Lusíada
Repositório das Universidades Lusíada

Universidades Lusíada

Teixeira, Inês Silva

Relação entre o clima escolar e o burnout nos professores

http://hdl.handle.net/11067/8825

Metadados

Data de Publicação 2026

Resumo O clima escolar tem sido amplamente reconhecido como um fator relevante para o funcionamento das escolas e para o bem-estar dos profissionais de educação. Neste contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre as perceções dos professores sobre o clima escolar e a intensidade dos sintomas de burnout, bem como identificar quais as dimensões do clima escolar que mais contribuem para a explicação deste fenómeno. A investigação seguiu um desenho quantitativo, correlacional, co...

School climate has been widely recognized as a relevant factor in the functioning of schools and in the well-being of education professionals. In this context, the present study aimed to analyze the relationship between teachers' perceptions of school climate and the intensity of burnout symptoms, as well as to identify which dimensions of school climate contribute most to explaining this phenomenon. The study followed a quantitative, correlational design, with a sample of 600 teachers from 29 p...

Palavras Chave Psicologia, Psicologia da educação, Bem-estar subjectivo - Professores, Burnout (Psicologia), Teste psicológico - Georgia School Climate Survey, Teste psicológico - Burnout Assessment Tool

Tipo masterThesis

Revisão de Pares Não

Coleções [ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2026-10-31T21:26:51Z com informação proveniente do Repositório

Universidade Lusíada
Porto

Relação entre o clima escolar e o burnout nos professores

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

PORTO, 2026

Inês Silva Teixeira

ipce
instituto de psicologia
e ciências da educação
Universidade Lusíada

Universidade Lusíada
Porto

Relação entre o clima escolar e o burnout nos professores

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

PORTO, 2026

Inês Silva Teixeira

Trabalho efectuado sob a orientação do/a
Professora Doutora Sofia mendes

ipce
instituto de psicologia
e ciências da educação
Universidade Lusíada

Universidade Lusíada do Porto

Relação entre o clima escolar e o burnout nos professores

Inês Silva Teixeira

Sob a orientação da Professora Doutora Sofia Mendes

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação

Universidade Lusíada do Porto

Porto, 2026

AVISO LEGAL

O conteúdo desta tese reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta tese pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela. Ao entregar esta tese, o/a autor(a) declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção referências. O autor, declara, ainda, que não divulga na presente tese quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Declaração sob compromisso de honra

(*Artigo 6.º, n.º 2 das Normas e orientações para a submissão de trabalhos académicos na plataforma Urkund para deteção de similaridade e plágio*)

Eu, abaixo assinado, tenho consciência de que a prática de plágio consiste numa forma de violação da integridade académica, constituindo um crime punível por lei com relevância nos regimes disciplinar, civil e criminal.

Nesse sentido, declaro por minha honra que a dissertação/tese apresentada é original e que todas as fontes, incluindo as da minha autoria, estão devidamente identificadas e referenciadas.

Porto, 29 de Abril de 2026

O (A) Estudante

Inês Teixeira

Índice

Introdução ao Clima Escolar: Evolução do Conceito 8

Dimensões do Clima Escolar 10

A Importância de Avaliar o Clima Escolar e da Perspetiva dos Professores 13

Introdução à Síndrome do *Burnout* 16

Burnout nos Professores 18

Clima Escolar e *Burnout*: Fatores de Risco 21

Questões de Investigação 24

Métodos 25

Caracterização da Amostra 25

Procedimentos de Recolha de Dados 27

Instrumentos 27

Georgia School Climate Survey 27

Burnout Assessment Tool 29

Procedimento de Análise de Dados 31

Resultados 32

Estatística Descritiva: Clima Escolar 32

Estatística descritiva: *Burnout* 33

Relação entre o clima escolar e o *burnout* dos professores 34

Regressão Linear Múltipla 37

Discussão 38

Referencias bibliográficas 46

Índice de Tabelas

TABELA 1 CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS PROFESSORES. **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**6

TABELA 2 CONSISTÊNCIA INTERNA (GSCS)…….29

TABELA 3 CONSISTÊNCIA INTERNA (BAT)..... **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**1

TABELA 4 ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DO GSCS ..... **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**3

TABELA 5 ESTATÍSTICA DESCRITIVA DO BAT..... **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**4

TABELA 6 DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES PELOS NÍVEIS DE BURNOUT ..... **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**4

TABELA 7 CORRELAÇÕES : CLIMA ESCOLAR..... **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**6

TABELA 8 CORRELAÇÕES: BURNOUT ..... **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**7

Índice de Abreviaturas

BAT- *Burnout Assessment Tool*

CID-10 – Classificação Internacional de Doenças, 10.ª Revisão

CID-11 – Classificação Internacional de Doenças, 11.ª Revisão

MBI – *Maslach Burnout Inventory*

GSCS- *Georgia School Climate Survey*

NSCC – *National School Climate Center*

OLBI – *Oldenburg Burnout Inventory*

OMS – Organização Mundial da Saúde

Agradecimentos

Quero começar por agradecer à minha orientadora, Professora Sofia Mendes, por toda a disponibilidade, orientação e apoio ao longo deste percurso. A sua ajuda foi fundamental para a concretização deste trabalho.

Aos meus pais, um agradecimento muito especial, por estarem sempre ao meu lado, pelo apoio, pela paciência e por nunca me terem deixado desistir. Sem eles, não teria sido possível chegar até aqui.

Ao meu namorado, Tiago, obrigada pela compreensão e por todo o apoio nos momentos mais exigentes desta caminhada. Obrigada por estares presente em cada momento mais difícil, por me dares força quando duvidei de mim e por celebrares comigo cada pequena conquista.

À Celina e à Bruna, minhas colegas de tese, um agradecimento sincero pela entreajuda, pela partilha e por terem sido um apoio tão importante ao longo deste processo. Tornaram este percurso mais leve e especial.

A todos, o meu mais sincero obrigada.

