação mais direcionada, que prepare os alunos não apenas para os desafios do exame, mas também para a aplicação prática do conhecimento em suas futuras trajetórias.

O enfoque em que matérias que realmente iremos usar e que precisamos saber ao sair do ensino médio e começar uma vida acadêmica e profissional. (Estudante 6507).

Sugestões direcionam para uma necessidade de um currículo que aborde matérias práticas e aplicáveis à vida cotidiana e à futura vida acadêmica e profissional. Isso reflete a busca por uma educação que tenha impacto direto na formação integral do estudante. Indica a importância de uma preparação mais focada no ENEM, sugerindo que a estrutura do EM deve ser adaptada para melhor atender às demandas específicas do exame. Isso destaca a busca por estratégias de ensino que maximizem o desempenho dos alunos no ENEM. Ressalta a importância do domínio da língua portuguesa, especialmente no contexto das redações do ENEM. Isso sugere a busca por uma educação que desenvolva habilidades específicas, como a comunicação escrita, essenciais para o sucesso no exame e além.

Ter mais aulas de conteúdos de ENEM, aulas para ajudar os alunos no ENEM. (estudante 4763).

Matérias mais focadas como português nas redações para o ENEM. (estudante 7126).

Outros estudantes indicam a necessidade de reflexão acerca da busca por um currículo que incorpore temas e atividades práticas, alinhados às demandas do futuro e, especificamente, do ENEM. Isso indica a necessidade de uma educação que vá além da teoria e se concentre em preparar os alunos para desafios reais. Sugestões dos estudantes apontam não apenas para a necessidade de um currículo adaptado ao ENEM, mas também para a infraestrutura escolar. Isso destaca a importância de

garantir condições adequadas para o aprendizado, evitando superlotação e permitindo um ambiente mais propício ao ensino e à aprendizagem.

Estudar algo que realmente é útil para o futuro. Principalmente temas e atividades que tem no ENEM. (Estudante 1354).

Conteúdos focados no ENEM, aumentando mais salas para não ficar muitos alunos na mesma sala. (Estudante 1585).

Os depoimentos evidenciam por uma educação mais alinhada com as necessidades práticas e futuras dos estudantes. A busca por um enfoque específico no ENEM, aprimorando habilidades como redação e a necessidade de infraestrutura adequada destacam a complexidade das reformas necessárias para oferecer uma educação mais eficaz e relevante.

Os depoimentos dos estudantes revelam uma chamada uníssona em busca de uma educação que esteja mais sintonizada com as necessidades práticas e futuras dos alunos. As demandas por um enfoque específico no ENEM, com destaque para o aprimoramento das habilidades de redação, bem como a ênfase na necessidade de infraestrutura adequada, destacam a complexidade das reformas necessárias para proporcionar uma educação mais eficaz e relevante. Essas vozes coletivas clamam por mudanças significativas no sistema educacional, refletindo a aspiração de um ensino que vá além de preparar para exames, abraçando uma abordagem mais holística que prepare os alunos para os desafios reais da vida acadêmica e profissional.

Um contingente considerável dos participantes discorreu a respeito de uma insatisfação generalizada com o atual modelo do novo ensino médio, destacando a necessidade de reformas substanciais para atender às demandas dos estudantes, especialmente em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As preocupações abrangem desde a estrutura curricular até a abordagem pedagógica, indicando uma busca por mudanças significativas para uma educação mais eficaz.

Parar de tomar nosso tempo com essas eletivas e ensinar aquilo que precisa para o ENEM. (estudante 6928).

A demanda do estudante reflete uma preocupação legítima com a eficácia do processo educacional, buscando uma abordagem mais pragmática e direcionada. Sua perspectiva reflete a aspiração por um currículo enxuto e estrategicamente voltado

para as demandas específicas do ENEM, indicando uma busca por eficiência e relevância no EM.

A proposta a seguir revela uma insatisfação profunda com o modelo educacional atual, destacando a necessidade de uma revisão completa. Sua proposta reflete a busca por uma formação mais direcionada, com ênfase na preparação para o ENEM, qualidade do ensino, avaliação abrangente, abordagem psicologicamente capacitada e um ambiente mais empático e respeitoso para os alunos. Essa perspectiva aponta para a importância não apenas do conteúdo ensinado, mas também do ambiente educacional como um todo.

Tirar completamente as eletivas que vieram junto ao novo ensino médio e voltar ao modelo antigo, cursos preparatórios para o ENEM, professores que dê atenção aos alunos e de fato ensinem, ao invés de mandar inúmeras atividades de casa, professores capacitados psicologicamente para atuarem em salas de aulas, avaliação que vai além de olhar apenas as notas do aluno e muito mais empatia e respeito ao aluno. (Estudante 576).

Fim do novo ensino médio, e focar os estudos em conteúdos que vão cair no ENEM. (Estudante 7320).

A proposta de eliminar o novo ensino médio sugere uma insatisfação profunda com o novo modelo e a preferência por uma abordagem mais focada no ENEM. Isso sugere a busca por um sistema educacional que seja percebido como mais prático, relevante e eficaz na preparação dos estudantes para os desafios específicos do exame e, por extensão, para o futuro escolar e profissional.

Rever o que é importante para o ensino médio, ensinar nessa fase somente o que será utilizado para concorrer no ENEM. (Estudante 4704).

O estudante expressa a necessidade de uma abordagem mais seletiva no EM, concentrando-se em conteúdos estrategicamente importantes para a preparação no ENEM. Essa perspectiva reflete a busca por uma educação mais alinhada com os objetivos imediatos dos estudantes, visando uma preparação mais eficaz e direcionada para os desafios específicos do exame.

Ter mais aulas das matérias que são realmente importantes para os estudantes, eletiva não iremos usar no ENEM muito menos na faculdade. (Estudante 2392).

O estudante sugere mais aulas das matérias realmente importantes, criticando a inclusão de eletivas que não têm aplicação no ENEM ou na faculdade. A crítica às

eletivas e a demanda por mais aulas das matérias essenciais refletem a busca por uma formação mais pragmática e útil para o ENEM e a vida acadêmica.

Os depoimentos refletem uma busca por mudanças significativas no EM, evidenciando a insatisfação dos estudantes com o modelo educacional atual. As propostas apontam para a necessidade de uma abordagem mais prática, voltada para a preparação específica do ENEM e uma revisão na estrutura curricular. Há um evidente apelo por uma educação mais alinhada às demandas do exame nacional e que proporcione uma formação mais direcionada e eficaz para os estudantes. Essas vozes coletivas reforçam a importância de repensar o sistema educacional, visando atender às expectativas e necessidades dos alunos de maneira mais abrangente e relevante

Os depoimentos dos estudantes que compõem o último agrupamento de análise refletem uma série de preocupações relacionadas ao papel dos professores na preparação para o ENEM. As vozes dos alunos destacam a importância de um foco mais direcionado por parte dos educadores, abordando desde a necessidade de maior ênfase nas redações até a importância de acreditar no potencial individual de cada estudante.

Os professores foquem no ENEM com o terceiro ano. (Estudante 9194).

O estudante aponta para a importância de uma abordagem mais específica dos professores em relação ao terceiro ano, direcionando o ensino para as demandas específicas do ENEM. A sugestão reflete o desejo de uma preparação mais direcionada para o exame, considerando a relevância desse ano letivo para o futuro escolar dos estudantes.

O que pode melhorar é os professores passar muito redação por alunos fazer ENEM. (Estudante 9193).

A preocupação deste estudante está centrada na prática intensiva de redações, evidenciando a importância do desenvolvimento das habilidades de escrita para o ENEM. A proposta sugere uma abordagem mais prática e específica para aprimorar uma das competências essenciais avaliadas no exame.

A sugestão a seguir destaca a importância de um currículo mais alinhado com os interesses individuais e focado nas disciplinas essenciais para o EM. A proposta inclui uma abordagem específica nas semanas próximas ao ENEM, evitando distrações com tarefas que não contribuam diretamente para a preparação.

Só ter matérias que são essenciais para o ensino médio e que estão dentro dos meus interesses. Além disso, nas semanas próximas ao ENEM e vestibulares os professores não passassem trabalhos de apresentação ou assuntos que não sejam frequentes no ENEM. (Estudante 6445).

Na narrativa seguinte o estudante destaca a importância do apoio emocional dos professores, enfatizando o impacto que mensagens negativas podem ter no foco e na confiança dos alunos. A análise abrange não apenas a preparação acadêmica, mas também a influência psicológica dos educadores.

Acreditar no meu potencial, sei que sou capaz, mas várias vezes costumo perder o foco, algumas vezes por causa de alguns professores que dizem que se não passarmos no ENEM não seremos nada no mundo de trabalho. (Estudante 8351).

Os depoimentos indicam um desejo coletivo por uma abordagem mais personalizada e direcionada dos professores na preparação para o ENEM. Além do aspecto escolar, há uma preocupação com o suporte emocional, a prática intensiva de habilidades específicas e a relevância do currículo para os interesses individuais dos estudantes. Essas perspectivas destacam a importância da atuação dos educadores não apenas como transmissores de conhecimento, mas como orientadores e apoiadores cruciais durante essa fase crucial da vida acadêmica.

Os depoimentos dos estudantes revelam um panorama complexo e desafiador em relação à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Há uma convergência de preocupações, críticas e sugestões que refletem a busca por uma abordagem mais eficiente, relevante e equilibrada no sistema educacional, especialmente durante o período do EM. Diversas propostas foram elencadas advindas das sugestões dos estudantes: a demanda por uma revisão curricular, com foco nas matérias mais relevantes para o ENEM; sugestão de materiais didáticos específicos indicam a busca por uma preparação mais direcionada e eficaz; a oferta de cursos preparatórios gratuitos; a ênfase na terapia que evidencia a conscientização dos estudantes sobre a importância do bem-estar psicológico na jornada educacional; um ambiente escolar mais empático; professores mais capacitados; avaliações abrangentes e menos carga de atividades excessivas e outros.

Em última análise, os depoimentos apontam não apenas para a necessidade de uma reformulação no sistema educacional, mas também para a importância de criar um ambiente que promova um aprendizado saudável e sustentável. Os

depoimentos revelam não apenas desafios, mas também um chamado por mudanças substanciais que promovam uma educação mais inclusiva, preparatória e respeitosa, alinhada com as necessidades e aspirações dos estudantes para enfrentar os desafios escolares e profissionais futuros. As demandas dos estudantes refletem um apelo por uma abordagem, que reconheça a importância do ENEM sem comprometer a saúde mental dos alunos.

4.2.7 Aula: a sala de aula o epicentro da aprendizagem

A sala de aula, embora seja o epicentro do aprendizado, muitas vezes é percebida pelos estudantes como uma fonte significativa de estresse em sua jornada escolar. Essa perspectiva foi revelada na questão anterior, pois para muitos estudantes, essa mesma sala de aula é percebida como uma fonte significativa de estresse em sua jornada escolar. Dentre os fatores apontados, destacam-se a bagunça e as distrações, elementos que, se não abordados adequadamente, podem comprometer o ambiente propício para a apropriação do conhecimento.

Os fatores mencionados, bagunça e distrações, foram identificados como elementos que contribuem para esse estresse. A bagunça pode interferir na ordem necessária para um ambiente de aprendizado eficaz, enquanto as distrações podem desviar a atenção dos estudantes do conteúdo em discussão. A observação de que esses elementos precisam ser abordados adequadamente sugere uma preocupação com a qualidade do ambiente de aprendizado.

Diante desse cenário, os próprios estudantes, cientes da importância de um ambiente harmonioso para o aprendizado, indicaram diversas estratégias como formas de enfrentamento aos estressores, destaca-se aqui a consciência dos alunos sobre o impacto do ambiente escolar em seu desempenho escolar e bem-estar emocional. Isso sugere um reconhecimento da interdependência entre o ambiente de sala de aula e o processo de aprendizado. Esse envolvimento ativo dos estudantes na identificação e sugestão de estratégias ressalta a importância de considerar as perspectivas dos principais interessados na dinâmica escolar e suas medidas de enfrentamento.

Para uma abordagem mais detalhada e informações pertinentes, seguem algumas das estratégias específicas mencionadas pelos estudantes, incluindo uma gama de sugestões que variam sobre propostas de controle disciplinar, convivência

harmoniosa, distribuição dos alunos em sala, propostas de aulas diferenciadas com uso de tecnologia e outras sugestões que os estudantes apresentaram para lidar com os desafios identificados. Esses detalhes revelam um aspecto proativo por parte dos alunos em buscar soluções para melhorar a qualidade do ambiente educacional e podem enriquecer a compreensão das soluções propostas.

Uma das recomendações emergentes é a necessidade de um controle disciplinar efetivo dos alunos em sala de aula, com imposição de regras e a atuação firme por parte dos educadores, apontadas como fundamentais para a manutenção de um ambiente ordenado, propício à concentração e ao aprendizado. O agrupamento dos depoimentos voltados a esta sugestão, evidencia uma preocupação com o comportamento disruptivo de alguns alunos na sala de aula e a busca por medidas para lidar com essa questão.

Os estudantes expressam a frustração em relação à bagunça, à falta de interesse em estudar e à percepção de que a escola não está tomando medidas eficazes para lidar com esses problemas. As sugestões variam desde a ideia de tirar os alunos bagunceiros da sala ou da escola até a proposta de melhorar o comportamento de maneira mais abrangente, destacando a necessidade de intervenção dos professores no controle disciplinar.

Tirar as alunas bagunceiras da sala e da escola, ninguém merece viver com gente que não quer estudar e a escola não faz nada, diz que não pode expulsar e a gente que sai prejudicada. (Estudante 3449).

O estudante expressa uma insatisfação significativa em relação à presença de alunos bagunceiros na sala e na escola. A sugestão de tirar esses alunos parece ser uma medida extrema, destacando a percepção de que a escola não está tomando as medidas necessárias para lidar com a situação, causando prejuízos aos demais estudantes.

Outros depoimentos são concisos e diretos, refletindo a ideia de remover os alunos que perturbam a ordem da sala de aula como uma solução para melhorar o ambiente de aprendizado, também sugere a expulsão de alunos bagunceiros como uma medida para lidar com o problema.

Tirar alunos bagunceiros da sala. (Estudante 176).

Expulsar alguns alunos da sala. (Estudante 419).

Professores que deixam os alunos bagunçarem na sala de aula deveria cuidar do comportamento desses bagunceiros. (Estudante 1419).

Observa-se uma preocupação direta com o papel dos professores na gestão do comportamento dos alunos. A crítica implícita sugere que alguns professores não agem de forma proativa para manter a ordem na sala de aula, permitindo que os alunos se comportem de maneira inadequada. Ao afirmar que os professores "deveriam cuidar do comportamento desses bagunceiros", o estudante está enfatizando a responsabilidade dos educadores na manutenção de um ambiente propício para o aprendizado. A sugestão implícita é que, ao invés de permitir que a bagunça ocorra sem intervenção, os professores deveriam adotar medidas para corrigir ou prevenir comportamentos disruptivos.

Outra sugestão para o enfrentamento aos estressores escolares advém da preocupação dos estudantes com a melhoria da concentração em sala de aula, especialmente destacando o ambiente de silêncio, que revelou uma sensibilidade importante para as condições que impactam diretamente a qualidade do aprendizado. A sugestão do ambiente de silêncio sugere o reconhecimento da importância do silêncio para o processo de aprendizagem. Um ambiente tranquilo cria as condições ideais para a reflexão, concentração e absorção efetiva do conteúdo apresentado, contribuindo para um aprendizado mais significativo.

Os alunos fiquem quietos e deixar quem quer estudar, estudar em paz sem ter que tolerar gritos ou risadas altas dentro da sala de aula. (Estudante 1510).

A identificação do barulho excessivo como um fator prejudicial à concentração destaca a influência direta do ambiente sonoro no desempenho escolar. Ruídos constantes podem interferir na capacidade dos alunos de absorver informações, processar conceitos e se envolver plenamente nas atividades propostas em sala de aula.

Uma sala menos barulhenta. (Estudante 3018).

A sugestão deste estudante é direta, apontando para a necessidade de reduzir o nível de ruído na sala de aula. A expressão "menos barulhenta" destaca a busca por um ambiente mais calmo, onde a concentração possa ser facilitada. A busca por um ambiente silencioso é uma estratégia específica que os estudantes estão propondo

para melhorar a concentração. Isso destaca a diversidade de abordagens que podem ser consideradas para otimizar o ambiente de aprendizado, reconhecendo que diferentes alunos podem responder de maneira diferente aos estímulos ambientais.

Tomar o celular dos alunos que usam na sala, barulho o tempo todo. (Estudante 6687).

Este estudante aborda diretamente a questão dos dispositivos eletrônicos, indicando que o uso constante de celulares contribui para o barulho e a distração na sala de aula. A sugestão de tomar os celulares destaca a importância de minimizar fontes específicas de interrupção. Apesar da proposta de um ambiente silencioso, é importante considerar os desafios práticos na implementação dessa medida. A gestão do ruído em um ambiente escolar pode envolver não apenas a conscientização dos alunos, mas também considerações estruturais e logísticas que podem influenciar a capacidade de atingir um nível ideal de silêncio.

Um local apropriado para estudar, uma sala em silêncio só para estudos. (Estudante 3048).

A sugestão vai além de apenas reduzir o barulho, propondo a criação de um ambiente dedicado exclusivamente aos estudos e caracterizado pelo silêncio. A ideia de um local apropriado para estudar reflete a necessidade de um ambiente propício ao aprendizado sem distrações

Em conjunto, esses depoimentos apontam para uma consciência compartilhada entre os estudantes de que o silêncio é fundamental para enfrentar o estresse em sala de aula. As sugestões variam desde a promoção da autodisciplina dos alunos em relação ao ruído até propostas mais estruturadas, como a criação de espaços dedicados ao estudo. Outro grupo emergente das sugestivas de melhoria na concentração é da diversificação do modelo de aula, uma cobrança por dinamismo e interatividade foram observadas onde os depoimentos dos estudantes refletiram uma demanda consistente por mudanças na abordagem pedagógica, visando tornar o ambiente educacional mais dinâmico, envolvente e menos cansativo.

Usar metodologias diferentes, já que estudo em período integral, e passar oito horas sentando numa cadeira em uma sala de aula é muito cansativo. (Estudante 222).

O depoimento destaca a importância de tornar o ambiente educacional mais dinâmico, envolvente e adaptado às necessidades dos alunos que passam longos

períodos na escola. A busca por variedade, participação ativa e equilíbrio entre atividades pode contribuir significativamente para melhorar a experiência de aprendizado e reduzir o cansaço associado ao período integral.

Diminuição da carga horária e mais dinâmicas dentro das salas de aula. (Estudante 354).

A sugestão reflete a busca por um equilíbrio entre a quantidade e a qualidade do tempo na escola. Isso sugere uma compreensão de que a eficácia do aprendizado não é apenas determinada pelo número de horas, mas também pela forma como essas horas são utilizadas, enfatizando a importância de atividades que mantenham os alunos engajados. A busca por dinâmicas sugere um desejo de participação ativa dos alunos no processo educacional, onde eles não são apenas receptores passivos de informações, mas contribuem ativamente para o aprendizado.

Profissionais da escola terem mais educação, pensar em propostas mais divertidas de aprendizagem porque ficar só dentro da sala vendo professor explicar muito e a gente não entender nada e quando vai perguntar reclama não aprende nada. (Estudante 994).

Dois preocupações fundamentais para a melhoria do ambiente educacional são notadas na sugestão: A menção à necessidade de os profissionais da escola "terem mais educação" sugere uma preocupação com a forma como os educadores interagem com os alunos. Isso pode envolver a importância de uma comunicação respeitosa, compreensão das necessidades dos alunos e uma atitude geral de apoio e encorajamento e a solicitação por "propostas mais divertidas de aprendizagem" ressalta a necessidade de tornar o processo educacional mais atraente e envolvente para os alunos. A ideia de tornar o aprendizado mais divertido está diretamente relacionada à motivação dos alunos. Propostas educacionais que despertam interesse e entusiasmo tendem a motivar os estudantes a participarem ativamente do processo de aprendizado.

Atividades interativas dentro de sala, projetos como maquetes e ao que estimula diversão para os alunos dentro de sala e que não sobrecarregue e não pressione a ter que termina antes da aula acabar, menos trabalhos e atividades para cara, fazer o aluno tem um tempo dele, que possa trabalhar no mercado de trabalho e estudar sem interferir em nada, e com isso não fazendo eles desistirem das escolas. (Estudante 2054).

Essa sugestão reflete a importância de tornar o ambiente escolar mais dinâmico e envolvente, reconhecendo que o aprendizado não deve ser apenas informativo, mas

também inspirador e estimulante. Ao integrar atividades práticas, projetos e elementos de diversão, os educadores podem criar um ambiente que não só transmite conhecimento, mas também cultiva o interesse contínuo dos alunos no processo educacional.

Aulas diferentes, práticas, laboratórios, esportes, palestras. Chega de tanta sala de aula, já sei onde fica cada rabisco na cadeira e nas paredes. Que essa pesquisa consiga melhorar nossas aulas, antes q mais alunos desistam de estudar eu já estou saindo, mas tem muita gente querendo desistir só vem na escola pra “zuarem” e comer a merenda. (Estudante 3944).

A variedade de atividades sugeridas reflete a compreensão de que experiências diversas são essenciais para enriquecer o aprendizado, ao oferecer uma gama ampla de oportunidades, os alunos podem desenvolver habilidades em diversas áreas e descobrir interesses que vão além do currículo tradicional. A diversidade nas atividades propostas pode estimular a criatividade e inovação. Aulas práticas, laboratórios e esportes oferecem oportunidades para os alunos aplicarem conhecimentos de maneiras criativas e explorarem diferentes áreas de interesse. Esse depoimento reforça a ideia de que o ambiente educacional deve ir além da sala de aula tradicional, proporcionando experiências diversificadas que atendam às necessidades e interesses variados dos alunos.

A sugestão de aulas em campo, proposta por um considerável grupo de estudantes, refletiu um desejo por uma abordagem educacional mais dinâmica e envolvente. A ideia de que a metodologia diferente das aulas tradicionais pode proporcionar maior concentração, sugere o reconhecimento de que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira, as aulas em campo podem oferecer uma abordagem mais *hands-on*, permitindo que os alunos aprendam de forma mais prática e envolvente.

As propostas de atividades de um estilo diferente, diminuir as explicações em sala de aula, e fazer essas explicações em aulas práticas. (Estudante 1478).

A proposta de aulas em campo evidencia a aspiração por quebrar a rotina repetitiva das aulas tradicionais em sala. A mudança de ambiente e a exposição a experiências práticas oferecem uma alternativa estimulante, capaz de despertar o interesse dos alunos de maneira diferente, proporcionando um ambiente no qual os alunos podem aplicar conceitos teóricos em situações do mundo real, isso promove

um aprendizado mais contextualizado, conectando a teoria à prática e tornando o conhecimento mais significativo.

Aulas ao ar livre e mais coisas interessantes, não apenas dentro de uma sala de aula. (Estudante 1804).

Aulas de campo, pequenos passeios, já nos ajudam estudar, hoje em dia muito de nossos jovens aprendem mais se divertindo, eu lembro da aula de Geografia do professor (nome), que ele explicou a importância das energias limpas, no qual ele levou um carrinho movido a energia solar, mesmo que ficamos pouco fora da sala de aula, foi incrível, meus colegas e eu não queríamos voltar, pedimos até para a aula ser fora da sala. (Estudante 5587).

As atividades em campo muitas vezes envolvem experiências sensoriais e vivenciais, estimulando diferentes sentidos dos alunos, podendo resultar em uma aprendizagem mais completa e memorável, uma vez que os alunos podem associar conceitos a experiências concretas, proporcionando oportunidades para os alunos interagirem com o ambiente ao seu redor. A mudança para ambientes externos muitas vezes estimula a curiosidade natural dos alunos, incentivando-os a fazer perguntas e explorar conceitos de maneira mais ativa. Essa abordagem pode contribuir para um engajamento mais profundo.

O conceito de sala de aula deve ser ampliado para além das quatro paredes, a escola deve usar todos os espaços dentro e fora da escola para ensinar os alunos. (Estudante 5556).

Computadores e aulas fora da sala com ar pra respirar. (Estudante 2063).

Essa sugestão ressalta a importância de diversificar as estratégias de ensino para atender às necessidades e preferências variadas dos alunos. Ao incorporar aulas em campo, as instituições educacionais têm a oportunidade de criar experiências de aprendizado mais dinâmicas, alinhadas com as expectativas dos estudantes e capazes de proporcionar uma educação mais envolvente.

O ambiente físico foi mencionado pelos estudantes em consonância com a sua importância para o bem-estar na experiência de aprendizagem. Menções referenciaram a climatização das salas, indicando a importância do conforto térmico para os alunos, em ambientes onde as condições térmicas são extremas, como muito calor ou frio, o conforto físico é comprometido, o que pode afetar negativamente a concentração e a disposição para o aprendizado.

Uma sala climatizada. (Estudante 1062).

Arrumando o ar da sala para nós não passar calor, aulas mais criativas e não só em sala. (Estudante 1665).

O pedido por uma sala climatizada sugere que o estudante reconhece o impacto direto do ambiente físico na sua qualidade de vida, onde um ambiente confortável não apenas facilita o aprendizado, mas também contribui para uma experiência escolar mais positiva. Ao expressar a necessidade de climatização, o estudante destaca a importância de criar um ambiente propício para o aprendizado, onde ambientes desconfortáveis devido à temperatura podem distrair os alunos e dificultar a absorção eficiente do conteúdo educacional. A menção à climatização sugere que o estudante está atento ao impacto que o ambiente físico pode ter durante as atividades escolares diárias, refletindo uma preocupação legítima com o conforto contínuo dos alunos.

Ar condicionado na sala, não atrasa a entrega de material ou uniforme. (Estudante 2507).

O ambiente da minha sala de aula. (Estudante 2904).

Uma sala de aula mais agradável. (Estudante 2981).

Outra sugestão dos estudantes, visando a melhoria do ensino, flerta com as suas preocupações quanto à quantidade e distribuição do número de alunos por sala, destacando como um aspecto significativo que pode impactar diretamente os seus estudos. A indicação de que o excesso de alunos por sala é uma fonte de estresse sugere que muitos estudantes podem sobrecarregar tanto os alunos quanto os professores, podendo levar a uma diminuição na atenção individualizada e na qualidade geral da experiência de aprendizado.

Os depoimentos dos estudantes refletem uma preocupação recorrente em relação à quantidade de alunos por sala de aula e suas implicações no ambiente educacional, uma análise desses comentários, à luz do cenário do adensamento, sugere uma abordagem mais específica para melhorar a qualidade do ensino e o bem-estar dos estudantes.

A questão da superlotação de salas, evidencia o desconforto causado por turmas excessivamente grandes, onde as condições físicas impactam negativamente a mobilidade e, por extensão, a concentração dos alunos. Sugestões apontam essa preocupação, indicando um desejo por turmas mais reduzidas.

Menos quantidade alunos por sala, a minha não tem como nem andar de tanta gente, as cadeiras coladas uma na outra. (Estudante 4655).

Menos quantidade de alunos em sala. (estudante 1135).

Contribuições destacam a necessidade de conteúdos realmente necessários e uma distribuição correta de alunos por turma, além de atividades práticas fora da sala de aula. Sugerindo um apelo por uma abordagem mais criteriosa na organização das turmas, com ênfase em práticas educacionais que vão além do ambiente tradicional de sala.

Conteúdos realmente necessários, distribuição correta de alunos por turma, e atividade práticas fora da sala de aula. (Estudante 1328).

A proposta:

Mais profissionais qualificados, aulas mais interativas e interessantes, salas separadas para alunos com maior interesse em aprender e que só vão por ser obrigados. (Estudante 2134).

Pegar quem realmente quer estudar, e colocar em uma sala separada, pois os outros atrapalham muito. (Estudante 2192).

Evidencia a importância da qualidade do corpo docente e a busca por métodos de ensino mais envolventes. A sugestão de separação de salas para alunos com diferentes níveis de interesse e dedicação ao estudo, destaca a importância de adaptar o ambiente educacional para atender às necessidades específicas de diferentes grupos de estudantes.

Algumas narrativas convergem para a ideia central de que a redução do número de alunos por sala e uma abordagem mais individualizada são cruciais para promover um ambiente de aprendizado mais eficaz.

Sala com menos alunos. (Estudante 2499).

Tirar algumas matérias que não são importantes e separar a sala em níveis, assim os alunos que não sabem muita coisa os professores podem se dedicar mais pra ajudá-los. (Estudante 3402).

Separação das salas com superlotação. (Estudante 3404).

O apelo por "Sala com menos alunos" (Estudante 2499) reflete a busca por turmas menos numerosas, indicando um reconhecimento de que isso pode

proporcionar uma atmosfera mais controlada, permitindo uma interação mais próxima entre professores e alunos. Essa interação direta pode favorecer um melhor entendimento dos conteúdos e um acompanhamento mais personalizado.

A sugestão de "Tirar algumas matérias que não são importantes e separar a sala em níveis" (Estudante 3402) ressalta a importância de uma abordagem mais seletiva no currículo, direcionando o foco para as disciplinas essenciais. Além disso, a proposta de separar as salas em níveis reconhece que os alunos podem ter diferentes níveis de proficiência em determinadas matérias, sugerindo que a individualização do ensino pode ser benéfica.

A expressão "Separação das salas com superlotação" (Estudante 3404) reforça a necessidade de lidar diretamente com o problema da superlotação, indicando que uma abordagem de dividir turmas pode ser uma solução efetiva para criar um ambiente mais propício ao aprendizado.

Os estudantes expressam a necessidade de uma reavaliação na organização das salas de aula, buscando turmas com menor quantidade de alunos, professores mais qualificados, métodos de ensino mais dinâmicos e uma abordagem mais personalizada. Essas sugestões convergem para a criação de um ambiente educacional que valorize a qualidade do ensino, a participação ativa dos alunos e a adaptação às necessidades individuais, promovendo assim, uma experiência de aprendizado mais enriquecedora.

A preocupação dos estudantes com a diminuição da sobrecarga escolar destaca uma questão central no ambiente educacional, ressaltando que a redução dessa carga pode atuar como um antídoto contra o estresse e contribuir para a qualidade do ensino. Os depoimentos indicam que a quantidade excessiva de atividades não apenas representa um desgaste emocional e físico, mas também não é necessariamente sinônimo de aprendizagem significativa.

Essa perspectiva reflete a compreensão dos estudantes de que a qualidade do ensino não está necessariamente vinculada à quantidade de tarefas atribuídas. Ao contrário, a sobrecarga de atividades pode resultar em um ambiente propício ao estresse, afetando negativamente o bem-estar emocional e físico dos alunos. A percepção de que essa carga excessiva não se traduz automaticamente em aprendizagem destaca a necessidade de repensar a abordagem educacional.

Diminuir algumas disciplinas que realmente não são necessárias. Parar de obrigar os alunos a se apresentarem tanto na frente da sala de aula ou para a escola toda. (Estudante 506).

A proposta do estudante reflete uma perspicácia sobre a estrutura educacional e as práticas pedagógicas. Essa sugestão ressalta a importância de uma revisão criteriosa do currículo, questionando a relevância de certas disciplinas para garantir uma abordagem mais focada e eficaz. A ideia de reduzir disciplinas não essenciais aponta para a necessidade de otimizar o tempo e os recursos, concentrando-se nas matérias fundamentais para a formação acadêmica dos alunos. Essa abordagem estratégica busca evitar sobrecarregar os estudantes com conteúdos que podem ter pouca aplicabilidade prática em suas vidas ou futuras carreiras. Além disso, a sugestão de "parar de obrigar os alunos a se apresentarem tanto na frente da sala de aula ou para a escola toda" destaca a sensibilidade em relação às necessidades emocionais dos alunos. Reconhece-se que situações frequentes de exposição pública podem causar desconforto e ansiedade, e a proposta sugere a importância de criar um ambiente que respeite o ritmo individual de cada estudante, promovendo um aprendizado mais inclusivo.

A sugestão:

Diminuição de matérias, melhoramento do ambiente em sala, comunicação melhor com equipe gestora, e um aprendizado com explicação mais simplificada. (Estudante 2373).

Evidencia uma visão abrangente sobre as melhorias necessárias no ambiente educacional. Essa abordagem aponta para a importância de uma revisão global, considerando diversos aspectos para promover um ambiente de aprendizado mais eficaz. A proposta de um "aprendizado com explicação mais simplificada" reconhece a importância da clareza na transmissão de conhecimento. Simplificar a explicação dos conceitos pode tornar o aprendizado mais acessível e compreensível, atendendo às diversas formas de aprendizado dos estudantes. Essa visão abrangente reflete a compreensão de que melhorias significativas exigem uma avaliação completa do sistema educacional, visando criar um ambiente mais eficiente, inclusivo e propício ao aprendizado dos estudantes.

A preferência expressa na narrativa:

Não ter tanto trabalho, mas sim algumas atividades de sala valendo ponto, eu sei que os trabalhos nos ajudam a perder a vergonha de

falar em público, mas as vezes é ruim por não temos tempo de estudar para tal. (Estudante 7484).

Reflete uma perspectiva centrada na busca por um equilíbrio adequado entre as demandas acadêmicas e a gestão eficaz do tempo. Essa visão destaca a compreensão de que a quantidade excessiva de trabalhos pode ter implicações negativas no processo de aprendizado e no bem-estar dos estudantes.

A proposta de atividades realizadas em sala, valendo pontos, sugere uma abordagem mais direta e focalizada. Essa preferência reflete a busca por uma avaliação mais integrada ao ambiente de sala de aula, evitando sobrecarregar os estudantes com tarefas que podem ser realizadas mais eficientemente no contexto das aulas regulares. Essa perspectiva também aponta para a necessidade de considerar as implicações emocionais e psicológicas dos trabalhos, reconhecendo que o estresse associado às demandas excessivas pode afetar negativamente a experiência educacional.

O estudante que propõe:

Talvez uma nova abordagem dos professores em questão aos alunos que trabalham e tem casa pra cuidar, tarefas que podem ser feitas em sala de aula, facilitando a vida do aluno também. (Estudante 8637).

Aponta para uma consideração essencial da diversidade de circunstâncias dos alunos e a necessidade de ajustar as práticas educacionais para acomodar essas realidades individuais.

A proposta de tarefas realizadas em sala de aula para facilitar a vida do aluno reflete uma compreensão sensível das demandas adicionais enfrentadas por estudantes que precisam equilibrar trabalho e responsabilidades domésticas. Essa abordagem sugere a importância de criar um ambiente educacional flexível, de maneira que os professores reconheçam e respondam às necessidades específicas de cada aluno. Essa sugestão também ressalta a importância do diálogo aberto entre professores e alunos, permitindo uma compreensão mútua das circunstâncias individuais. Ao adaptar as práticas educacionais para acomodar diferentes realidades, os professores podem criar um ambiente que não apenas apoie o aprendizado, mas também promova o bem-estar dos estudantes.

O entusiasmo dos estudantes pela integração da tecnologia no ambiente educacional refletiu em consideráveis números de contribuições, explicitando uma compreensão avançada de como as ferramentas digitais podem potencializar a

qualidade do ensino e enfrentar desafios enfrentados ao longo da vida escolar, especialmente no EM. Diversas abordagens foram destacadas pelos participantes da pesquisa na vertente tecnológica, todas convergindo para o objetivo comum de aprimorar o aprendizado e enfrentar os estressores associados a essa fase da vida escolar.

A implantação de laboratórios de informática como auxiliares das aulas representa uma visão prática do uso da tecnologia para enriquecer a experiência educacional. Esses laboratórios podem proporcionar recursos interativos, simulações e atividades práticas que complementam e aprofundam os conceitos ensinados em sala de aula.

Outras contribuições destacam a necessidade de expansão nas instalações da escola, especificamente propondo a criação de um laboratório de ciências. Isso indica um reconhecimento da importância de espaços especializados para disciplinas específicas, como ciências, que podem se beneficiar significativamente de ambientes práticos e equipamentos específicos. Algumas sugerem não apenas um laboratório de ciências, mas também salas dedicadas a computação e laboratórios de química e física. A busca por aulas mais dinâmicas e uma sala específica para trabalhos de slides indica a necessidade de diversificar os métodos de ensino, aproveitando recursos tecnológicos.

Ter mais salas, tipo um laboratório de ciências e a estrutura da escola. (Estudante 428).

Ter salas de computação, laboratórios de química e física, aulas mais dinâmicas. uma sala própria para trabalhos de slides, e melhoria da quadra esportiva. (Estudante 601).

Outras narrativas indicam uma lacuna específica na infraestrutura da escola, apontando a falta de uma sala de informática. Essa sugestão ressalta a importância de fornecer aos estudantes acesso a recursos tecnológicos essenciais, alinhados com as demandas educacionais e profissionais contemporâneas.

Fazer uma sala de informática. Que nós não temos na nossa escola. (Estudante 5546).

A demanda por internet acessível e de qualidade para todos os estudantes sublinha a importância da equidade no acesso à tecnologia. Garantir que todos os alunos tenham acesso à internet de alta qualidade é fundamental para que possam

usufruir plenamente dos recursos online, pesquisas e colaboração digital, eliminando desigualdades que possam surgir devido às limitações de conectividade.

A necessidade da internet disponível na escola presente nos depoimentos dos estudantes, destaca a importância desse recurso, especialmente na sala de computação. Essas sugestões indicam a compreensão da relevância de uma conexão estável para realizar atividades que envolvem o uso de computadores e recursos online, denotando a preocupação que a qualidade da internet está alinhada com a necessidade de realizar pesquisas diretamente nas salas de aula. Isso sublinha a importância de uma conexão confiável para facilitar o acesso a informações online durante as aulas, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e informada. É apontado não apenas a necessidade de melhorar a qualidade da internet, mas também das possíveis consequências das limitações atuais.

Internet na escola, mais frequência na sala de computação. (Estudante 4805).

Uma boa internet para realizar pesquisas nas salas de aulas. (Estudante 4210).

Melhorar a internet da escola, pois do jeito que está não dá de entrar no site de EF (de ingles). (Estudante 4582).

Em conjunto, esses comentários refletem a realidade enfrentada pelos estudantes em relação à conectividade. A demanda por uma internet acessível e de qualidade não é apenas uma conveniência, mas uma necessidade para garantir que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de aproveitar os benefícios da tecnologia no processo educacional. Essas vozes destacam a importância de investir em infraestrutura digital para promover uma educação mais inclusiva e eficaz.

O uso de tecnologia em sala de aula é uma abordagem dinâmica que pode transformar o modo como o conteúdo é apresentado e absorvido. Ferramentas digitais, aplicativos educacionais e recursos multimídia podem tornar as aulas mais envolventes, adaptáveis às diferentes formas de aprendizado dos alunos.

Ser uma aula mais tecnológica, mais divertidas, usar mais a tecnologia na sala de aula. (Estudante 340).

Mais uso da tecnologia em sala de aula. (Estudante 454).

A defesa pela adoção da tecnologia pelos estudantes assim, sugere uma compreensão avançada do papel transformador dessas ferramentas no processo

educacional, essas propostas não apenas visam melhorar o ensino, mas também atendem às demandas específicas dos estudantes, proporcionando uma experiência educacional mais equitativa, dinâmica e adaptada às exigências da era digital.

Em última análise, os estudantes atribuíram a importância do papel do professor como elemento essencial para o bom desempenho escolar, revelando uma consciência aguçada sobre o impacto significativo que os educadores têm em suas experiências de aprendizado. Muitas narrativas emergiram no contexto aula/sala, revelando uma variedade de expectativas e sugestões em relação aos professores e ao ambiente escolar. Analisando essas contribuições, fica evidente que os alunos desejam uma transformação significativa no papel dos educadores e nas condições de aprendizado.

A ênfase colocada pelos estudantes na conduta dos professores reflete a importância atribuída à postura e dedicação dos educadores em sala de aula. O estudante destaca:

Os profissionais professores ter mais foco na sala de aula e não mexer no celular. (Estudante 7855).

Indica a necessidade de mais foco e menos uso de celular por parte dos professores, um apelo por maior atenção durante as aulas. A percepção de que os professores podem influenciar o ambiente educacional é reforçada quando o estudante afirma que: “Os professores pararem de reclamar dos alunos e do salário e passa a ver que o problema da educação também pode ser ele” (Estudante 704), sugerindo que os educadores deixem de reclamar e assumam um papel mais proativo na melhoria da educação

A proposta de avaliação dos professores dentro das salas de aula, alinha-se à busca por excelência no ensino, evidenciando a preocupação em garantir que apenas os melhores profissionais lecionem. A sugestão de advertência para alunos que atrapalham a aula reforça a importância de um ambiente disciplinado para facilitar o aprendizado.

Avaliação dos professores dentro das salas de aula para que apenas os melhores lecionem para os alunos e advertência para aqueles alunos que atrapalham a aula. (Estudante 6261).

A solicitação por mais silêncio na sala sugere um desejo por um ambiente propício à concentração e ao foco durante as atividades de ensino. O excesso de

barulho pode ser uma fonte significativa de distração, prejudicando a capacidade dos alunos de absorverem efetivamente o conteúdo apresentado em sala de aula. Além disso, a ênfase na necessidade de os professores terem calma com os alunos que enfrentam dificuldades evidencia a importância da empatia no processo educacional. Reconhecer as diferentes habilidades e ritmos de aprendizado dos alunos é crucial para promover um ambiente inclusivo e encorajador.

Aaah mais silêncio na sala, e os professores terem calma com quem tem dificuldade em aprender a matéria. (Estudante 4922).

O anseio expressado pelos estudantes: 4923, 5374 e 4264 converge em uma visão compartilhada por muitos alunos em relação ao ambiente de aprendizado desejado:

Ter professores que se esforçam mais pra ensinar e uma sala mais comportada. (Estudante 4923).

Saber quem eles colocam dentro de uma sala de aula, pois precisamos de professores mais competentes para o cargo. (Estudante 5374).

Mais atenção dos professores em relação as salas de aula e grupos de estudo. (Estudante 4264).

A busca por professores mais dedicados evidencia a expectativa de um comprometimento mais profundo por parte dos educadores. Isso sugere que os alunos desejam não apenas receber informações, mas também sentir que seus professores estão genuinamente investidos no processo de ensino, auxiliando no desenvolvimento escolar e pessoal. O pedido por salas mais comportadas aponta para a necessidade de um ambiente de aprendizado tranquilo e respeitoso. Uma sala de aula com comportamento adequado proporciona condições favoráveis para a concentração e participação ativa dos alunos, criando um espaço propício para o aprendizado. A sugestão de mais atenção aos grupos de estudo ressalta a importância do apoio extraclasse. Isso indica que os alunos reconhecem o valor do aprendizado colaborativo e esperam que os professores estejam envolvidos nesse processo, promovendo e incentivando grupos de estudo como uma ferramenta complementar ao ensino tradicional em sala de aula.