Resumo

O clima escolar tem sido amplamente reconhecido como um fator relevante para o funcionamento das escolas e para o bem-estar dos profissionais de educação. Neste contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre as perceções dos professores sobre o clima escolar e a intensidade dos sintomas de *burnout*, bem como identificar quais as dimensões do clima escolar que mais contribuem para a explicação deste fenómeno. A investigação seguiu um desenho quantitativo, correlacional, com uma amostra de 600 professores provenientes de 29 escolas públicas e de uma escola privada. Para a recolha de dados foram utilizados o *Georgia School Climate Survey – Personnel* para avaliar o clima escolar e o *Burnout Assessment Tool* para avaliar o *burnout*. Os resultados revelaram que os professores percecionam o clima escolar de forma globalmente positiva, apresentando simultaneamente níveis médios de *burnout*, embora com valores mais elevados na dimensão de exaustão física e emocional. A análise de correlação evidenciou uma associação negativa e estatisticamente significativa entre o clima escolar total e o *burnout* total ($r = -.42$, $p<.001$). O modelo de regressão linear múltipla explicou 20,1% da variância do *burnout* ($R^2 = .201$), indicando que as dimensões conexão entre professores, segurança escolar, relação entre pares e adultos e envolvimento parental surgiram como preditores estatisticamente significativos do *burnout*. Estes resultados sugerem que perceções mais positivas do clima escolar estão associadas a menor *burnout* docente, reforçando a relevância de estratégias organizacionais que promovam relações colaborativas e ambientes escolares seguros.

Palavras-chave: burnout, clima escolar, professores, bem-estar docente

Abstract

School climate has been widely recognized as a relevant factor in the functioning of schools and in the well-being of education professionals. In this context, the present study aimed to analyze the relationship between teachers' perceptions of school climate and the intensity of burnout symptoms, as well as to identify which dimensions of school climate contribute most to explaining this phenomenon. The study followed a quantitative, correlational design, with a sample of 600 teachers from 29 public schools and one private school. Data were collected using the *Georgia School Climate Survey – Personnel* to assess school climate and the *Burnout Assessment Tool* to assess burnout. The results revealed that teachers generally perceive school climate positively, while simultaneously presenting moderate levels of burnout, with higher scores in the dimension of physical and emotional exhaustion. Correlation analysis showed a negative and statistically significant association between overall school climate and overall burnout ($r = -.42$, $p < .001$). The multiple linear regression model explained 20.1% of the variance in burnout ($R^2 = .201$), indicating that the dimensions of teacher connectedness, school safety, peer and adult relationships, and parental involvement emerged as statistically significant predictors of burnout. These findings suggest that more positive perceptions of school climate are associated with lower levels of teacher burnout, reinforcing the importance of organizational strategies that promote collaborative relationships and safe school environments.

Keywords: burnout, school climate, teachers, teacher well-being

Introdução ao Clima Escolar: Evolução do Conceito

O interesse pelo clima escolar e o seu impacto na comunidade educativa tem uma longa história na investigação em educação (Thapa et al., 2013).Perry (1908), foi um dos primeiros investigadores a estudar o clima escolar, introduzindo o conceito de "*esprit de corps*" para descrever a atmosfera da escola. Para este autor pioneiro, o clima escolar estava intrinsecamente ligado ao orgulho institucional e à honra associada ao estabelecimento de ensino. Esta primeira conceptualização, embora limitada aos aspetos emocionais e de pertença, abriu caminho para investigações mais amplas sobre o clima escolar (Freiberg, 1999).

Nas décadas seguintes, investigadores como Dewey (1916) e Durkheim (1961), os citados em Thapa et al. (2013) ampliaram o valor do clima escolar na experiência educativa. No entanto, o estudo do clima tornou-se mais rigoroso graças à psicologia organizacional que passou a focar-se em processos internos (Anderson, 1982; Kreft, 1993; Purkey & Smith, 1983, as cited inThapa et al., 2013). Esta visão permitiu consolidar o estudo do clima escolar como uma área central na investigação educativa, que tem vindo a ganhar crescente relevância em diferentes contextos internacionais (Thapa et al., 2013).

A partir da década de 1990, este interesse intensificou-se, acompanhando uma evolução significativa embora nem sempre consensual na definição do conceito de clima escolar (Cohen et al., 2009). A investigação sobre a relação entre o clima escolar e o rendimento académico dos alunos, ganhou destaque com estudos como o de Kreft (1993) que demonstraram a influência do ambiente escolar no desempenho académico. Paralelamente, começou-se a olhar para contextos mais específicos dentro das escolas, como as turmas e os seus professores, o que contribuiu para uma compreensão mais detalhada, contextualizada e multifacetada do fenómeno de clima escolar (Zullig et al., 2010).

A ausência de uma definição consensual permite que os autores descrevam o clima escolar de diferentes formas (Wang & Degol, 2016). Alguns autores abordam o clima escolar através de uma definição mais objetiva e prática, enquanto outros optam por uma abordagem mais teórica (Wang & Degol, 2016). Neste contexto, Cohen (2006) salienta que a maior parte dos investigadores e especialistas nesta área entende o clima escolar como uma vivência subjetiva no contexto educativo. Entre as várias definições apresentadas na literatura, sobressai aquela que o caracteriza como a qualidade da vida na escola, refletindo valores, normas, objetivos, bem como as experiências sociais, emocionais e éticas dos alunos, docentes, funcionários e encarregados de educação (American Psychological Association, 2003; Durlak et al., 2011).

Por sua vez, o National School Climate Center (NSCC) (2007) fornece uma definição que enfatiza o papel ativo das interações e do desenvolvimento das relações entre as pessoas na escola. Segundo esta entidade, o clima escolar representa uma dinâmica constante que traduz os valores e normas da instituição integrando os relacionamentos entre todos os membros da comunidade educativa. Esta abordagem sublinha o papel essencial do clima escolar nas dinâmicas internas da escola e no desenvolvimento de uma cultura escolar positiva e eficiente (NSCC, 2007).

Mais recentemente, a literatura tem vindo a alargar a compreensão deste conceito, evidenciando que o clima escolar se traduz nos padrões de vivência dos alunos, incluindo normas, objetivos, valores, relações interpessoais, estruturas organizacionais e práticas pedagógicas (La Salle et al., 2015).Esta visão reconhece que tanto as experiências individuais como as coletivas são essenciais para a configuração do clima escolar, o qual é entendido como um fenómeno dinâmico, em constante transformação, moldado pelas interações sociais e práticas institucionais (La Salle et al., 2015).