Demanda por recursos pedagógicos eficazes sublinha a busca por um ambiente educacional no qual os elementos fundamentais do ensino, como a competência dos professores e a qualidade dos materiais didáticos, devem alinhar-se

para proporcionar uma experiência de aprendizado mais impactante. A busca por professores experientes indica a compreensão dos alunos sobre a importância da expertise no processo de ensino, visto que professores com experiência tendem a ter um entendimento mais profundo dos conteúdos, estratégias pedagógicas eficazes e uma melhor capacidade de lidar com as nuances do ambiente educacional. A demanda por materiais didáticos de qualidade ressalta a importância dos recursos utilizados no processo de ensino. Materiais didáticos bem elaborados podem enriquecer a experiência de aprendizado, proporcionando variedade, clareza e relevância aos conteúdos.

Professores experientes, que saibam realmente explicar os conteúdos em sala, material didático mais bem elaborados e de qualidade. (Estudante 3107).

A expectativa de professores comprometidos ressalta a importância de uma equipe docente envolvida e dedicada ao processo educacional. Essas expectativas convergentes apontam para a necessidade de condições estruturais e administrativas que promovam um ambiente escolar saudável e eficaz e a busca por equilíbrio nas cargas horárias, um controle adequado nas salas de aula e um corpo docente comprometido destaca a importância de uma gestão educacional que esteja atenta às necessidades dos alunos e crie um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Retirar essa nova carga horária, melhor controle de sala de aula, professores que estão ali para ensinar direito e não ficar só reclamando e não explicando as matérias. (Estudante 2923).

Professores que realmente queiram trabalhar e não somente implantar uma ditadura na sala. (Estudante 3770).

Uma crítica à abordagem autoritária, destaca uma aspiração por um ambiente escolar que promova maior participação e colaboração. Essa visão alinha-se com a tendência moderna de promover a participação ativa dos alunos, incentivando o pensamento crítico e a autonomia. Ambientes mais colaborativos podem proporcionar uma experiência educacional mais enriquecedora, onde os alunos se sintam mais motivados a contribuir, questionar e interagir. A busca por uma abordagem menos autoritária não implica na falta de disciplina ou controle, mas sim na promoção de uma relação mais horizontal entre educadores e educandos, na qual ambos possam se beneficiar mutuamente.

Globalmente, esses depoimentos apontam para a necessidade de uma abordagem mais flexível e diversificada no processo educacional. As sugestões incluem uma busca por uma educação mais dinâmica e significativa é crucial para manter o interesse dos estudantes e promover um ambiente escolar mais propício ao aprendizado. Essas vozes estudantis convergem para a importância de repensar o EM, promovendo uma abordagem mais equilibrada que leve em consideração não apenas o conteúdo curricular, mas também o bem-estar e as condições individuais dos alunos. A busca por uma educação de qualidade envolve a criação de um ambiente que seja desafiador, mas ao mesmo tempo respeitoso com as necessidades e limitações dos estudantes.

Os estudantes apresentam uma visão abrangente sobre as melhorias desejadas na escola, desde a postura dos professores até as condições físicas e administrativas. Essas perspectivas convergem para a busca de um ambiente educacional mais engajado, inclusivo e propício ao aprendizado eficaz. As sugestões dos estudantes, quando consideradas em conjunto, delineiam um caminho para aprimorar a qualidade do ensino, enfrentar estressores e criar uma experiência educacional mais enriquecedora.

4.2.8 Aula: o estudo em si

A percepção dos estudantes do ensino médio em relação à qualidade do ensino converge em torno de um termo crucial: aula. Esta palavra, segundo parte dos participantes da pesquisa, representa não apenas um momento no calendário escolar, mas uma peça fundamental na construção de uma experiência educacional mais eficaz e enriquecedora. Dentre os estudantes, observa-se uma subdivisão nas sugestões apresentadas, com foco tanto nos aspectos físicos quanto nos pedagógicos das salas de aula, conforme discutido anteriormente. Entretanto, uma parcela dos alunos direcionou sua atenção para o próprio ato de estudar como a principal fonte a ser reestruturada em busca de melhorias.

Dentro desse subgrupo centrado no estudo, diversas sugestões foram apresentadas, todas convergindo para um objetivo comum: aprimorar o ensino e enfrentar os estressores percebidos ao longo da jornada escolar. Essas sugestões refletem o entendimento dos alunos sobre a importância do seu envolvimento ativo no processo de aprendizado e a necessidade de adaptações nas abordagens de ensino.

Entre as propostas desse subgrupo, destacam-se iniciativas como diversificação das metodologias, apoio psicológico, criação e observação de um cronograma de estudo, uso de tecnologia como ferramenta dos estudos, postura docente, apoio familiar, maior flexibilidade para conciliar estudo e outras responsabilidades.

A convergência dessas sugestões revela a busca por uma abordagem educacional mais alinhada às necessidades e expectativas dos estudantes. Ao reconhecerem a aula como ponto chave, os alunos enfatizam a importância não apenas do espaço físico e do conteúdo transmitido, mas também da dinâmica do processo de aprendizagem. Isso destaca a complexidade do desafio de melhorar a qualidade do ensino, envolvendo aspectos tanto estruturais quanto metodológicos, e ressalta a voz ativa dos estudantes na busca por uma educação mais eficiente e menos estressante.

O clamor por apoio psicológico observado entre os estudantes, refletiu uma conscientização crescente sobre a interligação entre saúde mental e desempenho escolar. Diversos depoimentos destacam a necessidade de assistência profissional para promover um ambiente mais propício ao aprendizado.

É necessário ter mais tempo de estudo, descansar a mente, estudar mais em casa e ter testes de conhecimento a cada semana. (Estudante 8957).

A importância de "mais tempo de estudo" é ressaltada, indicando uma conscientização sobre o equilíbrio entre esforço e descanso mental para um desempenho escolar otimizado. Outro estudante reconhecendo que muitos indivíduos enfrentam desafios psicológicos que impactam diretamente sua capacidade de assimilar os estudos.

Aulas mais explicativas, aulas abertas, as vezes um diálogo, por que já muitas pessoas que não estão bem psicologicamente e conseqüentemente não conseguem assimilar os estudos com tantos problemas. (Estudante 7482).

Essa observação revela uma compreensão profunda da interação intrínseca entre saúde mental e aprendizado, chamando a atenção para a importância de abordagens educacionais que estejam sintonizadas com as necessidades emocionais dos alunos. Ao salientar a importância de aulas mais explicativas, o estudante sugere que a clareza na transmissão do conteúdo pode atuar como um fator atenuante para os desafios psicológicos que alguns alunos enfrentam. Aulas mais abertas, por sua

vez, podem criar um ambiente de aprendizado inclusivo, permitindo que os alunos se sintam mais à vontade para expressar suas dificuldades e buscar apoio quando necessário.

A relação entre apoio à saúde mental e melhoria nos estudos é corroborada por outra narrativa:

Os que podem ajudar a melhorar os estudos, principalmente tecnologia e saúde mental. (Estudante 5544).

O estudante traz à tona uma perspectiva valiosa, destacando a interconexão vital entre apoio à saúde mental e o aprimoramento do desempenho escolar. Ao enfatizar a importância de recursos como tecnologia e cuidados com a saúde mental, ele reconhece que investir no bem-estar emocional dos estudantes não é apenas uma consideração benevolente, mas também uma estratégia pragmática para elevar a qualidade do aprendizado. A referência à tecnologia como um recurso essencial para melhorar o desempenho escolar sinaliza a compreensão contemporânea da educação: A integração de ferramentas tecnológicas.

O pedido por orientação profissional, não se limita apenas ao equilíbrio entre estudo e vida pessoal, mas expressa a necessidade de uma rotina que concilie esses aspectos, além de solicitar "ajuda de profissionais da psicologia para orientar nossas vocações". Essa abordagem mais abrangente destaca a importância não apenas de superar desafios emocionais imediatos, mas também de direcionar os estudantes para trajetórias acadêmicas e profissionais alinhadas com suas vocações.

Uma rotina para conciliar meus estudos e minha vida pessoal. Ajuda de profissionais da psicologia para orientar nossas vocações. (Estudante 5091).

O estudo profissionalizante e a presença dos profissionais da psicologia presentes nas unidades escolares foi indicada. A sugestão propõe destaque a importância de integração dos elementos práticos e orientação profissional desde o EM, proporcionando aos estudantes uma visão mais realista e pragmática do mundo profissional e, a presença de psicólogos nas escolas é particularmente significativa, indicando a valorização da saúde mental e do bem-estar dos estudantes. Essa iniciativa reconhece que o suporte emocional é necessário para lidar com os desafios e expectativas relacionados à transição para a vida adulta e profissional.

Estudo mais focado na área profissional e no mercado de trabalho, psicólogo nas escolas. (Estudante 1637).

Outro estudante (3368) aponta para a priorização do tratamento de problemas psicológicos como um passo essencial para se concentrar nos estudos. Essa percepção destaca que a saúde mental é uma base fundamental para o sucesso escolar e enfatiza a necessidade de um suporte psicológico contínuo. Ao reconhecer a importância de abordar questões psicológicas antes de focar totalmente nos estudos:

Tratar meus problemas psicológicos e focar nos estudos. (Estudante 3368).

O estudante destaca a necessidade de uma abordagem voltada para o bem-estar dos estudantes. Isso implica que, para maximizar o desempenho escolar, é essencial fornecer suporte contínuo para as questões psicológicas que possam interferir no processo de aprendizado, destacando nesta perspectiva a interconexão íntima entre o estado emocional dos estudantes e seu sucesso escolar.

Assim, a partir desses depoimentos, fica evidente que a presença de profissionais da psicologia é percebida como um elemento crucial para o bem-estar emocional dos estudantes, proporcionando melhores condições a um ambiente de aprendizado mais saudável e produtivo. Essa visão integrada da educação reconhece que o cuidado com a saúde mental não é apenas um componente acessório, mas sim um pilar essencial para o desenvolvimento escolar e pessoal.

Os estudantes, ao expressarem a importância da tecnologia em seus estudos, corroboram uma percepção previamente mencionada sobre a relevância crucial dessa ferramenta no processo educacional. Esta reafirmação evidencia uma compreensão contemporânea do papel crucial que a inovação pode desempenhar no aprendizado, destacando que a tecnologia, quando utilizada de maneira estratégica, pode ser uma aliada poderosa no enfrentamento dos estressores escolares e na promoção de um ambiente de aprendizado mais eficiente e envolvente.

A ideia de que os estudos podem contar com o suporte da tecnologia, reforçando uma perspectiva anteriormente abordada sobre a importância crucial dessa ferramenta no processo educacional, ressalta o reconhecimento da capacidade da tecnologia em proporcionar recursos adicionais, dinamizando o aprendizado e tornando-o mais eficaz, destaca ainda a necessidade de uma abordagem educacional

mais alinhada com as inovações tecnológicas para aprimorar a qualidade da educação e enfrentar desafios escolares.

Os estudos ter ajuda da tecnologia. (Estudante 5103).

A expressão:

Ter mais tecnologia nos estudos. (Estudante 5263).

Aspira por uma integração mais profunda da tecnologia no ambiente educacional, sugerindo busca por plataformas digitais, aplicativos e recursos online que possam enriquecer as práticas de estudo, oferecendo uma abordagem mais interativa e envolvente. Essa visão destaca a tecnologia como uma aliada potencial na promoção de métodos de aprendizado mais dinâmicos e adaptados às necessidades da educação contemporânea.

A narrativa:

Um estudo mais tecnológico. (Estudante 6310).

Indica a possibilidade de transformar fundamentalmente a abordagem tradicional para uma mais alinhada com as inovações contemporâneas, implicando a incorporação de ferramentas digitais que promovem a interatividade, pesquisa e colaboração, reforçando a compreensão de que a tecnologia como um elemento central na otimização do processo de aprendizagem.

A preocupação com a qualidade da infraestrutura tecnológica foi destacada pelo aluno e mencionou a importância de ter acesso a uma rede de internet mais robusta e dispositivos confiáveis.

Ter acesso a uma rede melhor de internet, aparelhos como celulares notebook e computador que não travam tendo acesso a provas e apostilas de concursos, porque assim saberemos o que podemos estudar, melhorando a qualidade dos estudos. (Estudante 7561).

Essa solicitação vai além do reconhecimento da tecnologia como uma ferramenta pedagógica, abordando as condições essenciais para efetivamente aproveitar esses recursos. Esse destaque ressalta a necessidade não apenas de incorporar a tecnologia, mas também de garantir que ela seja acessível e eficiente,

proporcionando uma experiência de aprendizado mais consistente e livre de obstáculos

A afirmação:

A tecnologia, iria mudar tudo, os estudos iriam favorecer muito mais.
(Estudante 5510).

Encapsula a crença otimista de que a integração efetiva da tecnologia pode catalisar uma transformação significativa no processo educacional. Denotando uma visão onde a tecnologia não é apenas uma adição, mas um catalisador de mudanças substanciais que podem beneficiar amplamente os estudantes.

Os depoimentos dos estudantes enfatizam a relevância da tecnologia como um recurso pedagógico capaz de aprimorar a qualidade do ensino e oferecer uma abordagem mais dinâmica e adaptável aos desafios da educação contemporânea. Essa perspectiva alinha-se à compreensão de que a tecnologia, quando utilizada de maneira estratégica, pode ser uma aliada poderosa no enfrentamento dos estressores escolares e na promoção de um ambiente de aprendizado mais eficiente e envolvente.

No cenário educacional, a gestão eficiente do tempo é uma variável crucial para o sucesso escolar, bem como para o equilíbrio entre estudos, lazer e trabalho. A conciliação é percebida pelos estudantes como um desafio, e a busca por maior flexibilidade nesse equilíbrio emerge como uma estratégia para enfrentar os estressores associados a essa conciliação e assim, uma melhoria na qualidade de seus estudos no decorrer do EM.

O apontamento:

O tempo ser mais bem planejado entre estudo, descanso e lazer.
(Estudante 432).

Evidencia a complexidade da vida estudantil, sendo a gestão do tempo é uma habilidade crucial para a compreensão de que momentos de descanso e lazer são componentes integrantes do processo de aprendizagem, sinalizando a importância de uma abordagem equilibrada e saudável para enfrentar os desafios do EM.

A proposta:

Mais horários livres, momentos para descansar e melhorar a mente para os estudos. (Estudante 4157).

Sugere que a qualidade do tempo dedicado aos estudos pode ser aprimorada quando intercalada com períodos de descanso e lazer, ao considerar a pausa como

um elemento não apenas benéfico, mas necessário, para otimizar o processo de aprendizado, a proposta destaca a busca por uma educação que leve em conta não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o bem-estar emocional dos estudantes.

O estudante que descreveu:

O lazer em decorrência do tempo de estudo. (Estudante 4434).

Indicando uma perspectiva de recompensa após períodos concentrados de estudo, sugeriu que a gestão adequada do tempo de estudo pode influenciar positivamente a experiência de lazer, criando um ciclo mais equilibrado entre as diferentes atividades. Essa proposta reflete a compreensão de que o lazer não precisa ser sacrificado em prol dos estudos, mas, ao contrário, pode ser potencializado pela eficiência na gestão do tempo de estudo.

Ao sugerir uma distribuição mais espaçada ao longo dos dias:

Mais tempo para estudar, mais dias e menos horas diárias, meu cérebro conseguiria lidar melhor mesclando o lazer com o estudo. (Estudante 4418).

O estudante reconhece a importância de evitar sobrecargas de estudo em um único dia, possibilitando uma abordagem mais gradual e efetiva. Essa visão alinha-se com a compreensão de que a aprendizagem se beneficia da regularidade e da consistência, proporcionando um ambiente mais adequado para o entendimento e a retenção de informações. Essa proposta reflete a busca por uma abordagem menos intensiva, mas mais consistente, permitindo que o cérebro lide melhor com o processo de aprendizagem.

Na seara da conciliação do estudo com o trabalho:

Me dedicar um pouco mais e conciliar o meu estudo com meu trabalho. (Estudante 9125).

A proposta do estudante sugere uma abordagem mais dedicada ao estudo, indicando a disposição para investir mais tempo nessa atividade, ao mesmo tempo, o pedido de conciliação com o trabalho destaca a realidade enfrentada por muitos estudantes que precisam equilibrar múltiplas responsabilidades. Reconhece a importância de encontrar um equilíbrio entre as responsabilidades acadêmicas e profissionais.

A proposta do estudante que almeja:

Eu saindo do meu serviço e eu somente foca nos meus estudos.
(Estudante 4024).

Ressalta a aspiração por uma separação objetiva entre trabalho e estudos. A busca por períodos exclusivos para se concentrar nos estudos destaca a importância de criar espaços definidos para cada responsabilidade, contribuindo para uma gestão mais eficaz do tempo. Essa sugestão aponta para a necessidade de estabelecer limites entre as diferentes áreas da vida do estudante, reconhecendo que a sobreposição excessiva de compromissos pode gerar estresse e impactar negativamente o desempenho escolar. O estudante expressa o desejo de ter mais tempo dedicado ao estudo, evidenciando a importância da gestão do tempo na busca por uma experiência de aprendizado mais eficaz.

A solicitação do estudante:

Eu ter mais tempo. Trabalho e estudo. (Estudante 1868).

Sublinha a complexidade enfrentada pelos estudantes que precisam conciliar múltiplas responsabilidades. Essa demanda por mais tempo reflete a busca por condições que permitam uma abordagem mais equilibrada e menos sobrecarregada para lidar tanto com o trabalho quanto com os estudos. A qualidade do ensino e a experiência acadêmica dos estudantes estão intrinsecamente ligadas à capacidade de gerenciar esses diferentes aspectos de suas vidas de maneira eficaz.

As sugestões dos estudantes refletem a importância de uma gestão de tempo personalizada, que considere as complexidades da vida estudantil e permita a integração harmoniosa entre estudos, momentos de lazer e obrigações profissionais. Essa abordagem visa mitigar o estresse associado a essas demandas e otimizar o ambiente de aprendizado ao longo do EM.

Dentro das sugestões dos estudantes para a melhoria da qualidade do ensino, há uma variedade de propostas que vão além das estruturas tradicionais, destacam-se iniciativas metodológicas inovadoras, como a promoção de aulas mais dinâmicas, a utilização de melhores materiais didáticos e a redução do excesso de conteúdos considerados pelos alunos como supérfluos. Além disso, os estudantes expressam o desejo de abrir espaços para disciplinas que consideram mais relevantes e necessárias para sua formação. Essa abordagem sugere uma mudança na

concepção curricular, buscando uma maior adequação aos interesses e às demandas dos alunos. As propostas a seguir refletem uma visão mais flexível e adaptável do processo educacional, buscando repensar o que é ensinado, priorizando a pertinência e a aplicabilidade prática dos conteúdos.

A proposta que ressalta a importância de tornar as aulas mais interessantes e significativas, eliminando conteúdos percebidos como inúteis e sem relevância para a vida dos alunos, destaca a necessidade de uma abordagem curricular mais alinhada com as demandas práticas e as experiências de vida dos estudantes.

Pode melhorar ter aulas mais interessantes e menos inúteis sem nada a agregar na vida de um aluno, só o fato de ter aulas que possam ser realmente úteis para a vida já melhora a qualidade dos estudos. (Estudante 2412).

Ao priorizar a utilidade prática dos conteúdos ministrados, os estudantes podem sentir que estão investindo seu tempo e esforço em aprendizados que terão impacto direto em suas vidas, promovendo maior engajamento e motivação. Essa perspectiva reforça a ideia de que a qualidade do ensino não se limita apenas à metodologia, mas também à relevância e aplicabilidade dos conhecimentos transmitidos.

A preocupação com as alterações curriculares imposta no novo ensino médio, e apontada pelos estudantes como “matérias desnecessárias”, revelam que isso pode limitar o espaço dedicado a disciplinas que eles consideram fundamentais, como geografia, história e química. Essa observação sublinha a importância de repensar a distribuição curricular para garantir uma ênfase adequada nas disciplinas de formação básica.

O excesso de matérias desnecessárias do Novo ensino médio faz com que a escola não de tanto espaço para as matérias de formação básica (geografia, história, química etc.) Em relação a qualidade dos estudos, um novo método de estudos ajudaria. (Estudante 4767).

Além disso, ao mencionar que "um novo método de estudos ajudaria," o estudante sinaliza a necessidade de inovação nos métodos de aprendizado. Essa sugestão ressalta a busca por abordagens pedagógicas mais eficazes e adaptadas às demandas dos estudantes, contribuindo assim para a melhoria da qualidade dos estudos.

A proposta que destaca a necessidade de um estudo mais dinâmico:

Eu diria que um estudo mais dinâmico, que não deixasse a aula tão chata e parada. (Estudante 2558).

Visa evitar a monotonia e a passividade nas aulas. Essa sugestão reflete o anseio por uma abordagem pedagógica que envolva os alunos de maneira mais ativa, tornando as aulas mais estimulantes e participativas. A introdução de dinâmicas inovadoras, métodos interativos e recursos multimídia pode contribuir para criar um ambiente de aprendizado mais envolvente. Isso promove uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos. A busca por dinamismo reconhece a importância de tornar o processo educacional mais atraente e alinhado às expectativas e características dos estudantes.

A distribuição mais adequada das avaliações ao longo do período letivo pode proporcionar benefícios significativos. A sugestão que apresenta a importância de uma gestão mais equilibrada e espaçada entre provas e trabalhos, busca reduzir o estresse associado à acumulação de avaliações, permitindo que os alunos tenham mais tempo para assimilar o conteúdo de cada disciplina. Além de reduzir o impacto emocional e mental causado pela sobrecarga de avaliações, essa prática também permite uma preparação mais aprofundada e uma compreensão mais sólida dos conteúdos. Essa sugestão enfatiza a importância de estratégias de avaliação que promovam um ambiente de aprendizado mais saudável e eficaz.

Acredito que se as provas e trabalhos não forem uma atrás da outra é possível melhorar a qualidade dos estudos porque assim seria menos estressante e conseguiria absorver mais coisas. (Estudante 152).

Os estudantes, ao mencionarem a melhoria dos materiais de estudo, destacam a importância de recursos educacionais mais eficazes e alinhados às suas necessidades. Essa demanda pode ser considerada uma crítica construtiva em relação aos materiais didáticos atualmente disponíveis e expressa o desejo por uma elevação na qualidade do material de estudo, indicando uma necessidade percebida na atual oferta.

Melhorar o material de estudo. (Estudante 7295).

Melhores materiais didáticos, pois acho que nos últimos anos esses materiais estruturados na minha opinião não foram muito bons nos meus estudos acho muito melhor os livros didáticos de alguns anos atrás. (Estudante 7965).

Ao mencionar a preferência por livros didáticos publicados há alguns anos, o estudante sugere que materiais anteriores eram mais adequados às suas

necessidades de aprendizado, e essa observação aponta para a importância de avaliar e atualizar os materiais didáticos, garantindo que estejam alinhados com as expectativas e o contexto educacional atual.

A sugestão:

Apostilas que se encaixam com o que vamos realmente precisar coisas mais reais nos estudos. (Estudante 8679).

Conclama a utilização de apostilas que se alinhem melhor com as necessidades reais dos alunos e destaca a importância de materiais práticos e relevantes. Essa demanda reflete a busca por recursos que proporcionem uma conexão mais direta com a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, tornando o aprendizado mais significativo.

A diversificação curricular, conforme sugerido:

Dar espaço aos outros diversos assuntos que existem como línguas estrangeiras sem ser apenas o inglês e o espanhol e áreas mais teóricas ou artísticas como estudos de filosofia e arte moderna. (Estudante 6505).

É uma proposta interessante para enriquecer a experiência educacional ao incluir línguas estrangeiras menos comuns e disciplinas mais teóricas ou artísticas, a escola pode proporcionar um ambiente mais aberto à pluralidade de interesses e habilidades dos estudantes. Essa abordagem não apenas amplia o horizonte de conhecimento, mas também contribui para a formação de indivíduos mais versáteis e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

A proposta que ressalta a relevância da literatura e da leitura:

Se tiver mais influência de literatura e leitura em si, os estudos com toda certeza seriam algo muito mais legal e fácil. (Estudante 6683).

Reconhece a importância de incluir uma abordagem mais centrada na literatura, o que não apenas tornaria os estudos mais agradáveis, mas também enriqueceria a compreensão e a apreciação cultural dos estudantes. Promover uma influência mais significativa da literatura no currículo escolar pode cultivar o gosto pela leitura, habilidade essencial para a formação de indivíduos críticos e bem informados. Como elementos essenciais no processo de estudo

A pesquisa revelou nesta fase de análise que o apoio familiar desempenha um papel crucial no bom desempenho dos estudantes, pois os participantes destacaram

que tanto a ausência quanto a cobrança excessiva por parte da família podem ser prejudiciais para o acompanhamento escolar. Essa constatação sublinha a importância de um equilíbrio saudável no envolvimento dos familiares na vida acadêmica dos estudantes. O apoio adequado, quando oferecido com compreensão e incentivo, pode criar um ambiente favorável ao aprendizado, estimulando a motivação e o bem-estar emocional dos estudantes.

Os depoimentos dos estudantes, como o de quem expressou o desejo:

Melhorar a relação com meus pais, menos pressão sobre o estudo.
(Estudante 8032).

Apontam para a importância de um ambiente familiar mais acolhedor e menos opressor em relação ao desempenho escolar, refletindo o entendimento de que um apoio mais positivo e menos cobrança pode contribuir para um ambiente propício ao aprendizado. Outra contribuição ressaltou a ausência de acompanhamento por parte de sua família em relação aos estudos. Esse depoimento destaca a importância da presença e do envolvimento da família no percurso escolar do estudante, sublinhando que o apoio familiar é essencial para o sucesso educacional.

Mais apoio familiar, minha família não acompanha em nada o meu estudo. (Estudante 6778).

Outro estudante enfatiza a importância de um estímulo mais efetivo proveniente dos professores, gestores escolares e da família. Essa observação destaca a necessidade de um apoio mais abrangente no ambiente educacional, reconhecendo que a motivação e o suporte externo desempenham papéis cruciais no desempenho escolar dos estudantes.

Um estímulo melhor partindo dos professores, dos gestores da escola e de nossa família, e um plano de estudos mais coerente em relação ao conteúdo. E diminuir a cobrança incessante nos alunos que apresentam notas mais baixas em algumas matérias, por que estes muitas vezes sofrem mais ainda com a pressão de não ser inteligente o bastante, quando inteligência se trata de algo relativo. (Estudante 1649).

Além disso, a menção a um "plano de estudos mais coerente em relação ao conteúdo" sugere a necessidade de alinhar o currículo escolar de maneira mais estratégica e relevante. Podendo contribuir para uma abordagem mais eficaz no ensino e tornando os estudos mais conectados e significativos para os alunos. A crítica

à "cobrança incessante nos alunos que apresentam notas mais baixas" ressalta a importância de uma abordagem menos punitiva em relação aos estudantes que enfrentam dificuldades em determinadas matérias. Essa observação reconhece os desafios emocionais associados à pressão acadêmica, enfatizando que a inteligência é relativa e não deve ser medida apenas por notas.

A autodeterminação dos estudantes, evidenciada pela ênfase no seu papel ativo no processo educacional, destaca uma percepção aguçada sobre como suas atitudes impactam o aprendizado. Ao ressaltarem a importância do foco, dedicação e esforço pessoal como elementos-chave para o desempenho escolar, os estudantes assumem a responsabilidade individual na construção do conhecimento.

Dedicar mais aos meus estudos, e não perder atenção em coisas bobas em sala. (Estudante 06).

Dedicar mais nos estudos e concentrar em sala de aula. (Estudante 209).

Se esforçar mais nos estudos. (Estudante 445).

Eu me esforçar mais nos estudos, e prestar um pouco mais de atenção nas aulas e estudar um pouco mais em casa. (Estudante 5315).

Essa postura proativa não apenas fortalece o rendimento escolar, mas também reflete uma compreensão profunda de que o comprometimento pessoal é essencial para aprimorar a qualidade do ensino. Ao cultivarem uma mentalidade voltada para o esforço constante e a busca ativa por conhecimento, os estudantes não só elevam sua performance acadêmica, mas também enfrentam os estressores associados ao EM com maior resiliência.

Mais tempo para dedicar aos estudos. (Estudante 2160).

Focar mais nos estudos para poder ter um futuro melhor. (Estudante 2248).

Deixar a preguiça e focar nos estudos. (Estudante 1437).

Preciso focar mais. Maior concentração. Cronograma de estudos. (Estudante 2258).

Essa autodeterminação não se limita apenas ao ambiente escolar; ela se estende para além, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades valiosas e a formação de indivíduos mais capacitados e adaptáveis. Essa consciência do próprio papel como protagonista na jornada educacional, é, portanto, um elemento

fundamental na construção de uma base sólida para o sucesso e na superação dos desafios inerentes ao EM.

Incentivar o estudo, como estímulo ao protagonismo dos alunos. Desenvolver as habilidades socioemocionais dos alunos. (Estudante 714).

Uma considerável parcela dos estudantes que contribuiu junto ao item deste levantamento, afirma que a melhoria do ensino passa pela organização de um cronograma particular de estudos, evidenciando a percepção dos estudantes de que a autonomia na gestão do tempo e do processo de aprendizagem é crucial. Este grupo de alunos reconhece a importância de estratégias individuais para otimizar o desempenho escolar, destacando a necessidade de um planejamento personalizado.

A proposta de criar um cronograma particular de estudos sugeriu que os estudantes estão cientes da diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem, ao demandar a autonomia na organização do tempo de estudo expressaram a necessidade de uma abordagem mais flexível e adaptável às suas necessidades individuais.

A declaração revela uma consciência crítica sobre um desafio comum entre os estudantes: a procrastinação.

Fazer um cronograma para os estudos e parar de procrastinar tanto. (Estudante 423).

A sugestão de criar um cronograma para os estudos indica uma compreensão de que a organização do tempo é crucial para superar esse obstáculo e, ao reconhecer a procrastinação como um ponto de melhoria e propor uma solução tangível, o estudante demonstra uma abordagem proativa para otimizar seu processo de aprendizado. Essa percepção reflete um compromisso em melhorar a eficiência pessoal e a gestão do tempo, o que, por sua vez, pode contribuir para um ambiente de estudo mais produtivo e menos suscetível a atrasos desnecessários.

Outra declaração que destaca a importância de um cronograma de estudos:

Fazer um cronograma dos estudos, fazendo uma divisão e deixando o aprendizado mais tranquilo. (Estudante 430).

Evidencia a busca por uma abordagem estruturada, de maneira que a organização desempenhe um papel fundamental na experiência de estudo. A proposta reflete o desejo de reduzir a sensação de sobrecarga, tornando o aprendizado mais

gerenciável e menos estressante. Essa consciência da necessidade de estrutura indica uma abordagem proativa em direção à otimização do processo de aprendizado.

Uma proposta destaca de forma sucinta a importância de um cronograma de estudos:

Cronograma de estudos. (Estudante 792).

A brevidade do depoimento não diminui a ênfase na relevância percebida pelo estudante dessa ferramenta na organização de seus estudos, a simplicidade na sugestão reflete a clareza da necessidade de uma abordagem estruturada para o aprendizado. A proposta reforça a ideia de que a implementação de um cronograma pode contribuir significativamente para uma rotina de estudos mais eficiente e produtiva.

A narrativa que enfatiza a necessidade de um cronograma de estudos bem organizado:

Um cronograma bem organizado, onde que eu possa adquirir os estudos sem ficar exausta. (Estudante 1405).

Destacou o objetivo de adquirir conhecimento de forma eficiente, sem resultar em exaustão. Essa perspectiva revela não apenas a preocupação com a eficácia do estudo, mas também a compreensão de que a gestão cuidadosa do tempo pode impactar positivamente o aprendizado e o bem-estar emocional. O estudante reconhece a importância de equilibrar a busca pelo conhecimento do cuidado com a saúde mental, promovendo uma abordagem equilibrada para o processo educacional.

Em conjunto, esses depoimentos evidenciam a percepção uníssona dos estudantes quanto à imperatividade de um planejamento estruturado para otimizar o tempo de estudo, reduzir a procrastinação e cultivar um ambiente de aprendizado mais equilibrado e tranquilo. As considerações individuais dos estudantes convergem para a ênfase comum na autogestão e organização como elementos fundamentais em seu processo educacional. Isso reforça a ideia de que, na visão dos estudantes, a qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à sua capacidade de gerenciar eficientemente o tempo e os recursos disponíveis.

Os professores retornam em evidência nos depoimentos dos estudantes refletindo uma perspectiva abrangente sobre os desafios percebidos no ambiente educacional e as sugestões para melhorar a qualidade do ensino. Há uma clara ênfase na importância dos professores, tanto em termos de sua competência quanto do

respeito que recebem dos alunos. Globalmente, esses depoimentos ressaltam a importância da interação entre corpo docente qualificado, métodos de ensino eficazes e um ambiente escolar respeitoso para otimizar a qualidade do ensino. As sugestões variam desde mudanças estruturais no modelo educacional até aspectos comportamentais que impactam diretamente a experiência de aprendizado dos estudantes.

Para melhorar os estudos é trocando alguns professores porque nessa escola parece que de professora(o) só tem o diploma porque pra ensinar ali tá difícil, e mudando esse novo ensino médio que na minha opinião não estou aprendendo nada. (Estudante 891).

Em uma análise mais ampla, o estudante aponta para a necessidade de mudanças substanciais, tanto na qualidade do corpo docente quanto no modelo de ensino. A crítica sugere uma busca por abordagens educacionais mais eficazes e dinâmicas, visando proporcionar uma experiência de aprendizado mais significativa e relevante para os estudantes. Essas considerações apontam para a importância de uma abordagem participativa na definição e implementação de políticas educacionais, reconhecendo a voz dos alunos como peça fundamental na construção de um ambiente escolar mais eficiente e satisfatório.

Outro estudante contribuiu com sua narrativa ressaltando uma série de aspectos fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino. A solicitação por "profissionais qualificados que querem realmente ensinar" destaca a necessidade de um corpo docente engajado e capacitado. Essa observação sublinha a importância de educadores motivados e bem preparados, que estejam verdadeiramente comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem.

Profissionais qualificados que querem realmente ensinar. Mais matérias de estudos qualificados de acordo para cada ano, aulas sobre como se preparar para o futuro que desejar realizar com um curso e faculdade, mais incentivos dos coordenadores. (Estudante 1713).

A sugestão de "mais matérias de estudos qualificados de acordo para cada ano" aponta para a importância de um currículo alinhado com as demandas e o nível de complexidade de cada série. Essa personalização do conteúdo pode contribuir significativamente para um aprendizado mais relevante e eficaz. Além disso, a ideia de "aulas sobre como se preparar para o futuro que desejar realizar com um curso e faculdade" destaca a necessidade de orientação vocacional e preparação para a vida

após a escola. Essa proposta sugere um enfoque mais prático e direcionado ao mercado de trabalho, preparando os estudantes para os desafios e oportunidades que encontrarão ao buscar cursos superiores e carreiras profissionais. A menção a "mais incentivos dos coordenadores" aponta para a importância do apoio institucional na promoção de um ambiente educacional positivo. Coordenadores engajados e proativos podem desempenhar um papel crucial na implementação de melhorias e na promoção de um clima escolar favorável ao aprendizado.

Globalmente, o estudante destacou elementos essenciais para uma experiência educacional mais completa e eficiente, reforçando a necessidade de professores qualificados, currículos adaptados, orientação profissional e um ambiente escolar incentivador. Essas considerações apontam para uma abordagem em busca pela qualidade do ensino, reconhecendo a complexidade e a interconexão de diversos fatores no ambiente educacional.

O estudante destaca uma questão crucial no ambiente escolar: o respeito aos professores. Sua observação reflete a percepção de que o desrespeito interfere diretamente na qualidade do ensino. Ao mencionar que "as conversas enquanto os professores explicam seriam menores", o estudante aponta para a necessidade de um ambiente mais propício à concentração e ao aprendizado.

O respeito aos professores melhoraria os meus estudos, pois as conversas enquanto os professores explicam seriam menores e eles conseguiriam explicar o conteúdo melhor. (Estudante 2376).

A relação entre respeito e eficácia do ensino é evidenciada na afirmação de que, com maior respeito, os professores seriam capazes de explicar o conteúdo de maneira mais eficaz. Isso sugere que o ambiente de sala de aula, quando caracterizado pelo respeito mútuo entre alunos e professores, proporciona condições mais adequadas para o processo de aprendizagem. O estudante parece indicar que a redução das conversas paralelas, motivada pelo respeito, criaria um espaço mais propício para a transmissão efetiva de conhecimento. Esse aspecto ressalta a importância não apenas da competência do professor, mas também do ambiente comportamental e relacional para otimizar o processo educacional.

A substituição de alguns professores sugeridas entre os depoimentos colhidos, destaca a importância que o corpo docente desempenha na qualidade do ensino. A sugestão implica que a eficácia do aprendizado está interligada não apenas à

estrutura geral do sistema educacional, mas também à competência e abordagem dos professores em sala de aula.

Acredito que se o velho ensino médio voltasse melhoraria meus estudos, a troca de alguns professores também ajudaria. (Estudante 947).

A expressão "se o velho ensino médio voltasse" revela uma preferência pelo modelo anterior, sugerindo que o estudante enxerga vantagens no formato anterior do EM, assim, essa visão pode estar relacionada a uma percepção de maior eficiência, abordagem pedagógica ou outros elementos que o estudante considera essenciais para o processo de aprendizagem.

A análise das opiniões dos alunos sobre a qualidade do ensino revela uma série de preocupações e sugestões valiosas para aprimorar a experiência educacional. Um ponto destacado é a importância de uma infraestrutura tecnológica adequada, garantindo um ambiente propício para o aprendizado. A demanda por internet acessível e de qualidade reflete a necessidade de equidade no acesso à tecnologia, crucial para aproveitar plenamente os recursos online.

Além disso, a figura do professor emerge como central. Os alunos desejam profissionais mais dedicados, experientes e capazes de estabelecer uma conexão eficaz entre o conhecimento e os estudantes. A crítica à abordagem autoritária e o pedido por aulas mais dinâmicas apontam para a busca por um ambiente participativo e colaborativo, onde o ensino seja uma experiência envolvente.

No aspecto psicológico, a demanda por apoio profissional evidencia a compreensão dos alunos de que a saúde mental desempenha um papel crucial no desempenho escolar. A necessidade de equilibrar estudos, lazer e trabalho também destaca a importância da flexibilidade para lidar com as diversas responsabilidades dos estudantes.

As sugestões para melhorar materiais didáticos, diversificar o currículo e promover aulas mais interessantes indicam uma busca por métodos de ensino inovadores e relevantes. A valorização do estudo individual, aliado a um planejamento eficaz, demonstra o reconhecimento por parte dos alunos de sua responsabilidade no processo educacional.

Em síntese, as opiniões dos alunos refletem uma visão de quem está no centro do sistema e almeja pela qualidade do ensino, abrangendo desde aspectos estruturais até elementos pedagógicos e emocionais. Entender essas perspectivas é fundamental

para promover mudanças significativas e construir um ambiente educacional mais eficiente, inclusivo e centrado no desenvolvimento integral dos estudantes.

4.2.9 Escola: infraestrutura escolar – a estrada da eficiência do ensino

A qualidade da educação é certamente, um pilar essencial para o avanço de uma sociedade justa e próspera e a infraestrutura escolar, nesse cenário, assume um papel preponderante, sendo um dos alicerces que sustentam o êxito do processo educacional. Se considerarmos a educação como um veículo transformador de realidades, a infraestrutura escolar se revela como a estrada que determina a velocidade e a eficiência desse percurso. As melhorias na infraestrutura escolar não apenas refletem um compromisso com o ambiente de aprendizado, mas também atuam como alavanca para impulsionar a qualidade do ensino.

Em primeiro lugar, é imperativo destacar que um ambiente físico adequado proporciona condições propícias para o aprendizado. Salas de aula bem equipadas, laboratórios de ciências, bibliotecas atualizadas e espaços de convivência confortáveis não são luxos, mas sim elementos essenciais para o desenvolvimento escolar e social dos alunos. Uma infraestrutura escolar bem planejada contribui para a criação de um ambiente inspirador, motivando os estudantes a explorar seu potencial intelectual de maneira mais eficaz.

Os professores não deixarem para a mesma semana a entrega dos trabalhos. A gente ter salas adequadas, porque a pouco tempo estávamos quase ao relento sem nenhuma infraestrutura. (Estudante 1119).

A segunda parte do depoimento destaca a importância da infraestrutura física, ao mencionar a falta de salas adequadas, o estudante aponta para uma condição que pode prejudicar significativamente a qualidade do ensino. Ambientes inadequados podem impactar negativamente a concentração e o conforto dos alunos, afetando diretamente o processo de aprendizagem. Ressalta assim a importância crucial de investimentos na infraestrutura física da escola para assegurar um ambiente propício ao aprendizado, contribuindo assim para a qualidade global do ensino.

Além disso, a tecnologia desempenha um papel significativo nas salas de aula modernas e a infraestrutura deve acompanhar essa evolução. Disponibilizar acesso à internet de alta velocidade, equipamentos tecnológicos atualizados e salas de aula digitalmente integradas não apenas preparam os alunos para um mundo cada vez

mais tecnológico, mas também enriquece o processo de aprendizado, proporcionando recursos e ferramentas inovadoras.

Melhor infraestrutura das salas de aula, investimento em tecnologia com salas informatizadas com quadro digital com acesso à internet. (Estudante 4020).

O depoimento destaca a importância da melhoria da infraestrutura das salas de aula, com um enfoque específico em investimentos em tecnologia, incluindo salas informatizadas com quadro digital e acesso à internet. Essa perspectiva reflete uma compreensão avançada sobre a influência positiva que a modernização tecnológica pode ter no ambiente educacional. Alguns pontos desse depoimento:

A valorização da infraestrutura das salas de aula sugere uma preocupação com o ambiente físico onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem, pois, ambientes bem estruturados e confortáveis podem influenciar positivamente o engajamento dos alunos e a qualidade das interações em sala; A menção ao investimento em tecnologia, como salas informatizadas, indica uma compreensão da importância de integrar recursos tecnológicos no ensino. Os quadros digitais oferecem uma plataforma interativa para os professores, permitindo a utilização de recursos multimídia, promovendo métodos de ensino mais dinâmicos; O destaque para o acesso à internet ressalta a relevância da conectividade no ambiente educacional. A internet proporciona acesso a uma variedade de recursos educacionais online, possibilitando pesquisas, colaborações e aprendizado autônomo, isso também prepara os alunos para as habilidades necessárias em um mundo cada vez mais digitalizado.

A ênfase na informatização e na tecnologia sugere uma visão alinhada com a modernização do ensino. A busca por métodos inovadores de ensino e aprendizagem pode contribuir significativamente para a preparação dos alunos para os desafios do milênio recém iniciado. Em linhas gerais, o depoimento destaca a importância de investir na infraestrutura das salas de aula e na integração de tecnologia para promover um ambiente educacional mais avançado e alinhado com as demandas contemporâneas, refletindo uma perspectiva progressista que reconhece o papel transformador da tecnologia na qualidade do ensino e na preparação dos estudantes para um mundo cada vez mais digital.