Assim, autores como Cohen et al. (2009), defendem que o clima escolar é um construto multidimensional que resulta da interação entre vários fatores que moldam o ambiente educativo. A abordagem destes autores integra diversas dimensões interligadas como a segurança, a qualidade das relações interpessoais, as práticas de ensino e aprendizagem e a organização institucional, refletindo a forma como estes elementos se influenciam mutuamente na construção da experiência escolar.

Dimensões do Clima Escolar

Embora exista consenso na literatura científica de que o clima escolar é um conceito multidimensional, verifica-se uma grande divergência entre os autores relativamente às dimensões que o compõem, o que contribui para alguma ambiguidade nesta área de investigação (Grazia & Molinari, 2021). Ainda assim, é amplamente reconhecido que as diferentes dimensões do clima escolar exercem um impacto direto não apenas sobre os alunos, mas também sobre todos os elementos que integram a comunidade educativa (Capp et al., 2020). Estas dimensões ajudam a estabelecer expectativas claras quanto aos comportamentos e responsabilidades diárias de cada elemento da escola (Capp et al., 2020).

De acordo com a revisão de La Salle et al. (2021), é possível identificar quatro dimensões fundamentais do clima escolar: (a) o ensino e aprendizagem, (b) a segurança, (c) as relações interpessoais, e (d) o ambiente institucional, sendo estas dimensões as mais citadas na literatura.

A dimensão do ensino e da aprendizagem, diz respeito à qualidade da instrução e ao grau de envolvimento, tanto dos alunos como dos profissionais da educação, na definição e concretização dos objetivos educativos da escola (Cohen et al., 2009;Wang & Degol, 2016). Esta dimensão é constituída por quatro subdimensões: (a) a qualidade do ensino, que engloba um conjunto de práticas pedagógicas orientadas para a promoção de aprendizagens

significativas, o elogio e o reforço (La Salle et al., 2015)e na capacidade da liderança (Thapa et al., 2013); (b) a aprendizagem socioemocional, a qual visa o desenvolvimento de competências emocionais, atitudes construtivas e comportamentos que favorecem uma convivência ética e respeitosa(Thapa et al., 2013); (c) o desenvolvimento profissional, que destaca a importância da formação contínua dos docentes. Esta formação deve basear-se em práticas pedagógicas fundamentadas em evidência científica, privilegiando estratégias inclusivas e promovendo ações que contribuam para um ambiente escolar acolhedor e motivador (NSCC, 2020); e (d) a liderança, que assume um papel determinante na definição do clima escolar e, consequentemente, no sucesso educativo (Thapa et al., 2013) .Cabe aos diferentes elementos da comunidade educativa estabelecer normas, metas e valores que orientem não só o funcionamento da escola, mas também o ambiente de aprendizagem (Thapa et al., 2013).

A dimensão da segurança abrange tanto os aspetos físicos como os emocionais, estando relacionada com a perceção que os membros da comunidade escolar têm, sobre o quão protegidos e seguros se sentem nestes dois níveis (Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2016). A segurança escolar, abrange também a forma como a instituição lida e responde com questões disciplinares e com comportamentos considerados de risco, como atitudes perturbadoras, desrespeito, confrontos físicos ou situações de bullying (Thapa et al., 2013). Esta dimensão pode ser subdividida em três subdimensões: (a) a segurança física, que se refere à proteção e à implementação de regras e medidas que garantam segurança perante situações de violência no contexto escolar (Wang & Degol, 2016; Thapa et al., 2013);(b) a segurança socioemocional que se relaciona com o bem-estar emocional dos elementos da comunidade educativa, nomeadamente com a forma como se sentem respeitados, incluídos e protegidos no ambiente escolar (Cohen et al., 2009;Thapa et al., 2013); e (c) as regras e normas, que dizem respeito à existência de regras claras relativamente aos comportamentos

esperados, justiça e transparência na sua formulação (Wang & Degol,2016), bem como à forma como esses princípios são aplicados no dia a dia escolar (NSCC, 2012).

A dimensão das relações, reflete a necessidade de estabelecer relações positivas e de apoio, estando dividida em três subdimensões: (a) o respeito pela diversidade que promove a inclusão, a consciência cultural e a equidade (Thapa et al., 2013;Wang & Degol, 2016)constituindo um elemento essencial nas relações interpessoais, sendo fundamental para a construção de uma comunidade escolar colaborativa e acolhedora (Cohen et al., 2009); (b) o envolvimento escolar que inclui relações de apoio entre os elementos da comunidade educativa, uma comunicação positiva, e a participação ativa dos encarregados de educação nas decisões e atividades da escola (Cohen et al., 2009;Thapa et al., 2013;Wang & Degol, 2016); e (c) a moral e conexão que engloba a participação ativa dos alunos, a qualidade das relações entre alunos e docentes, bem como as perceções que todos têm sobre a escola e o sentido de pertença à comunidade educativa (Cohen et al., 2009 ;Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016).

Por fim, o ambiente institucional corresponde ao conjunto de estruturas e condições organizacionais que sustentam a atividade educativa (Thapa et al., 2013). Esta dimensão integra elementos que influenciam diretamente a perceção dos elementos da comunidade escolar sobre o clima, incluindo tanto os aspetos físicos como os organizacionais (Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2016).Divide-se em três subdimensões essenciais: (a) o ambiente físico que se refere às condições estruturais da escola, incluindo a qualidade da infraestrutura, a organização dos espaços e a sua manutenção (Wang & Degol, 2016);(b) a disponibilidade de recursos que diz respeito ao acesso a materiais pedagógicos, equipamentos tecnológicos, mobiliário adequado e outros recursos que apoiam diretamente o processo de ensino e aprendizagem (Thapa et al., 2013) ;e (c) a organização estrutural que contempla elementos

organizacionais fundamentais, como a gestão dos horários, o número de alunos por turma e a estrutura das turmas, que impactam o dia a dia escolar e a forma como os seus elementos vivenciam o ambiente educativo (Wang & Degol, 2016).

Assim, dado o impacto das diferentes dimensões do clima escolar na comunidade educativa (Cohen et al., 2009;Thapa et al., 2013), torna-se essencial avaliá-lo de forma sistemática. Neste contexto, a perspetiva dos professores é especialmente relevante, uma vez que são agentes centrais na construção e manutenção desse clima escolar (Capp et al., 2020).

A Importância de Avaliar o Clima Escolar e da Perspetiva dos Professores

Nos últimos anos, os investigadores têm dedicado crescente atenção à análise do clima escolar, tornando este tema num enfoque central de estudo (Gonzálvez et al., 2023).A compreensão do clima escolar exige uma abordagem abrangente, que contemple as perceções de diferentes elementos da comunidade educativa, nomeadamente alunos, profissionais de educação e encarregados de educação (Espelage et al., 2014; Rudasill et al., 2018). Para isso, é fundamental que as escolas disponham de instrumentos adequados para avaliar o clima escolar, que podem variar entre instrumentos mais curtos, e instrumentos mais extensos, que permitem uma análise mais pormenorizada de múltiplas dimensões (Espelage et al., 2014).

A maioria dos instrumentos utilizados baseia-se em medidas subjetivas, especialmente nas perceções dos alunos e dos profissionais da educação (Creemers & Reezigt, 1999; O'Malley et al., 2012). No entanto, existem também abordagens objetivas, como metodologias de observação direta ou registo dos comportamentos em contexto escolar (Kohl et al., 2013). Apesar disso, o autorrelato (e.g., questionários e entrevistas) continua a ser o método mais recorrido, sendo utilizado em cerca de 92% dos estudos na área (Wang & Degol, 2016). Esta prevalência explica-se pela sua eficácia na recolha de informações sobre perceções individuais relativamente à escola, incluindo a qualidade das interações entre os

diferentes membros da comunidade educativa e a organização do espaço físico (Pekrun, 2020). É importante ainda sublinhar que os instrumentos de avaliação do clima escolar devem ser flexíveis e adaptáveis, de modo a responder às especificidades de diferentes tipos de escolas, contextos e faixas etárias (Gonzálvez et al., 2022).

Na literatura, recomenda-se que esta avaliação seja realizada de forma periódica e contínua, permitindo um acompanhamento das mudanças ao longo do tempo e a identificação precoce de eventuais problemas (Thapa et al., 2013; Cohen et al., 2009). As avaliações pontuais ou isoladas podem não captar com precisão a evolução das dinâmicas escolares, especialmente em contextos de mudança, de reestruturações escolares ou de implementação de novas políticas educativas (Voight & Nation, 2016).

A relevância de avaliar o clima escolar justifica-se pelos múltiplos benefícios associados à existência de um clima escolar positivo (Astor et al., 2013;Hanson & Voight, 2014). A literatura tem demonstrado que um clima escolar favorável constitui um importante fator de proteção para alunos e profissionais de educação (Hanson & Voight , 2014), estando associado à redução de comportamentos violentos e de situações de vitimização (Astor et al., 2002; Espelage et al., 2014), à diminuição da delinquência e do consumo de substâncias (Thapa et al., 2013; Zullig et al., 2010), bem como a benefícios académicos, como a redução das taxas de abandono escolar (Freudenberg & Ruglis, 2007) e a melhoria do desempenho académico (Shorosh & Berkovich, 2022; MacNeil et al., 2009).

As perceções que os professores têm sobre o clima escolar desempenham um papel importante no seu bem-estar e na dinâmica com a comunidade educativa (Collie et al., 2011). Quando essas perceções são positivas, tendem a estar associadas a níveis mais elevados de satisfação profissional (Charlton et al., 2021; Collie et al., 2011; Malinen & Savolainen, 2016), a melhores relações entre escola e família (Aldridge & Fraser, 2016), a uma gestão

mais eficaz da sala de aula (Back et al., 2016) e a menores níveis de *burnout* (Charlton et al., 2021a). Por outro lado, perceções negativas do clima escolar podem estar na origem de fenómenos como a elevada rotatividade docente, o menor compromisso com a instituição, dificuldades na implementação de metodologias inovadoras, e impactos negativos na saúde mental dos professores (Lenz et al., 2021). Neste sentido, Collie et al. (2011) concluíram que as perceções do clima escolar influenciam diretamente o compromisso dos professores com a profissão, sendo que relações positivas com os alunos favorecem um maior envolvimento tanto com a escola como com a carreira docente. Também O'Brennan et al. (2014) sublinharam que um clima escolar coeso, pautado por relações de proximidade entre os profissionais de educação, contribui para a redução do *bullying* entre os alunos, uma vez que promove maior disponibilidade para a intervenção junto de grupos de risco.

A literatura salienta ainda a importância de incluir a perspetiva de múltiplos *stakeholders* na avaliação do clima escolar (Marraccini et al., 2020). Contudo, os professores desempenham um papel particularmente central neste processo, uma vez que a sua interação com os alunos é essencial para o conhecimento aprofundado das dinâmicas escolares (Marraccini et al., 2020). A integração da visão dos professores contribui, assim, para a melhoria da qualidade dos processos de ensino, como também para o desenvolvimento de políticas educativas mais eficazes (Charlton et al., 2021).

Neste estudo em particular, será abordado de forma mais aprofundada as perceções dos professores associadas aos seus níveis de *burnout.* Esta abordagem justifica-se pela crescente preocupação com o bem-estar dos profissionais de educação, uma vez que os docentes são particularmente suscetíveis ao desgaste emocional, devido à constante pressão, à sobrecarga de trabalho e à exigência de respostas eficazes em contextos educativos cada vez mais complexos (Leiter & Maslach, 2016; Aloe et al., 2014).