Outro aspecto fundamental é a acessibilidade. Infraestruturas escolares acessíveis a todos, incluindo rampas, elevadores e instalações adaptadas para

peças com deficiência, não apenas cumprem normas de inclusão, mas também promovem a igualdade de oportunidades. A garantia de que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, tenham acesso pleno aos recursos educacionais é vital para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Melhor ambiente de estudos, professores qualificados, gestores competentes, melhores condições de acessibilidade para atender a necessidades de alunos portadores de doenças físicas e mentais. A escola só é pensada para os estudantes que não tem nenhuma deficiência, tipo o acesso a escola ao pátio da escola, a sala de aula as cadeiras, aos banheiros nada é pensado na acessibilidade na minha escola. (Estudantes 7661).

O depoimento do estudante destaca questões relacionadas ao ambiente de estudos, qualidade dos professores, competência da gestão escolar e, principalmente, a necessidade de melhorias significativas em termos de acessibilidade para alunos com deficiências físicas e mentais. Alguns pontos desse depoimento:

A busca por um melhor ambiente de estudos sugere a importância do espaço físico e das condições gerais da escola para o processo de aprendizagem. Ambientes bem cuidados e propícios ao estudo contribuem para o bem-estar dos alunos e para um engajamento mais efetivo nas atividades acadêmicas; A referência a professores qualificados ressalta a relevância do corpo docente na qualidade da educação. Professores capacitados têm o potencial de inspirar, motivar e facilitar o aprendizado dos estudantes; A menção a gestores competentes indica a importância da administração escolar eficiente. Líderes competentes podem contribuir para um ambiente escolar saudável, promover a inovação e buscar soluções para desafios específicos; O estudante destaca uma preocupação crucial sobre a falta de condições de acessibilidade para alunos com deficiências. Isso inclui o acesso ao pátio, salas de aula, cadeiras, banheiros, indicando uma lacuna significativa na atenção dada a estudantes com necessidades especiais. A ausência de acessibilidade pode criar barreiras para a participação plena dos alunos no ambiente escolar; A observação de que a escola parece ser pensada apenas para estudantes sem deficiência destaca uma preocupação mais ampla sobre a inclusão. Esse ponto ressalta a importância de considerar a diversidade de necessidades dos alunos e de criar um ambiente que seja acolhedor e acessível a todos.

Esse depoimento destaca a necessidade urgente de investimentos e mudanças estruturais para garantir que a escola seja um espaço inclusivo, onde todos os alunos,

independentemente de suas condições físicas ou mentais, tenham acesso igualitário e condições adequadas para aprender. A promoção da acessibilidade não apenas atende às necessidades específicas dos alunos com deficiência, mas também contribui para a construção de uma comunidade escolar mais justa e inclusiva.

Ademais, a manutenção adequada e investimentos contínuos na infraestrutura escolar demonstram o comprometimento das autoridades educacionais com a excelência educacional. Escolas bem conservadas e atualizadas enviam uma mensagem positiva aos alunos, professores e comunidade, cultivando um senso de orgulho e pertencimento.

Uma melhor infraestrutura do ambiente escolar. (Estudante 2288).

Investir em infraestrutura no ambiente escolar. (Estudante 3160).

Escolas melhores com 2 ou 3 andares, o qual proporcionam um ambiente mais acolhedor para o aluno, tendo uma boa infraestrutura. (Estudante 3454).

Infraestrutura escolar. (Estudante 5959).

O ambiente escolar ser melhor em infraestrutura. (Estudante 6223).

Melhoria na infraestrutura, das salas de aula principalmente. (Estudante 7019).

A infraestrutura escolar, acredito que pode melhorar. (Estudante 7766).

Os depoimentos uníssonos dos estudantes convergem para uma reivindicação essencial: a necessidade premente de aprimoramento na infraestrutura do ambiente escolar. Essa unanimidade de vozes destaca a relevância crítica que os alunos atribuem a esse aspecto fundamental da experiência educacional. A ênfase na melhoria da infraestrutura reflete um reconhecimento coletivo de que a qualidade do ambiente escolar desempenha um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Cada estudante, ao expressar o desejo por investimentos nessa área, sublinha a necessidade de recursos financeiros e esforços direcionados para efetuar mudanças tangíveis e substanciais.

A atenção específica dada às salas de aula por alguns estudantes destaca a necessidade de um espaço educacional adequado. Isso abrange não apenas a dimensão física, mas também a qualidade do mobiliário, a presença de recursos audiovisuais e as condições gerais que impactam diretamente o ambiente de aprendizagem. A observação comum de que a infraestrutura escolar pode ser

aprimorada denota uma postura crítica e consciente dos estudantes em relação ao estado atual das instituições de ensino. Essa consciência da necessidade constante de melhoria reflete uma abordagem proativa em direção a um ambiente educacional que não apenas atenda às necessidades básicas, mas que aspire à excelência.

A sugestão de escolas com 2 ou 3 andares, apresentada por um estudante, aponta para a consideração estratégica do espaço físico disponível. Esse modelo, além de otimizar a ocupação do terreno, também pode contribuir para uma estrutura mais organizada e funcional. A visão de um ambiente escolar mais acolhedor, mencionada por outro estudante, ressalta a importância não apenas da funcionalidade, mas também da atmosfera emocional e social do local, reconhecendo que um ambiente positivo pode influenciar significativamente o bem-estar dos alunos.

A unidade de visões dos estudantes destaca a infraestrutura escolar como um pilar fundamental para uma educação de qualidade, ao clamarem por investimentos e melhorias, os estudantes não apenas apontam desafios presentes, mas demonstram uma aspiração compartilhada por ambientes escolares que estimulem o aprendizado, promovam o bem-estar e inspirem um desenvolvimento educacional. Essa demanda coletiva ressoa como um chamado para ações que visem transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente propício à formação integral dos estudantes.

Outros depoimentos adicionais que ressaltam a importância de itens específicos, como ar condicionado, banheiros e cadeiras, ampliam a compreensão das demandas dos estudantes em relação à infraestrutura escolar:

Necessidade de ar condicionado. A menção ao ar condicionado reflete uma preocupação com o conforto térmico, especialmente em locais com climas mais quentes. A inclusão desse equipamento não apenas cria um ambiente mais agradável para o aprendizado, mas também pode ter impactos positivos na concentração dos alunos.

Um bom ambiente de estudos pode melhorar o desempenho, começar instalando ares-condicionados já seria um bom começo. (Estudante 7500).

Uma sala com ar condicionado e um quadro de vidro seria bom. (Estudante 2737).

Ar condicionado para melhorar a infraestrutura das salas. (Estudante 7163).

Ar condicionado nas salas, estudar com calor desse é impossível. (Estudante 6234).

Melhoria nos banheiros. A demanda por melhorias nos banheiros destaca um aspecto muitas vezes subestimado da infraestrutura escolar. Banheiros adequados além de uma questão de higiene, também influenciam diretamente o bem-estar dos alunos, onde as instalações sanitárias em bom estado contribuem para um ambiente mais saudável e acolhedor.

Muitas coisas, mas, inclusive os banheiros a e ventilação. (Estudante 1627).

A internet melhor na escola, cortina mais escuras na sala de aula um novo espelho no banheiro feminino. (Estudante 4934).

Ajudaria; ... banheiro que possa tomar banho depois da educação física e muitas outras coisas. (Estudante 3397).

Importância das cadeiras. O destaque para a necessidade de cadeiras adequadas ressalta a importância do mobiliário nas salas de aula. Cadeiras confortáveis e ergonomicamente projetadas favorecem a postura dos alunos, bem como contribuem para o conforto dos estudantes que ficam horas sentados, podendo ter impactos positivos na concentração e no rendimento escolar.

Trocar todas as cadeiras quebradas da nossa escola. (Estudante 2094).

Trazendo equipamentos novos, profissionais qualificados e escolas mais limpas, merendas melhores e cadeiras e mesas novas. (Estudante 4545).

Melhores professores. Cadeiras confortáveis. (Estudante 5228).

Essas adições aos depoimentos anteriores enriquecem a perspectiva sobre as demandas dos estudantes em relação à infraestrutura escolar. A inclusão de equipamentos como ar condicionado demonstra uma atenção aos aspectos ambientais que podem influenciar diretamente o ambiente de aprendizagem. A necessidade de melhorias nos banheiros e cadeiras destaca elementos práticos que, quando negligenciados, podem afetar significativamente a experiência dos alunos na escola.

Em síntese, as melhorias na infraestrutura escolar não são meramente investimentos em construções e equipamentos; são investimentos no futuro da sociedade. Uma infraestrutura educacional robusta proporciona um ambiente propício ao aprendizado, estimula a inovação, promove a inclusão e sinaliza um

comprometimento sério com a qualidade de ensino. Ao reconhecer a importância estratégica da infraestrutura escolar, podemos pavimentar o caminho para uma educação de excelência, capacitando as gerações futuras a enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

4.2.10 Escola: a insegurança

A questão da segurança nas escolas sem nenhuma dúvida contribui no fortalecimento de um ambiente mais harmonioso e, conseqüentemente, mais propício ao processo educacional, fortalecendo o aprendizado e ao desenvolvimento de forma integral dos estudantes. Considerando que a busca pela qualidade de ensino vai além do conteúdo curricular, é imperativo reconhecer a segurança como *conditio sine qua non* para o sucesso educacional, implementando melhorias nas condições de segurança não apenas se resguardará a integridade física dos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar, mas também se estabelecerá as bases para um ambiente no qual o ensino e a aprendizagem florescem de maneira eficaz.

Em primeiro plano, a segurança nas escolas é um pré-requisito para a concentração e a eficácia do processo educacional. Um ambiente seguro proporciona um espaço no qual alunos e educadores se sentem protegidos, permitindo que a atenção e a energia sejam direcionadas para o desenvolvimento escolar. Cria um contexto favorável para o engajamento dos estudantes nas atividades escolares, promovendo uma atmosfera de confiança e tranquilidade.

Melhorar segurança dentro da escola. (Estudante 2238).

Além disso, a segurança é inextricavelmente ligada ao bem-estar emocional dos alunos. implica em ambientes que favorecem o desenvolvimento socioemocional, essencial para a formação de cidadãos responsáveis e resilientes. A instauração de um clima seguro nas escolas contribui para a construção de relações saudáveis entre os estudantes, promovendo a inclusão e minimizando situações de conflito que possam interferir no ambiente de aprendizado.

Fortalecer segurança na escola. (Estudante 6460).

A presença de sistemas de segurança eficientes, como câmeras, iluminação adequada e protocolos de emergência bem estabelecidos, contribuem na prevenção de incidentes e transmite uma mensagem de comprometimento da instituição com o

cuidado e a proteção de seus membros. É fundamental para estabelecer um ambiente de confiança entre a comunidade escolar e as instituições educacionais.

Instalar câmeras de segurança em toda parte para os estudantes frequentarem com segurança a escola. (Estudante 4446).

Outro ponto relevante é o impacto direto da segurança na frequência escolar. Um ambiente inseguro pode gerar receios e ansiedades nos estudantes, influenciando negativamente a frequência às aulas. A implementação de medidas que assegurem a segurança contribui para a criação de uma escola mais acolhedora, incentivando a participação ativa dos alunos nas atividades educacionais.

Dar mais segurança para todos frequentarem as escolas, a noite a escola é terra sem lei, qualquer um entra e sai a qualquer hora, não tem controle sobre quem é aluno ou funcionário. Muitas colegas minhas desistiram de estudar por falta de segurança aqui no período noturno. (Estudante 3155).

O relato destaca uma consequência direta da falta de segurança, evidenciada pela desistência de colegas de estudar à noite. Isso sublinha a gravidade do problema, pois a insegurança não apenas compromete a presença dos alunos, mas também afeta diretamente a continuidade de suas trajetórias educacionais. A desistência de estudantes por motivos de segurança ressalta a interligação entre um ambiente escolar seguro e a qualidade da educação, pois o acesso irrestrito e a sensação de falta de controle podem minar os esforços para criar um espaço de aprendizado eficaz e positivo.

Um aspecto merecedor de destaque entre os depoimentos dos estudantes na questão da segurança escolar é o controle de entrada e saída de pessoas no espaço físico das unidades de ensino, que de acordo com algumas narrativas, parece ser negligenciado ou inexistente, criando o sentimento de insegurança entre os estudantes e os profissionais que frequentam a instituição. A ausência de um controle efetivo na entrada e saída das escolas cria um ambiente propício para a presença não autorizada de indivíduos no espaço educacional, comprometendo a integridade física e emocional da comunidade escolar, gerando um clima de incerteza que pode afetar negativamente o ambiente de aprendizagem.

O controle de acesso desempenha um papel crucial na prevenção de incidentes indesejados, proporcionando uma camada adicional de segurança. Sistemas como cartões de identificação, catracas eletrônicas, portões controlados ou vigilância por

meio de profissionais capacitados são estratégias fundamentais para garantir com razoabilidade, que apenas pessoas autorizadas tenham acesso às dependências escolares.

Colocar segurança nas escolas, o senhor do portão deve ter quase cem anos, coitado vai cuidar de quem na escola. (Estudante 3908).

Mais segurança para todos, a escola fica de portão aberto para todos traficantes do bairro entrar e sair a hora que quiser e ainda tomam café dos professores, os alunos da escola nem pode entrar na sala dos professores. Contratar seguranças armados. (Estudante 2036).

O sentimento de insegurança mencionado pelos estudantes não é apenas uma percepção subjetiva, mas muitas vezes reflete uma realidade tangível. A sensação de que o controle de acesso é negligenciado pode gerar desconforto, ansiedade e até mesmo levar à desistência de estudantes, como observado em alguns depoimentos anteriores. Para abordar efetivamente essa preocupação, é imperativo que as instituições de ensino priorizem e invistam em sistemas robustos de controle de acesso, além de envolver a comunidade escolar, incluindo estudantes, professores e familiares, na promoção de uma cultura de segurança que valorize e respeite os protocolos estabelecidos.

Outro desafio apresentado pelos estudantes em suas narrativas é representado pelo consumo e tráfico de drogas no entorno e dentro das unidades, onde impacto direto dessas atividades ilícitas vai além das questões de segurança física, permeando a esfera emocional e psicológica de alunos e profissionais da educação. O ambiente escolar, cujo propósito primordial é o ensino e a aprendizagem, é desviado de sua missão fundamental devido à presença constante desses problemas.

O depoimento do estudante:

Mais segurança nas escolas. Acabar com pontos de venda de drogas até dentro das escolas, todos sabem e todos fingem que não sabem. (Estudante 7804).

Lança luz sobre uma realidade alarmante que permeia as instituições educacionais: a presença de pontos de venda de drogas, inclusive dentro das escolas. Esta denúncia, embora incisiva, revela uma lacuna crítica na segurança escolar que exige uma reflexão mais aprofundada e ação imediata. O relato evidencia que o problema é amplamente conhecido, não sendo um segredo oculto, mas sim uma triste

realidade que muitos preferem ignorar. O silêncio ou a negligência perante tal cenário só acentua a urgência de uma abordagem proativa.

A frase "todos sabem e todos fingem que não sabem" ressoa como um chamado à responsabilidade coletiva. A comunidade escolar, gestores, professores, alunos e até mesmo os pais precisam reconhecer a gravidade do problema e assumir sua parcela de responsabilidade na construção de um ambiente seguro e propício à aprendizagem. A omissão diante da presença de pontos de venda de drogas dentro das escolas equivale a uma renúncia ao compromisso fundamental de proporcionar um ambiente educacional saudável e livre de ameaças.

Outro depoimento:

Expulsar certos alunos não estudam só usam drogas dentro da escola por que a polícia não entra. (Estudante 4744).

Traz ao debate uma demanda por ações mais incisivas diante do desafio do consumo de drogas dentro do ambiente escolar. O apelo por medidas como a expulsão de alunos envolvidos com drogas sinaliza a urgência de abordagens específicas para lidar com casos que ameaçam a segurança e o ambiente educacional como um todo.

A expressão "não estudam, só usam drogas dentro da escola" reflete não apenas a preocupação com o comportamento individual, mas também sugere que a presença desses alunos compromete o propósito fundamental da instituição, onde a incompatibilidade entre a presença de estudantes envolvidos com drogas e o objetivo educacional clama por respostas imediatas e enérgicas. A mencionada razão para o uso de drogas dentro da escola, "por que a polícia não entra," destaca uma lacuna na segurança que vai além dos limites da instituição educacional. A ausência de uma presença policial efetiva sugere a necessidade de uma colaboração mais estreita entre a escola e as autoridades, reforçando a ideia de que a segurança escolar é uma responsabilidade compartilhada.

O desafio não está apenas na identificação e punição dos envolvidos, mas também na criação de um ambiente que promova alternativas positivas, apoio psicológico e programas de prevenção. A cooperação entre a escola, as autoridades e a comunidade são essenciais para construir uma rede de suporte que vá além das medidas punitivas, visando a reintegração e a construção de um ambiente educacional mais seguro e saudável.

Policiamento nas escolas para enfrentar o tráfico de drogas. (Estudante 8252).

Ter um psicólogo/terapeuta nas escolas públicas e privadas os problemas psicológicos nos adolescentes estão só piorando no decorrer dos anos muitos estão mais destinados a usar drogas/bebidas alcoólicas do que recorrer os seus problemas. (Estudante 863).

O pedido do estudante para a presença de psicólogos/terapeutas nas escolas, tanto públicas quanto privadas, destaca uma preocupação fundamental relacionada à saúde mental dos adolescentes. A assertiva de que os problemas psicológicos entre os jovens estão se agravando ao longo dos anos ressalta a necessidade premente de uma abordagem voltada para o bem-estar dos estudantes.

A presença de um profissional de saúde mental dentro do ambiente escolar pode desempenhar um papel crucial na identificação precoce e no tratamento de questões psicológicas. A observação de que muitos jovens estão mais propensos a recorrer ao uso de drogas e álcool ao invés de buscar ajuda para seus problemas evidencia uma lacuna crítica na abordagem da saúde mental nas instituições educacionais, podendo a presença de profissionais qualificados, como psicólogos e terapeutas, oferecer um suporte necessário para lidar com essas questões, promovendo um ambiente mais propício ao desenvolvimento escolar, emocional e social saudável.

A segurança escolar, longe de ser apenas uma questão de proteção física, emerge como uma peça fundamental no alicerce da qualidade de ensino, sendo a presença de um ambiente seguro um pré-requisito para um aprendizado eficaz. Quando estudantes e educadores se sentem protegidos e confiantes, a sala de aula se transforma em um espaço mais propício ao desenvolvimento intelectual e emocional. Um ambiente seguro minimiza distrações e preocupações relacionadas à segurança, permitindo que alunos e professores se concentrem com mais eficiência nas atividades educacionais.

A problemática não é uma responsabilidade unilateral; ela requer a participação ativa de todos os envolvidos, desde estudantes e professores até gestores e a comunidade. Em síntese, a segurança escolar não é apenas um requisito básico; ela é um catalisador que eleva a qualidade do ensino. Ao criar ambientes seguros, promovemos não apenas a proteção física, mas também um espaço onde o desenvolvimento educacional e emocional pode florescer. Investir na segurança

escolar é investir no alicerce de uma sociedade mais justa, equitativa e educacionalmente próspera.

4.2.11 Considerações a luz dos enfrentamentos sugeridos

Sob a perspectiva de dar voz direta aos estudantes para sintetizar as sugestões e possibilidades de enfrentamento aos estressores indicadas por eles, possibilitando melhorias na qualidade do ensino, engajou-se o envolvimento direto dos estudantes na expressão de suas experiências, preocupações e propostas com intuito de garantir uma representação fiel de suas vozes.

Ao permitir que um estudante apresente suas percepções e sugestões de enfrentamento, cria-se uma narrativa autêntica e empoderada, essa abordagem reflete a diversidade de vozes estudantis e enfatiza a importância de levar em consideração as experiências e opiniões daqueles diretamente impactados pelas políticas educacionais.

Além disso, ao dar destaque ao depoimento de um aluno, ressalta-se a necessidade de envolver ativamente os estudantes no processo de tomada de decisões relacionadas à educação, instigando uma cultura de participação, engajamento e responsabilidade compartilhada, elementos essenciais para uma abordagem mais democrática e inclusiva na melhoria do sistema educacional.

Portanto, ao finalizar a análise das sugestões e possibilidades de enfrentamento apresentadas pelos estudantes, incluir o depoimento de um aluno para sintetizar essas vozes tende a oferecer uma conclusão impactante e alinhada com a busca por uma representação autêntica das experiências e perspectivas dos estudantes.

Acho que deveriam dar mais voz aos alunos, espero que o meu tempo e dos colegas em responder a pesquisa tem validade, não fique só nos bastidores do governo. Em minha opinião falta pouca coisa para melhorar o ensino, apenas os governantes colocar na pratica aquilo escrito nas leis, tratar a educação com seriedade que ela merece, mas também falta muita coisa, pois sabemos que os governantes tem medo de alunos críticos, então para as leis saírem do papel, falta muita coisa, inclusive a coragem política. (Estudante 8908).

O depoimento destacado para subsidiar as considerações gerais das contribuições de enfrentamento aos estressores percebidos pelos estudantes, intenciona possibilidades de melhorias na qualidade do EM na rede pública estadual

de Mato Grosso, espelhando uma visão crítica e perspicaz sobre a situação da educação, apontando para a necessidade de dar mais voz aos alunos e a importância de transformar as leis educacionais em ações concretas:

O estudante expressa a esperança de que o tempo investido pelos alunos ao responder a pesquisa tenha validade e não se limite a simples pesquisa pela pesquisa (bastidores do governo). Essa preocupação revela a expectativa legítima dos estudantes de que suas opiniões e contribuições sejam levadas a sério e resultem em ações tangíveis junto a classe estudantil, indicando que a participação dos alunos na formulação de políticas educacionais pode garantir que as decisões tomadas estejam alinhadas com as necessidades reais da comunidade estudantil.

A menção de que falta "pouca coisa para melhorar o ensino" destaca uma visão irônica, quando compara com a segunda parte do depoimento. O estudante sugere que, melhorias significativas são alcançáveis, no entanto, essa perspectiva é confrontada pela constatação de que, para que as leis saiam do papel, é necessário mais do que palavras no texto legal. Essa observação aponta para uma desconexão entre a legislação educacional existente e sua implementação efetiva.

A crítica à falta de seriedade no tratamento da educação por parte dos governantes ressalta a importância de abordar a educação como uma prioridade absoluta, onde o estudante destaca a necessidade de transformar as palavras das leis em ações práticas e eficazes. Esse apelo é especialmente significativo, pois sublinha a urgência de uma abordagem comprometida e consistente para enfrentar os desafios educacionais.

A menção de que os governantes têm receio de alunos críticos aponta para um desafio adicional: a resistência a vozes dissonantes. A coragem política é identificada como uma lacuna significativa para transformar propostas em ações concretas e a constatação de que os governantes podem hesitar em enfrentar críticas revela a complexidade política que permeia o ambiente educacional.

A sugestão de que falta "muita coisa, inclusive a coragem política" destaca a necessidade de mudanças substanciais na abordagem dos governantes em relação à educação. Superar a resistência à crítica, agir com transparência e comprometer-se verdadeiramente com o desenvolvimento educacional são aspectos essenciais para efetivar melhorias.

Em resumo, a narrativa do estudante considera uma análise profunda e crítica da situação educacional, destacando a importância de dar voz aos alunos, transformar

leis em ações concretas, tratar a educação com a seriedade que merece e abordar questões políticas que podem estar limitando o progresso. Esse tipo de reflexão é vital para inspirar mudanças significativas e estimular uma abordagem mais eficaz e comprometida em relação à educação.

CONSIDERAÇÕES

Em nenhum momento, o desfecho deste trecho intitulado "Considerações" busca encerrar de forma definitiva o tema pesquisado; pelo contrário, ele se configura como uma transição para o encerramento formal desta pesquisa, mantendo em aberto a possibilidade de futuras incursões científicas sobre o esgotamento total dos agentes envolvidos no processo educacional.

Revisitando os desdobramentos desta pesquisa, emerge uma análise minuciosa das prevalências e fatores associados a SdB entre estudantes do EM da rede pública do Estado de Mato Grosso. A abordagem integrada, entrelaçando métodos qualitativos e quantitativos, não só permitiu identificar os estressores mais impactantes, mas também contextualizar as complexidades dessa síndrome no panorama educacional. Este desfecho não marca um fim absoluto, mas sim um ponto de partida para novas investigações científicas sobre o esgotamento total dos estudantes dentro do contexto educacional.

Os instrumentos da pesquisa foram utilizados para coletar dados relevantes sobre a prevalência da SdB entre os estudantes do EM da rede pública estadual de Mato Grosso, bem como para identificar fatores associados a essa condição e possíveis estratégias de intervenção.

O primeiro instrumento utilizado na pesquisa, o questionário socio-escolar, desempenhou um papel fundamental na obtenção de informações essenciais sobre o perfil dos participantes. Essas informações foram cruciais para interpretar os resultados da pesquisa, pois forneceram um contexto mais amplo sobre os fatores que influenciam a ocorrência da SdB. Além da obtenção do perfil estudantil, contribuiu na identificação das correlações entre as características dos participantes e a ocorrência da SdB. Possibilitando uma compreensão mais aprofundada dos fatores de risco e proteção associados à síndrome, informando futuras pesquisas e intervenções. Compreender o perfil dos participantes poderá ser essencial para o

desenvolvimento de intervenções futuras. As possíveis intervenções podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas dos perfis mais propensos ao adoecimento.

O segundo instrumento utilizado na pesquisa, a Escala de Avaliação da SdB em Estudantes, desempenhou um papel crucial na identificação e quantificação da prevalência da SdB entre os estudantes. Ao aplicar a escala em uma amostra representativa de estudantes, pode-se determinar a prevalência da SdB na população estudantil. Esse conhecimento foi fundamental para entender a extensão do problema e seu uso poderá ajudar a orientar políticas e intervenções destinadas a promover o bem-estar e a saúde mental dos estudantes, direcionando recursos e esforços de prevenção e intervenção de maneira eficaz.

O terceiro instrumento utilizado na pesquisa, o questionário de estressores estudantis, desempenha um papel crucial na identificação dos principais fatores estressantes percebidos pelos estudantes do EM da rede pública estadual de Mato Grosso, bem como nas sugestões de enfrentamento desses estressores. Os resultados do questionário podem fornecer feedback valioso para as instituições educacionais sobre os desafios enfrentados pelos estudantes e as áreas em que podem melhorar o suporte oferecido. Isso pode incluir a implementação de políticas e programas que visam reduzir o estresse dos estudantes, melhorar o ambiente escolar e promover o bem-estar geral dos alunos.

Nas derradeiras reflexões desta pesquisa, renuncia-se à pretensão de oferecer uma panaceia para mitigar a intrincada problemática da SdB entre estudantes do EM. Em vez disso, nutre uma convicção arraigada na substância de que as recomendações emanadas diretamente dos próprios estudantes, arrebanhadas através do terceiro instrumento metodológico empregado, constituem o mais esperançoso caminho rumo ao êxito.

Os estudantes não são meros objetos de estudo, mas sim agentes ativos e imprescindíveis no processo de definição e execução de estratégias de intervenção. Assim, a empatia cognitiva, a capacidade de compreender e internalizar a perspectiva dos estudantes, emerge como habilidade *sine qua non* para a pesquisa. Esta premissa, longe de ser mera obviedade, encerra em si uma profundidade substancial,

pois implica uma metamorfose paradigmática na maneira pela qual as abordagens para a resolução de problemáticas estudantis são concebidas e implementadas.

A análise dos dados revelou uma preocupante prevalência de esgotamento físico e mental entre os estudantes participantes do estudo. A dimensão do desgaste físico e mental demonstrou que 74,79% dos estudantes analisados excederam os pontos de corte indicados pela Escala de *Burnout* para Estudantes (ESB), indicando uma experiência generalizada de exaustão física e emocional. Esses resultados evidenciaram um quadro no qual os estudantes se encontram frequentemente sobrecarregados, sem energia e incapazes de lidar com as demandas do ambiente escolar.

A análise dos dados apresentada na tese atual revela uma preocupante prevalência de esgotamento físico e mental entre os estudantes participantes do estudo, onde 74,79% excederam os pontos de corte indicados pela Escala de *Burnout* para Estudantes (ESB). Isso indica uma experiência generalizada dos participantes de exaustão física e emocional, refletindo um quadro no qual os estudantes se encontram frequentemente sobrecarregados e de difíceis lidas com as demandas do ambiente escolar.

Ao afrontar os resultados aferidos com as obras citadas, é possível perceber um alinhamento significativo nos resultados encontrados. Santos e colaboradores (2021), constatou que cerca de 79% dos alunos apresentavam sintomas relacionados a alguma dimensão da SdB. Esses resultados corroboram a tese atual, evidenciando uma alta prevalência de sintomas de esgotamento entre os estudantes do EM. Campos (2021), avaliou 136 estudantes do EM e constatou que todos os participantes pontuaram acima de 75%, o que indica que o *burnout* afeta todos os estudantes em alguma dimensão. Este achado é consistente com a tese atual, reforçando a ideia de que o esgotamento físico e mental é uma realidade amplamente difundida entre os estudantes do EM.

Tal constatação delinea um panorama educacional assaz desafiador, onde os estudantes se veem invariavelmente sobrecarregados, desprovidos de vigor e desafiados pela incapacidade de manejar as múltiplas exigências do ambiente escolar. Emerge, desse cenário, angústias e aflições, onde a fadiga física é apenas a abreviação de um colapso mais abrangente que permeia o ser integral do estudante.

É capital reconhecer que essa constatação não é mero acidente ou contingência passageira, mas sim um sintoma de uma conjuntura mais ampla e complexa. O ambiente educacional, em sua forma atual, muitas vezes perpetua e amplifica as condições que levam ao *burnout* escolar. A pressão por desempenho escolar, a competição exacerbada entre os colegas, a falta de apoio emocional e a escassez de recursos para lidar com o estresse são apenas alguns dos elementos que contribuem para esse quadro preocupante.

Os dados apresentados refletem não apenas uma estatística fria, mas sim uma realidade humana complexa, torna-se premente uma reflexão profunda e uma ação vigorosa por parte das instituições educacionais e da sociedade como um todo. Medidas devem ser implementadas para reconhecer, prevenir e abrandar os efeitos nefastos do esgotamento físico e mental entre os estudantes. É necessário promover uma cultura de cuidado e apoio mútuo, onde o bem-estar dos estudantes seja colocado no centro das preocupações educacionais.

Outra dimensão relevante foi a ineficácia da formação, na qual 44,43% dos estudantes excederam os pontos de corte indicados pela ESB. Isso sugere uma percepção negativa em relação ao próprio desempenho escolar e à utilidade do ensino para sua formação profissional. Esses estudantes estão experimentando sentimentos de incompetência, insegurança e frustração em relação ao seu progresso escolar.

Os estudantes se veem imersos em um mar de sentimentos de incompetência, insegurança e frustração em relação ao seu progresso escolar. Essa percepção negativa pode ser atribuída a uma série de fatores complexos e interligados que permeiam o ambiente educacional pesquisado. Um dos aspectos preponderantes diagnosticado junto a pesquisa foi a pressão por desempenho escolar, que muitas vezes sobrecarrega os estudantes e os coloca em uma busca incessante por resultados que, muitas vezes, parecem inatingíveis. A competição acirrada entre os colegas e a cobrança constante por excelência contribuem para uma sensação de inadequação e insuficiência por parte dos estudantes.

A falta de conexão entre o conteúdo ensinado e as demandas reais do mercado de trabalho foi outro fator presente nesta dimensão e tem minado a motivação dos estudantes e levados a questionar a utilidade de sua formação acadêmica. A percepção de que os conhecimentos adquiridos na escola não são aplicáveis ou

relevantes para sua futura carreira pode gerar um sentimento de desengajamento e desinteresse em relação aos estudos.

É fundamental reconhecer que a ineficácia da formação não é apenas um problema individual, mas sim um reflexo das deficiências estruturais e sistêmicas do sistema educacional como um todo. A ineficácia da formação representa um desafio significativo que exige uma abordagem colaborativa por parte de educadores, gestores escolares, pais e estudantes. Medidas devem ser tomadas para reformular o currículo escolar, tornando-o mais relevante e alinhado às necessidades e expectativas dos estudantes.

A dimensão do distanciamento também se mostrou significativa, com 35,52% dos estudantes ultrapassando os pontos de corte indicados pela ESB. Isso aponta para uma atitude de descrença em relação à relevância e significado dos estudos. Esses estudantes podem estar desmotivados, desinteressados e questionando a pertinência do que estão aprendendo para sua futura carreira. Esta constatação aponta para uma postura de ceticismo em relação à relevância e ao significado dos estudos entre os estudantes participantes da pesquisa.

É decisivo reconhecer que esta falta de engajamento não é meramente uma manifestação de apatia ou desinteresse individual, mas sim um reflexo das lacunas estruturais e conceituais do sistema educacional. O distanciamento dos estudantes pode ser atribuído, em parte, à abordagem tradicional e descontextualizada do ensino, que muitas vezes falha em conectar os conteúdos escolares com a realidade e os interesses dos estudantes.

Tal atitude de descrença pode ser interpretada como um sintoma de uma desconexão mais profunda entre os conteúdos curriculares e as aspirações e expectativas dos estudantes em relação ao seu futuro. Repensar e reformular o currículo educacional, tornando-o mais dinâmico, relevante e alinhado com as necessidades e aspirações dos estudantes é urgente no enfrentamento da problemática. Estratégias pedagógicas inovadoras, que valorizem a aprendizagem ativa e experiencial, podem ajudar a reverter o quadro de distanciamento e desengajamento dos estudantes. Além disso, é fundamental promover um diálogo aberto e colaborativo entre educadores, estudantes e demais partes interessadas,

buscando compreender e abordar as causas subjacentes do distanciamento dos estudantes e desenvolver soluções eficazes e sustentáveis.

Dentre as dimensões analisadas, a elevada incidência de esgotamento físico e mental entre os estudantes emerge inquietante. Tal constatação não apenas aponta para a urgência de atenção, mas também protesta por ações imediatas e eficazes. O índice de esgotamento físico e mental entre os estudantes constitui um sintoma eloquente das profundas frestas que permeiam o sistema educacional. Este cenário reflete não apenas uma carga excessiva de exigências escolares, mas também uma insuficiência crônica de recursos e suportes adequados para lidar com os desafios mentais e emocionais enfrentados pelos estudantes.

A necessidade premente de implementação de estratégias de apoio e intervenção torna-se inegável. Tais medidas não devem se restringir a meros paliativos, mas sim vislumbrar uma transformação ampla do ambiente escolar, promovendo um equilíbrio saudável entre o desenvolvimento escolar e o bem-estar psicológico dos estudantes. É fundamental reconhecer que a promoção do bem-estar e da saúde mental dos estudantes não é apenas uma responsabilidade das instituições educacionais, mas sim uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade. A criação de um ambiente escolar mais saudável e sustentável não deve ser apenas uma questão de política educacional, mas sim um imperativo moral e humano.

A média estadual foi de 26,95% para positividade da SdB entre os estudantes do EM da rede pública estadual de Mato Grosso, percentual validado com margem de erro de 1,23%. Santos e colaboradores (2019), que indicou uma prevalência de 12,1% da SdB na amostra.

Ambos os resultados obtidos, tanto na tese atual quanto na obra dos autores Santos e colaboradores (2019), convergem ao indicar que os estudantes do EM são suscetíveis ao adoecimento por *burnout*. Mesmo que haja diferenças nos números e nas metodologias empregadas em cada estudo, a constatação central permanece inalterada: existe uma preocupante prevalência da SdB entre os estudantes do EM. Essa conclusão destaca a necessidade de atenção e intervenção para promover o bem-estar e a saúde mental dessa população estudantil.

Considerando os percentuais por dimensões com os dados do nível 1 proposto nesta pesquisa e as variáveis indicadas nos objetivos específicos é plausível concluir:

Ao examinar os anos escolares, foi notada uma uniformidade nos percentuais da dimensão do desgaste físico e emocional, variando apenas dentro de uma estreita faixa entre aproximadamente 74% e 75%. Essa consistência sugere que a progressão ao longo dos anos do EM não exerce uma influência substancial sobre os desgastes físicos e emocionais dos estudantes. Embora os anos escolares sejam importantes para a organização administrativa e acadêmica, sua relevância direta na compreensão e abordagem do esgotamento físico e mental entre os estudantes pode ser menos significativa do que inicialmente suposto.

Além disso, os dados das dimensões do distanciamento (mantendo-se em torno de 35%) e da ineficácia da formação (variando entre 41% e 45%) também não apresentaram relevância estatística. Isso sugere que, assim como nos desgastes físicos e emocionais, não há uma associação significativa entre a progressão nos anos escolares e o distanciamento ou a percepção de ineficácia na formação dos estudantes.

As análises corroboraram a ideia de que os anos escolares, por si só, não são determinantes significativos do bem-estar emocional e físico dos estudantes nem de sua percepção sobre a qualidade da formação recebida. Não foi observada uma correlação estatística significativa entre as séries em que os estudantes estão e seu nível de suscetibilidade ao *burnout*.

Quando se analisa o turno de estudo, foi perceptível a disparidade entre os estudantes em turno integral e aqueles em outros regimes. Os estudantes em turno integral exibem o mais elevado percentual no nível 1, atingindo 83,20%. Esse achado levanta questionamentos acerca de uma possível associação entre a carga horária mais extensa e a prevalência mais elevada de desgaste emocional e físico. Embora seja destacada essa diferença, não foi encontrada relevância estatística para afirmar que os turnos de estudos sejam preditores para o adoecimento por *burnout*.

Além disso, ao considerar os dados das dimensões do distanciamento (variando de 31% a 38%, sendo o turno noturno o mais alto) e da ineficácia da

formação (com percentuais de 40% a 44%), foi possível afirmar que, apesar das diferenças percentuais observadas, não foi identificada correlação estatística significativa para o adoecimento por essas dimensões nem por turnos específicos.

Ao observar os dados relativos ao gênero, constatou-se uma tendência em que os estudantes do sexo feminino apresentam percentuais mais elevados de desgaste emocional e físico em comparação com os do sexo masculino. Essa disparidade é ainda mais acentuada entre os participantes que preferiram não responder, os quais exibem o maior percentual. Esses resultados podem ser interpretados à luz das diferentes expectativas sociais, pressões acadêmicas e dinâmicas emocionais entre os gêneros. As estudantes do sexo feminino podem estar sujeitas a uma carga emocional adicional devido a normas de gênero tradicionais e expectativas sociais que colocam maior ênfase na excelência escolar e na conciliação entre múltiplos papéis.

Além disso, o alto percentual de esgotamento entre os estudantes que preferiram não responder merece atenção especial. Esse grupo pode incluir estudantes que enfrentam dificuldades em compartilhar informações sobre sua saúde emocional e física, possivelmente devido ao estigma associado ao reconhecimento do estresse ou à falta de confiança nos sistemas de apoio disponíveis.

Os dados sobre a ineficácia da formação mostram um padrão diferente, com os estudantes do sexo masculino apresentando percentuais mais elevados do que os do sexo feminino, enquanto os estudantes que não declararam seu gênero continuam a ter percentuais substancialmente mais elevados. Isso ressalta a complexidade das interações entre gênero, percepção de distanciamento e eficácia da formação no contexto do esgotamento dos estudantes. Nesta correlação foi encontrada relevância estatística junto aos participantes que preferiram não indicar a sua identidade de gênero.

No contexto laboral dos estudantes, os dados revelaram que os percentuais de esgotamento variam entre 71% e 75%, sugerindo que, a situação laboral não parece exercer uma influência direta no esgotamento físico e mental dos participantes. No entanto, é importante destacar que foi encontrada um ligeiro

percentual a maior entre os estudantes que declararam estar exercendo uma função laboral fixa.

Ademais, ao considerar os dados da dimensão do distanciamento, que variam de 34% a 39%, não foram observadas grandes discrepâncias entre os grupos analisados, embora haja uma ligeira superioridade no grupo do trabalho fixo. O mesmo padrão foi observado na dimensão da ineficácia da formação, que variou de 42% a 45%, com uma pequena vantagem para o grupo do trabalho fixo.

Apesar da consistência nos percentuais nas dimensões observadas em diferentes situações de trabalho, a análise estatística revelou que os estudantes com empregos fixos estão mais propensos ao adoecimento pela SdB. Isso sugere que o fato de ter um emprego fixo pode estar associado a níveis mais elevados de estresse e esgotamento entre os estudantes. Esses resultados sugerem que o trabalho dos estudantes pode desempenhar um papel significativo no seu bem-estar emocional e físico, especialmente quando se trata de empregos fixos. Portanto, é crucial que as instituições educacionais e os empregadores reconheçam e abordem as demandas adicionais impostas pelo trabalho dos estudantes, implementando políticas e práticas que promovam um equilíbrio saudável entre trabalho, estudo e vida pessoal.

Ao examinar a influência da escolha da futura profissão sobre o desgaste emocional e físico dos estudantes, notou-se uma uniformidade nos percentuais, oscilando entre 71% e 77%. Este panorama sugere que a seleção profissional não exerce um papel preponderante na modulação dos níveis de exaustão, dado que todos os estudantes estão imersos em níveis consideráveis de desgaste emocional e físico. No âmbito da dimensão do distanciamento, percebe-se uma variação de 31% a 50%, com destaque para os alunos que ainda não ponderaram sobre sua escolha profissional, os quais demonstram uma maior propensão ao distanciamento. Já na dimensão da ineficiência da formação, os estudantes que ainda não refletiram sobre sua futura carreira mantêm o maior percentual de acometimento, atingindo 56%, seguidos pelos que estão em fase de análise.

Essa análise apresentou dados robustos para a afirmação de que os estudantes que já determinaram sua trajetória profissional desfrutam de uma sensação ampliada de estabilidade e clareza em relação ao seu destino, mitigando,

assim, os efeitos estressantes e a vulnerabilidade ao *burnout*. Destaca-se, portanto, uma correlação significativa entre o adoecimento por *burnout* e a eleição da futura profissão, indicando que a incerteza e a indecisão podem acentuar os níveis de exaustão, distanciamento e descrença entre os estudantes do EM.

Quando consideramos a correlação entre o desgaste físico e emocional e o acompanhamento dos estudos por parte da família, observa-se uma notável disparidade nos percentuais. Os estudantes que relataram o acompanhamento constante de seus estudos pela família apresentaram menores níveis de desgaste, e não houve uma correlação positiva significativa com o adoecimento por *burnout*. Por outro lado, os estudantes cujas famílias não acompanham seus estudos ou o fazem esporadicamente mostraram índices mais elevados de esgotamento e uma correlação significativa com o adoecimento por *burnout*. Os resultados destacam a importância do suporte familiar no bem-estar emocional e físico dos estudantes.

A relação entre o acompanhamento familiar aos estudos e o adoecimento nas dimensões do distanciamento e da ineficácia da formação, observa-se uma tendência similar à dimensão do desgaste físico e emocional. Os dados revelam que quanto maior o acompanhamento familiar na vida escolar dos estudantes, menor é o percentual de adoecimento nessas dimensões. Essa constatação sugere que o apoio e envolvimento dos familiares na jornada escolar dos estudantes desempenham um papel fundamental na redução do distanciamento e da percepção de ineficácia em relação à formação. O suporte familiar pode promover um ambiente emocionalmente mais estável e encorajar os estudantes a se sentirem mais confiantes e comprometidos com seus estudos, o que, por sua vez, pode ajudar a mitigar os efeitos negativos do *burnout*. Encontrou uma correlação estatística significativa entre o adoecimento dos estudantes pela SdB com o acompanhamento e apoio contínuos de suas famílias em relação aos seus estudos.