Introdução à Síndrome do *Burnout*

O *burnout* é frequentemente considerado um problema característico da sociedade contemporânea, apesar dos primeiros estudos sobre esta síndrome terem sido realizados na década de 1970 (Binder, 2017; Nagoski, 2020). A multiplicidade de definições deste conceito contribui para alguma ambiguidade na sua compreensão na literatura (Binder, 2017; Nagoski, 2020). Embora existam várias abordagens concetuais para descrever o *burnout,* a definição mais atual e amplamente aceite descreve esta síndrome como uma crise psicológica que resulta da conjugação de fadiga, stresse, exaustão emocional e uma sensação de insatisfação no ambiente laboral (Leiter & Maslach, 2017; Cormack & Cotter, 2013; Binder, 2017; Nagoski, 2020).

O termo *burnout* surgiu nos Estados Unidos, na década de 1970, para designar a condição vivida por profissionais que atuavam nas áreas sociais e da saúde (Maslach & Schaufeli, 1993; Maslach et al., 2001). O conceito ganhou maior notoriedade com o artigo *Staff Burnout*, de Freudenberger, publicado em 1974, que lançou as bases para investigações mais aprofundadas sobre o fenómeno (Gouveia, 2010). Ao longo dessa década, o *burnout* passou a ser reconhecido como um tema relevante, ao descrever as experiências laborais de trabalhadores num contexto cada vez mais exigente (Lastovkova et al., 2018). Com o passar do tempo, esta condição tornou-se amplamente reconhecida não só como um problema global, mas também como uma questão social de grande dimensão (Mijakoski et al., 2022; Sinval et al., 2022).

Reconhecendo a sua importância, a Organização Mundial da Saúde (OMS) incluiu o *burnout* na 11.ª Revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), classificando-o como um fenómeno ocupacional relacionado com o trabalho (OMS, 2019). Neste sistema, o *burnout* é definido como “uma síndrome que surge devido ao stresse crónico no contexto laboral que não é devidamente gerido” (Gaspar et al., 2025, p.2). A inclusão do *burnout* na

CID-11, reforça a importância de compreender os fatores de risco que tornam os trabalhadores mais vulneráveis a esta síndrome. Importa destacar que, na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), o *burnout* já era mencionado, embora de forma menos específica, como um "estado de exaustão vital" relacionado com problemas de gestão profissional (Carvalho e Silva, 2024, p.21).

Complementarmente, no artigo de (Vazquez et al., 2019, p.374), Schaufeli caracteriza o *burnout* como "um estado de exaustão relacionado com o trabalho, que pode surgir em qualquer organização, sob determinadas condições laborais". De acordo com o mesmo autor, a síndrome é identificada pela presença de quatro dimensões: (a) exaustão emocional; (b) declínio da autorregulação emocional; (c) declínio da autorregulação cognitiva, e (d) distanciamento mental. A exaustão emocional caracteriza-se pela perda de energia e fadiga crónica (Schwarzer & Hallum, 2008; Vazquez et al., 2019) e descreve o esgotamento provocado pelo constante contacto com outras pessoas, sendo considerada a principal dimensão do *burnout* (Bakker et al., 2014).Este tipo de desgaste pode levar ao desenvolvimento de sintomas como ansiedade, dificuldades para dormir (Pinotti, 2005), e irritabilidade (Leiter & Maslach, 2017; Montgomery & Maslach, 2019). O declínio da autorregulação emocional traduz-se na dificuldade em gerir as emoções, manifestando-se através da frustração intensa e reações emocionais descontroladas (Vazquez et al., 2019). O declínio da autorregulação cognitiva traduz-se na redução da sua capacidade cognitiva, evidenciados por dificuldades de concentração, e por fim o distanciamento mental, traduz-se numa postura de rejeição face ao trabalho, caracterizada por desmotivação, cinismo e um sentimento de distanciamento relativamente às tarefas e ao ambiente profissional (Vazquez et al., 2019).

Além dos sintomas e dos impactos psicológicos, o *burnout* pode trazer consequências para a saúde física, social e ambiental dos trabalhadores (Ahola et al.,2010). No campo físico,

esta síndrome tem sido associada a condições como hipertensão e problemas gastrointestinais (Salvagioni et al., 2017). No campo social, pode levar ao isolamento e ao comprometimento das relações interpessoais familiares (Bakker & Demerouti, 2018). E no contexto ambiental, o *burnout* está frequentemente relacionado a ambientes de trabalho deteriorados, caracterizados pela diminuição da colaboração e apoio entre os colegas (Schaufeli et al., 2009).

Atualmente, sabe-se que o *burnout* tende a ocorrer com maior frequência entre profissionais que se sentem sobrecarregados e prejudicados pelo stresse crónico no trabalho, sendo este risco especialmente elevado em profissões que envolvem contacto interpessoal intenso, entre os quais se destacam o grupo profissional dos professores (Schaufeli & Enzman, 2020).

Burnout **nos Professores**

Ao longo das últimas duas décadas, inúmeros estudos têm apontado, de forma consistente, que a docência é uma profissão marcada por elevados níveis de stresse, o que torna os professores particularmente vulneráveis ao desenvolvimento de sintomas de *burnout* (Hakanen et al., 2006;Skaalvik & Skaalvik, 2017). Esta realidade tem despertado uma preocupação crescente em diversos países, refletindo a necessidade de maior atenção ao bem-estar dos profissionais de educação (Silveira et al., 2016).

Em Portugal, Santos et al. (2018) realizou um estudo sobre o *burnout* dos professores com amostras recolhidas nos distritos do Porto e de Bragança, num total de 420 professores do Ensino Básico e Secundário. O estudo recorreu à aplicação de um inquérito por questionário, com recurso aos instrumentos *Maslach Burnout Inventory* (MBI) e Oldenburg *Burnout Inventory* (OLBI). Os resultados revelaram que entre 2% e 5% dos docentes apresentavam valores máximos de exaustão emocional, enquanto entre 1% e 21%

apresentavam níveis elevados de despersonalização. Por outro lado, apenas 3% a 6% dos professores apresentavam níveis elevados de realização profissional (Santos et al., 2018).

Adicionalmente, Varela et al. (2018)realizaram um estudo nacional sobre o desgaste e o *burnout* nos professores, com uma amostra de 18.420 professores do ensino público. A recolha de dados foi realizada através de um inquérito por questionário *online,* incluindo o MBI, instrumento que avaliou dimensões como a exaustão emocional e a realização pessoal. Os resultados mostraram que 76% dos professores apresentavam níveis significativos de exaustão emocional e 42% mostravam baixa realização pessoal. Para além disso, observou-se que os professores com mais anos de serviço ou com condições de trabalho mais precárias tendem a apresentar níveis mais elevados de exaustão. Neste estudo, entre os principais fatores associados ao *burnout* destacaram-se a sobrecarga de trabalho, a indisciplina dos alunos, e os conflitos com a direção escolar.

Ainda no contexto português, Gaspar et al. (2024) realizaram um estudo observacional, com 1.702 profissionais de diferentes organizações, com o objetivo de analisar a prevalência de *burnout* e os seus impactos na saúde emocional, através de um inquérito por questionário *online*. Os resultados revelaram que cerca de 50% dos participantes apresentavam pelo menos um sintoma associado ao *burnout*. Quando questionados sobre o seu estado emocional nas quatro semanas anteriores, 44% indicaram sentir-se frequentemente ou sempre exaustos, 35% relataram irritabilidade, e 31% referiram tristeza persistente. O estudo destacou ainda a relevância do reconhecimento precoce destes sinais no contexto organizacional, de modo a prevenir consequências mais graves para a saúde mental.

Já no panorama internacional, Sánchez-Pujalte et al. (2021) realizaram um estudo com uma amostra de 430 professores espanhóis, recorrendo a um questionário estruturado com o objetivo de avaliar indicadores de *burnout*. Neste estudo, os dados apontaram que uma

parte significativa dos participantes apresentavam sinais de desgaste emocional, com cerca de 60% a relatar níveis elevados de exaustão e 69% a indicar baixos níveis de realização profissional.

Por sua vez, Madigan & Kim (2021) realizaram uma revisão sistemática com o objetivo de analisar a relação entre o *burnout* dos professores e o desempenho académico dos alunos. A revisão incluiu 24 estudos quantitativos, realizados nos países da Europa e na América do Norte, abrangendo amostras de professores do ensino básico e secundário. Neste estudo, os resultados indicaram que níveis elevados de exaustão emocional nos professores estavam consistentemente associados a pior desempenho académico por parte dos alunos, reforçando o impacto indireto, mas significativo do *burnout* na aprendizagem. Os autores sublinharam ainda a importância de implementar políticas educativas que promovam o bem-estar dos professores como forma de garantir melhores resultados académicos.

Por fim, Kariou et al. (2021) realizaram uma revisão sistemática com o objetivo de investigar como diferentes formas de trabalho estão relacionadas ao *burnout* dos professores do ensino básico e secundário. A investigação analisou 21 estudos quantitativos publicados entre 2006 e 2021 com uma amostra de 7000 professores. Os resultados mostraram que quando os professores fingem as suas emoções, ou escondem o que realmente sentem, há uma associação consistente com níveis mais altos de *burnout*. Por outro lado, quando os profissionais expressam sentimentos verdadeiros, os efeitos sobre o bem-estar variam conforme o contexto.

Perante esta realidade, diversos autores sublinham a importância de aprofundar o conhecimento sobre os fatores de risco associados ao *burnout*, de modo a fundamentar estratégias de prevenção e promover o bem-estar no ambiente escolar (Kariou et al., 2021).

Clima Escolar e *Burnout*: Fatores de Risco

Dado o impacto multifacetado do *burnout* nos profissionais de educação, torna-se essencial identificar os fatores de risco associados a este fenómeno no contexto escolar (Perniciotti et al.,2020). Tal como em outros grupos ocupacionais, também nos professores um conjunto variado de fatores de risco podem contribuir para o stresse crónico no trabalho, o que frequentemente resulta na síndrome de *burnout* (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Entre esses fatores, destacam-se : (a) as exigências laborais elevadas, que englobam a sobrecarga de trabalho e gestão de turmas numerosas (Bedir, 2023; García-Carmona et al., 2019); (b) a perda de recursos, nomeadamente, recursos materiais insuficientes e as constantes alterações nas políticas educativas, que dificultam a adaptação dos professores (Bedir, 2023;Kariou et al., 2021; García-Carmona et al., 2019); e (c) as dificuldades nas relações interpessoais e organizacionais, que se manifestam através de problemas disciplinares, conflitos com superiores, colegas e encarregados de educação, bem como ambiguidade ou sobreposição de papéis (García-Carmona et al., 2019).

Adicionalmente, outros fatores contextuais e individuais também contribuem para o aumento do stresse nos professores, tais como limitações nas oportunidades de desenvolvimento profissional e progressão na carreira, remuneração pouco atrativa e condições físicas inadequadas das escolas (Judge et al. 2000). Somam-se a estes, a presença de comportamentos disruptivos dos alunos, as pressões associadas a prazos e carga burocrática, bem como determinados traços de personalidade dos professores (Judge et al., 2000), que podem aumentar a vulnerabilidade ao *burnout*. A experiência profissional e a rigidez dos horários de trabalho constituem ainda elementos que, em conjunto, potenciam o risco de exaustão emocional e desmotivação (Martinez, 2015; Seth, 2016; Moreno-Jiménez et al., 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Para além dos fatores de risco já mencionados, as relações interpessoais no contexto escolar assumem um papel determinante na prevenção deste fenómeno (Maslach & Leiter, 2022) . Um ambiente de trabalho colaborativo e de apoio mútuo entre colegas pode atenuar o impacto das exigências profissionais, proporcionando aos professores a perceção de que não enfrentam sozinhos os desafios da profissão (Maslach & Leiter, 2016; Bakker et al., 2005). Neste enquadramento, o suporte social surge como um fator protetor, não apenas para a equipa docente, mas também nas interações com os alunos e com os encarregados de educação (Pedditzi et al., 2021). Quando essa participação é colaborativa, ela pode contribuir significativamente para a redução do *burnout*, promovendo um ambiente de apoio tanto para os estudantes quanto para os profissionais da educação (Li et al., 2024). Relações positivas com os alunos e encarregados de educação aumentam a motivação e o envolvimento profissional, sendo que conflitos recorrentes, dificuldades na comunicação com os pais e a ausência de uma rede de apoio estão associados a níveis mais elevados de *burnout* (Pedditzi et al., 2021).