Na correlação entre o ENEM e as dimensões do: os desgastes físicos e emocionais dos estudantes, do distanciamento e da ineficácia na formação foram observados que aqueles que consideram o exame estressante ou muito estressante apresentam maiores níveis de acometimento em todas as dimensões. No entanto, somente os alunos que classificaram o exame como muito estressante mostraram correlações significativas com o adoecimento por *burnout*. Esses resultados sugerem que a percepção do estresse relacionado ao ENEM está diretamente

associada aos níveis das dimensões do *burnout* em especial a do desgaste físico e emocional dos estudantes. Quanto mais os alunos percebem o exame como estressante, mais propensos estão a experimentar sintomas de exaustão emocional e física. Além disso, a correlação significativa encontrada apenas entre os estudantes que consideram o ENEM como muito estressante e o adoecimento destaca a importância do impacto emocional extremo desse exame na saúde dos estudantes.

A análise dos estressores entre os alunos revelou que, dos vários itens oferecidos, apenas dois foram identificados como reais agentes estressores pela classe discente. A conciliação entre os estudos e a vida laboral, seja ela sazonal (com 59,5% de indicação positiva) ou fixa (com 58,6% de indicação positiva), destaca-se como um desafio significativo para os estudantes. Esse dado sugere que a gestão do tempo e a conciliação entre as responsabilidades escolares e profissionais são percebidas como elementos estressantes pelos alunos. Outro item indicado como estressor discente foi o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com 56,9% de indicação positiva para o estresse. Essa constatação corrobora a compreensão de que avaliações nacionais de grande impacto, como o ENEM, exercem uma pressão adicional sobre os estudantes, em conformidade com passagens já discorridas nesta pesquisa, contribuindo para a percepção de estresse no ambiente escolar. A relevância do ENEM como fonte de estresse destaca a necessidade de apoio específico para lidar com as pressões associadas às avaliações institucionais.

Analisando os demais estressores entre os alunos, um item se manteve à margem da positividade como agente estressor discente: a própria vida de estudante, com 48,1% de indicação positiva entre os participantes. Esse resultado sugere que os alunos reconhecem a complexidade e as pressões inerentes à vida estudantil como fatores que podem contribuir para o estresse. A quase positividade desse item pode refletir a heterogeneidade de experiências entre os estudantes, onde alguns podem perceber sua vida escolar como mais desafiadora do que outros. Essa constatação ressalta a importância de considerar as individualidades ao abordar o estresse entre os alunos, reconhecendo que diferentes contextos de vida e demandas pessoais podem influenciar suas experiências no ambiente educacional.

Outros indicadores que, embora não tenham atingido a positividade como estressores discentes, obtiveram escores significativos, foram o número de disciplinas

que os alunos são obrigados a cursar, com 43,0% de indicação entre os estudantes como fator de estresse. Este resultado sugere que a carga curricular, especialmente no contexto da implantação do novo ensino médio, foi percebida como uma fonte adicional de pressão para os alunos. A introdução de um maior número de disciplinas pode demandar uma adaptação mais intensa por parte dos estudantes, impactando sua gestão de tempo e a capacidade de lidar com as exigências acadêmicas.

Além disso, a conciliação entre os estudos e momentos de lazer também foi apontada por 40,5% dos participantes como um fator estressante. Essa percepção destaca a importância do equilíbrio entre a vida acadêmica e o lazer na experiência dos estudantes. O reconhecimento da necessidade de momentos de descontração e relaxamento durante a fase escolar é fundamental para promover a saúde mental dos alunos, evidenciando a importância de estratégias de apoio que considerem não apenas as demandas acadêmicas, mas também a dimensão emocional e social da vida estudantil.

Diante das análises realizadas sobre os estressores, emerge uma compreensão mais abrangente das complexidades enfrentadas pelos estudantes no ambiente educacional. No caso dos alunos, a conciliação entre estudos e vida laboral, especialmente no contexto sazonal ou fixo, emerge como um ponto de atenção. Essa dinâmica reforça a importância de estratégias institucionais para facilitar a administração do tempo e promover um equilíbrio saudável entre as esferas acadêmica e profissional.

A compreensão desses estressores proporciona conhecimentos para o desenvolvimento de intervenções eficazes, com o objetivo não só de atenuar os fatores de estresse, mas também de fomentar ambientes educacionais mais saudáveis e propícios ao desenvolvimento integral dos alunos. A implementação de políticas e práticas que levem em consideração as particularidades, poderá contribuir para o fortalecimento do sistema educacional como um todo.

Os participantes foram convidados a compartilhar suas percepções relacionadas ao estresse vinculado à vida escolar, mediante depoimentos discursivos, explorando o contexto educacional do EM na rede estadual de Mato Grosso. Os relatos discursivos refletiram diversas fontes de estresse, muitas das quais se alinharam com os estressores identificados previamente na seção objetiva da

pesquisa, como delineado nas considerações anteriores. Além disso, alguns participantes apresentaram novos elementos estressores que não haviam sido abordados na seção objetiva, contribuindo assim com uma compreensão mais abrangente do fenômeno do estresse no ambiente escolar.

A análise das variáveis estressoras, conforme relatadas pelos estudantes em seus depoimentos subjetivos, revela uma intrincada malha de fatores que moldam o ambiente escolar e contribuem para a percepção de estresse entre os discentes. Dentre essas variáveis, é incontestável que a figura do professor emerge como o epicentro das fontes de estresse, manifestando-se tanto de forma direta quanto de maneira adjacente.

Na vertente da relação entre aluno, foco e professor, ficou evidente que o estilo de ensino adotado pelos docentes desempenha um papel preponderante no cenário estressante dos estudantes. A responsabilidade atribuída aos professores torna-se inevitável quando os alunos enfrentam desafios escolares. A influência direta do professor na dinâmica de aprendizado pode intensificar o estresse, sobretudo quando não há adequada adaptação às necessidades dos discentes.

A relação entre o estudo, desgaste emocional e físico dos estudantes e a atuação dos professores nesta dinâmica configura outra dimensão crítica. Um ambiente educacional caracterizado por expectativas elevadas, pressão exacerbada e competição acirrada pode resultar em sobrecarga emocional e física para os alunos. Nesse contexto, os professores desempenham um papel crucial, podendo impactar diretamente o bem-estar físico dos estudantes ao impor uma carga excessiva de trabalho ou negligenciar a necessidade de pausas adequadas.

No que tange à relação entre trabalho, gestão do tempo e lazer, os professores são apontados como agentes que, muitas vezes, não reconhecem as demandas dos alunos, resultando em uma falta de flexibilidade na elaboração dos planos de aula. A sobrecarga imposta pelos docentes, por meio de tarefas excessivas, contribui para comprometer ainda mais a qualidade de vida dos estudantes, evidenciando uma interconexão crítica entre a atuação do professor e os níveis de estresse dos discentes.

A infraestrutura escolar e as relações interpessoais na escola representam outra faceta dos estressores, com os professores desempenhando um papel

relevante. Embora não tenham controle direto sobre a infraestrutura, os educadores são impactados pelas condições inadequadas de ensino. Além disso, a construção de laços interpessoais, quando negligenciada pelos professores, contribui para um ambiente menos acolhedor, afetando negativamente o crescimento e a aprendizagem dos estudantes.

Por fim, a relação entre a sala de aula, a bagunça e as distrações destacam a importância da habilidade dos professores em manter um ambiente de aprendizado focado. A desorganização e a falta de disciplina, muitas vezes associadas à gestão inadequada por parte dos professores, têm implicações significativas. As distrações em sala de aula, como a desatenção dos alunos, estão intrinsecamente relacionadas à condução das aulas e à capacidade dos professores de envolver os alunos no processo de aprendizado. A presença dos professores como fonte primária e adjacente de estresse entre os estudantes foi identificada. Suas práticas pedagógicas, interações interpessoais e papel na gestão do ambiente de aprendizado desempenham um papel crucial na percepção de estresse pelos discentes.

Os alunos indicaram que os professores constituem a principal fonte de estresse em suas vidas escolares, associando essa percepção ao desempenho e foco exigidos, aos desgastes físicos e emocionais provenientes dos estudos, à difícil conciliação entre estudo, vida laboral e lazer, às relações interpessoais com os docentes, e à presença de bagunça e distrações em sala de aula. Os professores da mesma rede estadual de educação de Mato Grosso (Lopes (2020) revelaram uma relação inversamente proporcional, os professores apontaram os alunos como a principal fonte de estresse em suas vidas laborais, destacando variáveis como o envolvimento dos pais e famílias dos alunos, o comportamento e indisciplina dos estudantes, o desinteresse e os desafios na aprendizagem, além das dinâmicas interpessoais entre professor e aluno. sugerindo uma interconexão intrínseca entre suas percepções.

O cenário descrito evidencia uma complexa teia de interações entre alunos e professores no ambiente escolar, revelando um ciclo de estresse que permeia tanto os estudantes quanto os docentes. Esse fenômeno reflete a natureza sistêmica e interdependente das relações humanas, conforme proposto pelo pensamento complexo. Edgar Morin enfatiza a necessidade de considerar as interações entre diferentes elementos de um sistema para compreender sua totalidade e

complexidade. A percepção dos alunos de que os professores são a principal fonte de estresse está intrinsecamente ligada às demandas acadêmicas, às relações interpessoais e à atmosfera geral da sala de aula. Por outro lado, os professores identificam os alunos como a fonte primária de estresse, destacando questões como comportamento, indisciplina e desinteresse.

Essas perspectivas aparentemente contraditórias revelam uma interdependência entre alunos e professores, onde cada grupo influencia e é influenciado pelo outro. Essa interconexão é central para o pensamento complexo de Morin, que enfatiza a necessidade de considerar as múltiplas camadas de interações em qualquer sistema. Além disso, a presença de elementos estressores adicionais, como a difícil conciliação entre estudo, trabalho e lazer, sugere a existência de desafios estruturais mais amplos no sistema educacional. Esses desafios podem incluir políticas educacionais, condições de trabalho dos professores, suporte familiar e recursos disponíveis para os alunos.

Uma abordagem crítica baseada no pensamento complexo de Morin implica reconhecer a natureza interdependente do estresse no ambiente escolar, indo além de visões que atribuem a culpa a um único grupo ou fator. Isso requer uma análise não simplista que leve em conta as interações dinâmicas e as complexidades inerentes às relações entre alunos, professores e o sistema educacional como um todo.

Nas considerações finais desta pesquisa, é crucial ressaltar a importância de uma abordagem holística e sensível à complexidade das experiências subjetivas de estresse vivenciadas tanto por professores quanto por estudantes. Ao reconhecer e compreender os elementos estressores evidenciados, torna-se possível delinear estratégias de intervenção mais eficazes e direcionadas, voltadas para os aspectos centrais que desempenham um papel significativo nas dinâmicas de estresse de cada grupo.

É essencial destacar que esta pesquisa não pretende fornecer soluções definitivas ou fórmulas mágicas para resolver a problemática investigada. Em vez disso, busca-se enfatizar a importância de ouvir e considerar as vozes dos estudantes e professores, pois são eles os protagonistas das experiências e, portanto, detêm insights valiosos sobre os desafios enfrentados no contexto educacional. Nesse

sentido, é fundamental que as políticas públicas de Estado sejam implementadas levando em consideração as necessidades e perspectivas dos envolvidos no sistema educacional. Isso implica uma abordagem colaborativa e participativa, onde estudantes, professores, gestores educacionais e demais partes interessadas tenham espaço para contribuir com ideias e feedback.

Além disso, é preciso reconhecer a importância de abordagens integradas que considerem não apenas os aspectos escolares, mas também os aspectos emocionais, sociais e físicos do ambiente escolar. Isso pode envolver a implementação de programas de apoio psicossocial, o fortalecimento do suporte emocional e a promoção de práticas de autocuidado tanto para professores quanto para estudantes.

Em resumo, esta pesquisa sublinha a urgência de adotar uma abordagem empática, colaborativa e contextualizada para mitigar o estresse no ambiente escolar. Reconhecer a complexidade das experiências individuais e coletivas é fundamental para o desenvolvimento de intervenções eficazes e sustentáveis que visem promover o bem-estar e o sucesso escolar de todos os envolvidos na comunidade educacional.

É crucial ressaltar que a voz dos estudantes deve ser priorizada e fortalecida em relação às políticas burocráticas de gabinetes. São os estudantes que vivenciam diretamente os desafios e as pressões do ambiente escolar, e suas perspectivas e necessidades devem ser consideradas primordiais na formulação de estratégias e políticas educacionais.

Ao dar voz aos estudantes e incluí-los ativamente no processo de tomada de decisões, podemos garantir que as intervenções propostas sejam verdadeiramente relevantes, eficazes e alinhadas com as necessidades reais da comunidade escolar. Isso não apenas promove um ambiente escolar mais saudável e acolhedor, mas também empodera os estudantes a serem agentes de mudança em suas próprias vidas e em suas comunidades educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1994. Disponível em: [o-que-c3a9-trabalho-suzana-albornoz.pdf \(wordpress.com\)](https://wordpress.com/que-c3a9-trabalho-suzana-albornoz.pdf). Acesso em 10 agosto de 2022.

AMARAL, Kawanna Vidotti. **Burnout, qualidade de sono e sonolência diurna excessiva em alunos do curso técnico em Enfermagem**. 2020. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: [Sistema Nou-Rau: Biblioteca Digital da UEL](#). Acesso em 03 junho de 2022.

ANDRADE, Giovana Frazon. de. **Síndrome de burnout e o consumo de álcool e de substâncias ilícitas por estudantes universitários**. 2021. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021. Disponível em: [Sistema Nou-Rau: Biblioteca Digital da UEL](#). Acesso em 04 junho de 2022.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2021. **Distribuição de matrículas – ensino médio**. Moderna. 2021. Disponível em: [Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021 – Distribuição de Matrículas \(moderna.com.br\)](#). Acesso em 10 maio de 2022.

AZZI, Diana Vilela. **Influência da pandemia COVID-19 e da atividade física sobre Síndrome de burnout, qualidade de vida e percepção da aprendizagem online em estudantes de ciências agrárias**. 2022. 109 p. Tese (Doutorado em Ciências Veterinárias) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/50205>. Acesso em 06 de junho de 2022.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD SOUZA, Neide Aparecida. **Fundamentos da metodologia científica**. 3 ed. São Paulo. Pearson Prentice Hall. 2014.

BATISTA, Jaqueline Brito; CARLOTTO, Mary Sandra; COUTINHO, Antônio Souto; Augusto, Lia Giraldo da Silva. **Prevalência da síndrome de burnout e fatores sociodemográficos elaborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB**. Revista Brasileira de Epidemiologia, v. 13, n. 3, p. 502-12, set. 2010. Disponível em: [SciELO - Brasil - Prevalência da síndrome de burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB](#). Acesso em 08 março de 2022.

CARLOTTO, Mary Sandra. **Síndrome de *burnout* em professores: prevalência e fatores associados**. Psic.: Teor. e Pesq. Brasília, v. 27, n. 4, p. 403-410, dezembro de 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000400003&lng=en&nrm=iso . Acesso em 10 de julho de 2020.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria **Tutorial para uso do software IRAMUTEQ** 2015. Disponível em: [tutorial-em-português \(iramuteq.org\)](http://tutorial-em-português.iramuteq.org). Acesso em: 06 maio 2020.

CERVI, Emerson Irizzi. **Análise de conteúdo automatizada para conversações em redes sociais online**: uma proposta metodológica. 42º encontro anual da Anpocs, GT17 (Mídias, política e eleições), Caxambu, 22-26 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-3/gt-31/gt17-22/11253-analise-de-conteudo-automatizada-para-conversacoes-em-redes-sociais-online-uma-proposta-metodologica/file>. Acesso em 09 de março de 2023.

CERVO, Bervian da Silva. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2020. Disponível em: [CERVO, BERVIAN, DA SILVA - METODOLOGIA CIENTIFICA - Baixar pdf de Doceru.com](#). Acesso em 04 de agosto de 2021.

DAMASCENO, Marco Antonio Simonassi. **Síndrome de *burnout* e interações interpessoais: um estudo com cirurgiões dentistas e graduandos em Odontologia**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Organizacional) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014. Disponível em: [Biblioteca Digital de Teses e dissertações da Universidade Federal de Catalão - UFCAT: Síndrome de *burnout* e interações interpessoais: um estudo com cirurgiões dentistas e graduandos em odontologia](#). Acesso em 06 de junho de 2022.

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. **The Sage handbook of qualitative research**. 5 ed. Thousand Oaks: Sage, 2011. Disponível em: [The SAGE Handbook of Qualitative Research - Google Livros](#). Acesso em 04 de agosto de 2021.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. Disponível em: [DEMO Pedro. Metodologia científica em Ciências Sociais.pdf \(ufrb.edu.br\)](#). Acesso em 04 de agosto de 2021.

FACHIN, Odília. **Fundamentos da metodologia científica**. 6, ed, São Paulo. Saraiva, 2017. Disponível em: [FACHIN-Odília-fundamentos-de-Metodologia.pdf \(pbworks.com\)](#). Acesso em 04 de agosto de 2021.

FERREIRA, Naiza do Nascimento.; Locca, Sérgio Roberto. **Síndrome de *burnout* em técnicos de Enfermagem de um hospital público do Estado de São Paulo.** Rev. bras. Epidemiol. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-5497201500010006>. Acesso em 08 de janeiro de 2024.

FRANÇA, Flavia Maria de.; FERRARI, Rogério. **Síndrome de *burnout* e os aspectos sócio-demográficos em profissionais de enfermagem.** Acta Paul Enferm. 2012;25(5):743-8. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/pgzj9nJshD4DbDrFthGq5YC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 de fevereiro de 2023.

FREITAS, Etiane de Oliveira. Estresse, coping, *burnout*, sintomas depressivos e hardiness entre discentes de enfermagem. 2012. 142f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – UFSM. 2012. Disponível em: [Estresse, coping, burnout, sintomas depressivos e hardiness entre discentes de enfermagem | Manancial - Repositório Digital da UFSM](#). Acesso em: 01 de junho de 2022.

FREUDENBERGER, Hebert J. (1974) **Esgotamento da equipe.** Journal of Social Issues, 30, 159-165. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>. Acesso em 18 de março de 2023.

FREUDENBERGER, Helbert J.; RICHELSON, Geraldine. ***Burn-out: the high cost of high achievement. Massachusetts:*** Anchor Press, 1980. Disponível em: <https://archive.org/details/burnouthighcosto00freu/page/n9/mode/2up>. Acesso em: 12 de dezembro de 2022.

GALDINO, Maria José Quina. **Síndrome de *burnout* e qualidade de vida entre estudantes de pós-graduação stricto sensu em Enfermagem.** 2015. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000203519>. Acesso em: 7 de junho de 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL-MONTE, Pedro R., & Peiró, José Maria (1999). **Validez factorial del Maslach *Burnout Inventory* en una muestra multiocupacional.** *Psicothema*, 11(3), 679-689. Disponível em: [319.pdf \(psicothema.com\)](#). Acesso em 12 de fevereiro de 2020.

GIL-MONTE, Pedro R. *El síndrome de quemarse por el trabajo.* Madrid: Pirâmide, 2006 Disponível em: [Redalyc.Burnout syndrome: ¿síndrome de quemarse por el](#)

trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás?. Acesso em 10 de abril de 2020.

GOULART, Carolina Tonini. **Estresse e síndrome de *burnout* em discentes de Enfermagem**. 2014. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7421>. Acesso em: 09 de junho de 2022.

GUIMARÃES, Erotildes Rocha. **A síndrome de *burnout* em estudantes de Ciências Contábeis: pesquisa na cidade de São Paulo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://tede.fecap.br:8080/handle/tede/541>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

HADDAD, Nagib. **Metodologia de estudos em ciências da saúde: como planejar, analisar e apresentar um trabalho científico**. São Paulo: Roca, 2004.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015. Disponível em: [Sociedade do cansaço \(usp.br\)](http://www.sociedade.docansaço.usp.br). Acesso em 29 de março de 2023.

HATTIE, J. **10 princípios para aprendizagem visível**. Porto Alegre: Penso, 2019. Disponível em: <https://ativaedu.com.br/2019/01/11/o-que-tem-mais-impacto-na-aprendizagem-segundo-a-pesquisa-aprendizagem-visivel-de-john-hattie/>. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

LOPES, Helvécio Pereira. **Síndrome de *burnout*: Prevalências e Fatores Associados em Professores da Rede Pública Estadual de Mato Grosso**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2020. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/3972>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

HOLANDA, Adriano. Pesquisa fenomenologia e psicologia eidética: elementos para um entendimento metodológico. In: BRUNS, M. A. T; HOLANDA Adriano. (Org.). **Psicologia e pesquisa fenomenológica: reflexões e perspectivas**. São Paulo: OED, 2001.

JESUS, José Carlos Cordeiro. **Relação entre competência profissional e motivação mediada pela síndrome de *burnout* em alunos do bacharelado em Educação Física**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: [Sistema Nou-Rau: Biblioteca Digital da UEL](http://www.sistema.nou-rau.com.br/biblioteca-digital-da-uel). Acesso em: 10 de junho de 2022.

JORNAL O DIÁRIO DE CUIABÁ. Jornal **estudantil da rede municipal de ensino**. 2002. Disponível em < <http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=105435> > Acesso em 29 de jun. de 2020.