O suporte oferecido pela comunidade educativa, revela-se assim essencial, contribuindo para o bem-estar emocional dos professores, reforçando assim o sentimento de pertença a uma comunidade educativa coesa (Collie et al., 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Quando os professores se sentem reconhecidos, valorizados e integrados, a sua satisfação profissional tende a aumentar e em contrapartida, contextos marcados por tensões interpessoais, isolamento e desvalorização agravam significativamente os indicadores de *burnout* (Skaalvik & Skaalvik, 2020).

As infraestruturas inadequadas, falta de recursos materiais e tecnologia desatualizada podem também afetar negativamente a motivação dos professores e aumentar o seu nível de *burnout* (Dernowska, 2017; Kumar & Goel, 2024). Escolas que implementam uma gestão

eficiente e promovem um ambiente organizacional estruturado tendem a apresentar menores taxas de *burnout* entre os seus profissionais (Embodo & Villanueva, 2024).

Ainda no ambiente escolar, a insegurança representa um fator significativo no agravamento do *burnout* dos professores, manifestando-se de diferentes formas, como agressões , episódios de violência escolar, e a ausência de estratégias eficazes para lidar com crises (González et al., 2022). Situações como a violência escolar e o *bullying* comprometem a perceção de segurança dos professores, elevando os seus níveis de *burnout,* contribuindo assim para um estado de alerta constante (Berkowitz & Benbenishty, 2012; Francis et al., 2022). A exposição prolongada a situações de indisciplina e agressão pode, assim, favorecer o desenvolvimento do *burnout* (Aldrup et al., 2018). Em contrapartida, um ambiente escolar seguro pode mitigar os efeitos do *burnout* e fortalecer a perceção de autoeficácia profissional, promovendo um maior equilíbrio emocional entre os professores (Nwoko et al., 2023).

Por fim, promover uma cultura escolar que valoriza a inovação pedagógica e oferece suporte profissional pode reforçar a motivação dos professores e reduzir os níveis de *burnout* (Skaalvik & Skaalvik, 2017).No entanto, contextos onde os professores enfrentam elevada carga de trabalho, exigências curriculares excessivas e falta de autonomia pedagógica tendem a gerar insatisfação e sentimentos de ineficácia profissional, intensificando os níveis de *burnout* (Agyapong et al., 2022;Kanwal et al., 2023).

Este enquadramento teórico sustenta a necessidade de delimitar os objetivos da presente investigação, orientada para a análise do *burnout* nos professores em função do clima escolar percebido.

Questões de Investigação

Apesar do crescente interesse pelo clima escolar, a maioria das investigações tem-se centrado predominantemente nas perceções e experiências dos alunos, deixando em segundo plano a perspetiva dos professores (Espelage et al., 2014; Rudasill et al., 2018). Contudo, os professores desempenham um papel central na construção e manutenção de um clima escolar saudável, sendo a sua perceção determinante não só para o funcionamento da escola, mas também para a qualidade das relações interpessoais que nela se desenvolvem (Marraccini et al., 2020; Collie et al., 2011).

A literatura evidencia que perceções positivas do clima escolar estão associadas a menores níveis de *burnout* (Charlton et al., 2021; Malinen & Savolainen, 2016), enquanto perceções negativas se relacionam com insatisfação profissional, rotatividade docente e desgaste emocional (Lenz et al., 2021). Neste sentido, a análise desta relação assume particular relevância para a investigação em educação, uma vez que permite identificar fatores de proteção e de risco associados ao bem-estar dos professores (Skaalvik & Skaalvik, 2020a; Hanson & Voight, 2014). Além disso, considerando que a docência é uma das profissões mais vulneráveis ao stresse e à exaustão emocional (Leiter & Maslach, 2017; Hakanen et al., 2006), torna-se pertinente aprofundar de que forma o clima escolar pode influenciar o risco de *burnout nos* professores.

Perante este enquadramento, o objetivo geral deste estudo, de natureza quantitativa e correlacional, é analisar a relação entre as perceções dos professores sobre o clima escolar e a intensidade dos sintomas de *burnout*, procurando identificar quais as dimensões do clima escolar que mais contribuem para esta relação. De forma mais específica, procurar-se-á responder às seguintes questões de investigação:

Q1: Como percecionam os professores o clima escolar, considerando as suas diferentes dimensões (i.e., conexão, estrutura para a aprendizagem, segurança, ambiente físico, relações e envolvimento parental)?

Q2: Como se manifestam as diferentes dimensões do *burnout* (i.e., exaustão, distância mental, incapacidade no controlo cognitivo e incapacidade no controlo emocional) na população docente em estudo?

Q3: Existe uma relação significativa entre o clima escolar percecionado e a intensidade dos sintomas de *burnout* nos professores?

Q4: Quais as dimensões do clima escolar que mais contribuem para explicar o *burnout* nos professores?

As questões Q1 e Q2 assumem um carácter descritivo, Q3 apresenta um carácter confirmatório, enquanto Q4 possui uma natureza exploratória. Com base no enquadramento teórico apresentado e em articulação com a terceira questão de investigação, formulou-se a seguinte hipótese de investigação: H1: Uma perceção mais positiva do clima escolar estará associada a uma menor intensidade dos sintomas de *burnout* nos professores.

Métodos

Caracterização da Amostra

A amostra foi constituída por 600 professores, provenientes de 29 escolas públicas e de uma escola privada, com uma idade média de 52,6 anos (*DP* = 7,6) e uma média de 10,9 anos de experiência profissional (*DP* = 10,4). A Tabela 1 apresenta, de forma detalhada, as características sociodemográficas e profissionais da amostra.