JORNAL RN **Repórter News**. Notícia: Mais 120 alunos passam a integrar projeto Wirandê, em VG. Acesso em 03 de dezembro de 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991. Disponível em: LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. — Olivia Neta (ifrn.edu.br). Acesso em 10 de dezembro de 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991. Disponível em: JOSÉ CARLOS LIBANEO DIDATICA (usp.br). Acesso em 20 de janeiro de 2020.

LIMA, F. G. de; CASAGRANDE, A. L.; SILVA, D. G. da. O novo ensino médio e BNCC: o estado de Mato Grosso em foco. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–25, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20331.049. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20331>. Acesso em: 26 fevereiro de 2023.

LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina e RODRIGUES, Avelino Luiz. **Stress e trabalho: guia básico com abordagem psicossomática**. São Paulo: Atlas. Acesso em: 18 dez. 2023. 1997. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000934373>. Acesso em: 10 agosto 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli D. A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1999.

MAIA, D. de A. C. **Burnout entre estudantes de medicina e os efeitos da prática de atividades físicas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2010. Disponível em: Universidade de Fortaleza - BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (unifor.br). Acesso em: 12 junho de 2022.

MASLACH, C. (1993). **Burnout: uma perspectiva multidimensional**. Em W. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Burnout Profissional: Desenvolvimentos Recentes em Teoria e Pesquisa*. Série em Psicologia Aplicada: Questões e Questões Sociais (pp. 19-32). Filadélfia, PA: Taylor & Francisco. Disponível em: Maslach, C. (1993). Burnout A Multidimensional Perspective. (pp. 19-32). scirp.org. Acesso em 14 março de 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 226 p. 2007.

MENEZES, M. E.; SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de Dissertação**. 3 ed. Florianópolis, 2001.

MINAYO, Maria Cecilia et al. Qualitativo-Quantitativo: oposição ou complementariedade? In: **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro. p. 239-262. 1993.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/314158077_Os_sete_saberes_necessarios_a_educacao_do_futuro_reflexoes_e_um_novo_olhar_sobre_o_tema. Acesso em 10 de setembro de 2023.

MOSER, A. M.; AMORIM, C. A. de A.; ANGST, R. **Burnout e resiliência em estudantes de Curitiba/PR**. *PsicoFAE*, v. 2, n. 2, p. 49-58, 2013. Disponível em: [BURNOUT E RESILIÊNCIA EM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DE CURITIBA/PR | Moser | Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental](#). Acesso em: 15 de junho de 2022.

MOTA, I. D. *et al.* **Síndrome de burnout em estudantes universitários: um olhar sobre as investigações**. *Motrivivência*, v. 29, ed. esp., p. 243-56, 2017. Disponível em: [Vista do síndrome de burnout em estudantes universitários: um olhar sobre as investigações \(ufsc.br\)](#). Acesso em: 12 de setembro de 2023.

MULATO, S. C. **Pesquisa-ação com graduandos do curso de bacharelado e licenciatura em Enfermagem na identificação de estresse, cansaço e desconforto físico à promoção de saúde física e mental no cotidiano acadêmico**. 2011. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: [Pesquisa-ação com graduandos do curso de bacharelado e licenciatura em enfermagem... \(usp.br\)](#). Acesso em: 1º de junho de 2022.

NARDI, H. C. (2018). **Educação sobre identidade de gênero e diversidade sexual nas escolas: desafios e possibilidades**. Revista Psicologia: Ciência e Profissão, 38(2), 278-289.

NEVES, D. R. *et al.* **Sentido e significado do trabalho: uma análise dos artigos publicados em periódicos associados à Scientific Periodicals Electronic Library**. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 16, n. 2, p. 318-330, jun. 2018. Disponível em: [SciELO - Brasil - Sentido e significado do trabalho: uma análise dos artigos publicados em periódicos associados à Scientific Periodicals Electronic Library](#). Acesso em: 15 de junho de 2022.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000. Disponível em: <https://setesaberesmorin.pdf.pdf&usq=AOvVaw2unkluyToPIIdLJBC8cce>. Acessado em: 13 de março de 2022

MORIN, Edgar. **O método 2: a vida da vida**. 2ª Ed. Trat. De Marina Lobo. Porto Alegre. Sulina. 2002a.

OLIVEIRA, L.F.R. de. **Tutorial (básico) de utilização do Iramuteq**. [Goiânia]: Universidade Federal de Goiás. 14 p. 2015.

OLIVEIRA, Suellen Magalhães Dias. **Entre o cansaço e a exaustão: percepção dos estudantes de medicina em relação ao *Burnout* durante o estágio supervisionado**. 2019. 59 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Família) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29485>.. Acesso em: 3 de junho de 2022.

PERTUSI, C. V. de M. **Avaliação da síndrome de esgotamento profissional – “burnout” – em trabalhadores de saúde**. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** 1ª ed. São Paulo. Letramento, 2017.

ROHM, R. H. D.; LOPES, N. F. **O novo sentido do trabalho para o sujeito pós-moderno: uma abordagem crítica**. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 13, n. 2, p. 332-345, 2015. Disponível em: [SciELO - Brasil - O novo sentido do trabalho para o sujeito pós-moderno: uma abordagem crítica](#) O novo sentido do trabalho para o sujeito pós-moderno: uma abordagem crítica. Acesso em: 19 de junho de 2022.

ROSSETTI, Milena Oliveira et al. **O inventário de sintomas de stress para adultos de IIPP (ISSL) em servidores da polícia federal de São Paulo**. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 108-120, dic. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872008000200008&lng=es&nrm=iso. Acessado em 10 de novembro de 2019.

SALVIATI, M. E. **Manual do aplicativo do Iramuteq**. versão 0.7 alpha 2 e R versão 3.2.3. Disponível em <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em 22 de agosto de 2023.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio, **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, Campinas, Praxis. 1998.

SANTOS FILHO, José C. dos; **Pesquisa educacional; quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez. (Col. Questões da Nossa Época, v. 42), p. 84-110. 1995.

SANTOS, R. S. **Metodologia científica a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, A. K., Mineiro, H., Cruz, L., Santos, L., Silveira, M., & Pinho, P. (2019). **Síndrome de *burnout* e estilo de vida em estudantes de ensino médio**. Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental nº 21. 2019. Disponível em: [Síndrome de *burnout* e estilo de vida em estudantes de ensino médio. \(scielo.pt\)](https://doi.org/10.1197/rpe21011901). Acesso em 02 de fevereiro de 2023.

SANTOS, D. C., Kern, B., Zimmer Balin, T., Scalco, H., Limberger, T. L., & Moura, K. (2021). **Síndrome de *burnout* na adolescência: uma análise no período pandêmico em uma instituição pública federal**. *Revista Educar Mais*, 5(5), 1272–1286. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2524>. Acesso em 02 de fevereiro de 2023.

SAVIO, S.A. **El síndrome del burn out: un proceso de estrés laboral crónico**. *Hologramática*, v. 1, n. 8, p. 121-138, 2008. Disponível em: [Microsoft Word - savio_artholog08.doc \(cienciared.com.ar\)](http://www.cienciared.com.ar/savio_artholog08.doc). Acesso em: 3 de julho de 2020.

SCHAUFELI, W.B., & ENZMANN, D. (1998). **O companheiro do *burnout* para estudar e praticar: uma análise crítica**. London. 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/257397570_The_Burnout_Companion_to_Study_and_Practice_A_Critical_Analysis. Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5562413/mod_resource/content/1/Metodologia-Do-Trabalho-Cientifico-23%C2%AA-Edicao-Severino-EBOOK-Escolhido.pdf. Acesso em 04 de abril de 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, R. H. dos R. **Balanço das dissertações e teses em Educação Especial e Educação Inclusiva desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 4, p. 601-618, 2018. Disponível em: [SciELO - Brasil - Balanço das Dissertações e Teses em Educação Especial e Educação Inclusiva Desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil](#). Acesso em 1º de junho de 2022.

SILVA, Rodrigo Marques da. **Burnout e hardiness em discentes de graduação de Enfermagem**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7402>. Acesso em: 3 de junho de 2022.

SILVA, Renata Pimentel da; CRUZ, Silvania Barbosa da; PATRÍCIO, Sandra Figueiredo. (2015). **Burnout e estratégias de enfrentamento em profissionais de enfermagem**. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 67(1), 130-145. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2290/229039192010.pdf>. Acesso em 08 de janeiro de 2024.

SILVEIRA, R. F. (2017). **Educação inclusiva e diversidade de gênero na escola: desafios e possibilidades**. *Educação em Revista*, 33(3), 1-22.

SOUZA, Kamila Regina de.; Zucão, Ana Clara Albertin. **Avaliação da síndrome de burnout em alunos e professores da escola estadual deputado Bady Bassitt durante a pandemia de COVID-19**. São José do Rio Preto, 2022. 66 p.: il., tab. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura – Ciências Biológicas) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto Orientador: Raul Aragão Martins Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/216031>. Acesso em 03 de fevereiro de 2023.

TAVARES, G. E. B. **Prática docente associada à síndrome de burnout** 2018. 42 f. TCC (Graduação em Farmácia) - Universidade Federal do Mato Grosso, Campus, Barra do Garças, 2018. Disponível em: <http://bdm.ufmt.br/handle/1/1239>> Acesso em 14 de julho de 2022.

TOMASCHEWSKI-BARLEM, J. G. **Síndrome de *burnout* entre estudantes de graduação em Enfermagem de uma universidade pública do Sul do Brasil. 2012. Dissertação** (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Rio Grande, Natal, 2012. Disponível em: [Síndrome de *burnout* entre estudantes de graduação em enfermagem de uma universidade pública do sul do Brasil \(furg.br\)](#). Acesso em: 1º de junho de 2022.

TURATO, Egberto. A questão da complementaridade e das diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa: uma discussão epistemológica necessária. In: GRUBITS, Sônia; VERA, José A. Noriega. (Org.) **Método qualitativo: epistemologia, complementaridade e campos de aplicação**. São Paulo: Vetor, 2004.

VIEIRA, Isabela Maria Magali Mello. **Construção social do *burnout* no Brasil: medicalização da fadiga no trabalho e seus efeitos**. 2017. 216 f. Tese (doutorado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Medicina Social. Disponível em: [SciELO - Brasil - Conceito\(s\) de *burnout*: questões atuais da pesquisa e a contribuição da clínica](#) [Conceito\(s\) de *burnout*: questões atuais da pesquisa e a contribuição da clínica](#). Acesso em: 10 de junho de 2022.

WIELEWICKI, Vera H. G. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. Maringá: Acta Scientiarum, 2001.

ANEXOS

Anexo 1 – ESB / adaptado

0	1	2	3	4
Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Todos os dias

ITENS	DESCRITORES	1	2	3	4
1	Sinto-me emocionalmente exausto(a) devido a meus estudos				
2	Após minhas aulas, sinto-me com pouca energia para realizar outras atividades				
3	Meus estudos têm feito com que eu me sinta fisicamente exausto(a)				
4	Sinto sensações físicas desagradáveis após um dia de estudo				
5	Após um dia de estudo eu penso somente em descansar				
6	Tenho dúvidas se terei energia suficiente para concluir meus estudos				
7	Penso em desistir dos estudos				
8	Com o decorrer do ensino médio tenho descoberto que não é o que eu esperava				
9	Meu interesse pelo estudo tem diminuído				
10	Alguns conteúdos de disciplinas me fazem questionar minha opção de estudar				
11	Tenho dúvidas sobre a utilidade dos meus estudos				
12	Os conteúdos do ensino médio não têm me proporcionado aprendizado				
13	Vejo pouca relação entre os conteúdos das disciplinas e uma futura prática profissional				
14	O que tenho aprendido nas disciplinas não parece ser importante para minha formação profissional				

APÊNDICES

Apêndice 1: Carta de apresentação do projeto a SEDUC-MT



CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – São Paulo

À Secretaria de Educação de Mato Grosso

A/C Alan Resende Porto

Secretário de Educação de Mato Grosso

Prezado Secretário,

Sou professor HELVÉCIO PEREIRA LOPES, efetivo na rede estadual de educação sob a matrícula 44342 e em oportuno informo a esse M.D Gestor que conclui minha pesquisa de mestrado pelo Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso intitulada: SÍNDROME DE BURNOUT – Prevalências e fatores associados em professores da rede pública estadual de Mato Grosso. Com todos os êxitos possíveis na obtenção dos dados necessários para a elaboração dos resultados finais. Em oportuno, alinhamos o sucesso da pesquisa graças a parceria com a SEDUC-MT, especialmente a Secretária Marionilde Angelica Kliemaschewsk e a toda sua equipe do Setor da Tecnologia de Informação.

Em extensão a pesquisa concluída em sua primeira fase (mestrado) apresento a Vossa Senhoria a proposta de doutoramento pela Universidade Nove de Julho com o título: **SÍNDROME DE BURNOUT – Prevalências e fatores associados em estudantes do ensino médio da rede pública estadual de Mato Grosso**, sob a orientação da Professora Doutora Elaine Teresinha Dal Mas Dias ORCID:0000-0002-4383-5847.

O objetivo do estudo é a de realizar um levantamento da prevalência da síndrome de *burnout* junto à classe discente (ensino médio) de nosso Estado, em comunhão os agentes estressores percebidos desse fenômeno, possibilitando um cruzamento de relevância estatística dos resultados com a pesquisa de mestrado ora descrita.

A pesquisa deverá ser conduzida eletronicamente através da distribuição de três Questionários:

1. Questionário de dados sociodemográficos e laborais. O instrumento é composto por 14 itens objetivos.
2. Questionário de estressores estudantis. O instrumento é composto por 14 itens, sendo 13 em escala *likert* e 2 descritivo.
3. ESB-eu – Escala de avaliação da síndrome de burnout em estudantes / adaptado.





Programa de Pós-Graduação em Educação

Os dados obtidos serão analisados em pacote estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) e pelo IRAMUTEQ em versões atualizadas. **TODOS OS DADOS SERÃO TRATADOS CONFIDENCIALMENTE.** O seu anonimato será mantido em todo o momento, sendo os dados analisados somente de forma coletiva.

Em oportuno, informamos os objetivos secundários da pesquisa:

- Descrever o nível de (in)satisfação dos estudantes com seu ensino médio, observando se existe, qual percentual o sentimento de culpa presente nesse indicador;
- Verificar se existe diferença significativa nos índices de *burnout* entre os estudantes dos distintos anos que compõe a etapa do ensino médio;
- Comparar se existe diferença significativa nos índices de *burnout* entre os estudantes, conforme o gênero;
- Verificar se existe diferença significativa nos índices de *burnout* entre os estudantes, que exercem ou não funções laborais;
- Diferenciar possíveis índices de *burnout* entre os estudantes, conforme a pretensão da futura profissão;
- Identificar os principais estressores aos quais estão submetidos os estudantes no ensino médio que podem vir a culminar com a síndrome de *burnout*.

Confiando em vosso espírito de gestor pesquisador, preocupado em diagnosticar quaisquer malezas que perturbem o bom andamento do sistema público de ensino e de sobretudo, encarará-los em suas possibilidades solutivas, reforçamos a importância dessa pesquisa para o serviço educacional no tocante a potencialização de implementação de futuras políticas públicas. Assim, ensejamos a formação de uma parceria no tocante a divulgação dos instrumentos eletrônicos entre a classe estudantil pesquisada.

Toda e qualquer dúvida poderá ser solucionada por meio do contato com a pesquisador Helvécio Pereira Lopes (65) 981612929 ou helweciolopes@hotmail.com. Agradecemos a colaboração e colocamo-nos a disposição para eventuais esclarecimentos. Atenciosamente,

São Paulo, 20 de junho de 2022

Helvécio Pereira Lopes

Doutorando PPGE/UNINOVE – RA 621150317

Apêndice 2: Autorização de realização da pesquisa

**CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA**


Ilmo. Senhor Alan Resende Porto

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa de doutorado em educação da Universidade Nove de Julho—UNINOVE-SP, do acadêmico Helvécio Pereira Lopes, sob orientação da Professora Doutora Elaine Terezinha Dal Mas Dias, a ser realizada com os alunos(as) do ensino médio da rede pública estadual de Mato Grosso, tendo como objetivo a realização de um levantamento estatístico da prevalência da Síndrome de Burnout junto à classe discente de nosso Estado, bem como a identificação dos possíveis agentes estressores causadores desse fenômeno.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo cumprindo as determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP, tendo a garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo e seus resultados apresentados exclusivamente de forma coletiva na redação da tese final e artigos científicos, bem como a devolutiva dos resultados para a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Secretaria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessária.

São Paulo, 20 de junho de 2022


Helvécio Pereira Lopes

Doutorando PPGE/UNINOVE – RA 621150317

Concordamos com a solicitação Não concordamos com a solicitação


Alan Resende Porto

Secretário Estadual de Educação de Mato Grosso

Alan Resende Porto
Secretário de Estado de Educação
Ato 10.357/2020

Apêndice 3: Concessão para uso do ESB

Concessão de permissão para usar: Escala de Avaliação da Síndrome de Burnout em Estudantes – ESB-eu

Pelo presente instrumento, Mary Sandra Carlotto e Sheila Gonçalves Câmara, que detêm os direitos de publicação e uso do teste intitulado – Escala de Avaliação da Síndrome de Burnout em Estudantes Universitários ESB-eu, concede permissão à:

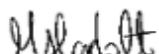
Helvécio Pereira Lopes para usar o supracitado teste durante o período entre 2022 e 2024 no projeto SÍNDROME DE BURNOUT: Prevalências e fatores associados em estudantes da rede pública Estadual de Mato Grosso, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho pelo acadêmico Helvécio Pereira Lopes sob a orientação do Professora Doutora Elaine Teresinha Dal Mas Dias.

A permissão é concedida, limitada pelas seguintes condições:

1. A permissão para usar o ESB-eu, é concedida exclusivamente para realizar a supracitada investigação, unicamente durante o período entre supra citado.
2. O uso comercial deste instrumento não é permitido por qualquer meio, nem sua distribuição, visando lucro ou gratuitamente, a qualquer pessoa que não faça parte da equipe de investigação. Sendo permitida adaptação gramatical para contemplar a realidade do público pesquisado.
3. Helvécio Pereira Lopes compromete-se a fazer referências adequadas aos autores do ESB-eu em todas as publicações e apresentações resultantes.
4. As publicações decorrentes dessa investigação não podem conter informações sigilosas sobre o teste, informações protegidas pelas leis de propriedade intelectual: seus itens, tabelas de pontuação ou as normas que ele utiliza.

Qualquer violação dos pontos acima será considerada uma infração legal e será submetida a ação penal da forma apropriada.

Para registro e com aceitação e compromisso em relação às condições acima, em 12 de junho de 2022.


Mary Sandra Carlotto
Autora


Sheila Gonçalves Câmara
Autora

Apêndice 4: Questionário – sócio escolar

VARIAVEIS	ITENS
IDENTIDADE DE GÊNERO	<ul style="list-style-type: none"> • Prefiro não responder • Masculino • Feminino
IDADE	<ul style="list-style-type: none"> • 13 anos • 14 anos • 15 anos • 16 anos • 17 anos • 18 anos • + 18 anos
CIDADE EM QUE ESTUDA	<ul style="list-style-type: none"> • Item descritivo
LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> • Cidade • Campo
A RESPEITO DO NOVO ENSINO MÉDIO	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca ouvi falar • Ouvi falar. Mas não estou cursando • Estou cursando. Mas não vi nenhuma diferença • Estou cursando. E acho que piorou • Estou cursando. E acho que melhorou
ANO DE ESTUDO	<ul style="list-style-type: none"> • 1º ano • 2º ano • 3º ano
SITUAÇÃO CONJUGAL	<ul style="list-style-type: none"> • Com companheiro(a) • Sem companheiro(a)
POSSUI FILHO(S)	<ul style="list-style-type: none"> • Sim • Não
POSSUI TRABALHO REMUNERADO	<ul style="list-style-type: none"> • Sim • Não • Às vezes
TURNO DE ESTUDO	<ul style="list-style-type: none"> • Matutino • Vespertino • Noturno • Integral
DESISTIU ALGUMA VEZ	<ul style="list-style-type: none"> • Sim. 1 vez • Sim. Mais de 1 vez • Não
REPROVOU ALGUMA VEZ	<ul style="list-style-type: none"> • Sim. 1 vez • Sim. Mais de 1 vez • Não
SUA FAMÍLIA ACOMPANHA SEUS ESTUDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Sim • Não • Às vezes
JÁ DECIDIU A SUA FUTURA PROFISSÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Sim. Estou decidido • Estou ainda analisando • Não. Nem pensei ainda
ESCREVA SOBRE AQUILO QUE VOCÊ CONSIDERA QUE ATRAPALHA OS SEUS ESTUDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Item descritivo
ESCREVA SOBRE AQUILO QUE VOCÊ CONSIDERA QUE PODE MELHORAR A QUALIDADE DOS SEUS ESTUDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Item descritivo

Apêndice 5: Questionário – estressores estudantis

1	2	3	4
Não estressante	Pouco estressante	Estressante	Muito estressante

ITENS	DESCRITORES	1	2	3	4
1	Você considera sua vida de estudante				
2	Você considera sua carga horária de estudo				
3	Você considera o número de disciplinas				
4	Você considera o ambiente de sua escola				
5	Você considera o ambiente de sua sala de aula				
6	Você considera seus colegas de turma				
7	Você considera seus professores				
8	Você considera a equipe de gestores da sua escola				
9	Conciliar seus estudos com sua família				
10	Conciliar seus estudos com seu trabalho				
11	Conciliar seus estudos com sua religião				
12	Conciliar seus estudos com seu momento de lazer				
13	Quando você pensa no ENEM				