Tabela 1

Caracterização sociodemográfica e profissional dos professores (n = 600)

	N	%
Género		
Feminino	498	83.0
Masculino	98	16.3
Prefiro não dizer	4	0.7
Omissos	0	0
Habilitações literárias		
Bacharelato	11	1.8
Licenciatura	420	70,0
Mestrado	108	18.0
Doutoramento	5	0.8
Omissos	56	9.3
Nível de educação e ensino		
Pré-escolar	58	9.7
1º ciclo	108	18.0
2º ciclo	90	15.0
3º ciclo	74	12.3
Secundário	266	44.3
Omissos	4	0.7
Vínculo contratual		
Contratado	90	15.0
Quadro de zona pedagógica	126	21.0
Quadro de agrupamento de escolas/escola não agrupada	383	63.8
Outra	1	0.2
Omissos	0	0

A maioria dos participantes identificou-se como sendo do sexo feminino (83,0%). Relativamente às habilitações literárias, o grau académico mais frequentemente reportado foi a licenciatura (70,0%), seguido do mestrado (18,0%). No que respeita ao nível de ensino em que os docentes lecionavam, verificou-se uma maior representação de professores do 3.º ciclo do ensino básico (44,5%) e do ensino secundário (31,7%). Quanto ao vínculo contratual, a maioria dos participantes referiu exercer funções em situação profissional estável, integrando o quadro de agrupamento de escolas ou escola não agrupada (63,8%) ou o quadro de zona pedagógica (21,0%).

Procedimentos de Recolha de Dados

A recolha de dados foi realizada após a obtenção das autorizações das Direções das escolas e a aprovação do projeto pelos respetivos Conselhos Pedagógicos. O recrutamento dos participantes foi efetuado com o apoio das escolas envolvidas no estudo. Os questionários foram disponibilizados em formato *online*, através da plataforma *LimeSurvey* (LimeSurvey GmbH, 2024), mediante o envio de uma hiperligação para o correio eletrónico institucional dos participantes. O consentimento informado foi obtido de forma eletrónica, sendo disponibilizada informação clara sobre os objetivos do estudo, o carácter voluntário da participação, a possibilidade de interrupção do preenchimento a qualquer momento, e a garantia de anonimato. A participação dos profissionais de educação não envolveu quaisquer incentivos e decorreu de forma autónoma. A recolha de dados decorreu entre os meses de março e junho, sendo dada a oportunidade a todos os profissionais da escola de participar. A cada participante foi atribuído um código único, associado às respetivas respostas, assegurando a organização dos dados e a confidencialidade da informação recolhida. Após a conclusão da recolha de dados, as escolas participantes receberam relatórios com os resultados globais do estudo. Todos estes procedimentos foram aprovados pela Comissão de Ética da Universidade Lusíada e encontram-se detalhados em Mendes et al. (2025).

Instrumentos

Georgia School Climate Survey

O *Georgia School Climate Survey* (GSCS), desenvolvido por La Salle, McIntosh e Eliason, é um conjunto de questionários concebidos para avaliar as perceções do clima escolar de alunos, profissionais de educação (e.g., docentes e não docentes) e famílias (Center on PBIS, 2022). No presente estudo, foi utilizada exclusivamente a versão destinada aos profissionais de educação, designada *Georgia School Climate Survey–Personnel* (GSCS-P), composta por 29 itens, organizados em seis subescalas, e respondidos numa escala de Likert

de quatro pontos, que varia de “discordo totalmente” (1) a “concordo totalmente” (4) (Center on PBIS, 2022).

A subescala *conexão entre os profissionais* (itens 1 a 6) avalia as perceções da equipa sobre o sentimento de pertença à escola (e.g., Eu sinto-me apoiado pelos outros profissionais da minha escola; Eu dou-me bem com os outros profissionais da minha escola). A subescala *estrutura para a aprendizagem* (itens 7 a 12) avalia as perceções da equipa sobre a justiça no tratamento dos alunos, expectativas elevadas e a clareza de regras estabelecidas (e.g., Os professores da minha escola tratam os alunos de forma justa, independentemente da raça, etnia ou cultura; os professores da minha escola trabalham arduamente para garantir que os alunos têm sucesso). A subescala *segurança escolar* (itens 13 a 16) avalia as perceções da equipa sobre a sua própria segurança na escola (e.g., Eu sinto-me seguro na minha escola; Eu sinto-me seguro ao entrar e sair do edifício da minha escola). Nesta subescala, o item 14 encontra-se formulado de forma invertida (Center on PBIS, 2022).

A subescala *ambiente físico* (itens 17 a 20) avalia as perceções da equipa sobre a conservação das instalações e a disponibilidade de recursos (e.g., O edifício da minha escola está bem cuidado; os profissionais esforçam-se por manter o edifício e as instalações da escola limpos). A subescala *relações entre pares e adultos* (itens 21 a 26) avalia a perceção da equipa sobre a forma como os alunos se relacionam entre si e com os adultos na escola (e.g., Os alunos da minha escola dão-se bem uns com os outros; os alunos da minha escola demonstram comportamentos que permitem aos professores ensinar e aos alunos aprender). Por último, a subescala *envolvimento parental* (itens 27 a 29) avalia as perceções sobre o nível de envolvimento dos pais na educação dos alunos (e.g., Os pais da minha escola participam nas reuniões da associação de pais ou nas reuniões entre pais e professores; os pais desta escola comparecem frequentemente às atividades da escola) (Center on PBIS, 2022). Este questionário permite obter uma pontuação total e pontuações médias por

subescala que refletem a perceção dos profissionais relativamente às diferentes dimensões do clima escolar.

A consistência interna do GSCS-P tem sido amplamente documentada na literatura, com coeficientes alfa de *Cronbach* consistentemente elevados. Estudos internacionais reportam valores situados entre .80 e .90, refletindo boa consistência interna do instrumento (Saint et al., 2021). A adaptação para a população portuguesa do GSCS-P corrobora estes resultados, tendo sido observado um coeficiente de .87 para a escala global e valores entre .76 e .84 para as diferentes subescalas (Mendes et al., 2025). Na amostra em estudo, a consistência interna das dimensões do GSCS-P, avaliada através do coeficiente alfa de *Cronbach,* variou entre .72 na dimensão Segurança Escolar (razoável) e .90 na dimensão Relações entre Pares e Adultos (excelente) (Tabela 2) [1]

Tabela 2

Consistência interna (GSCS-P)

	Alpha *Cronbach*
Conexão entre professores	0.85
Estrutura para a aprendizagem	0.79
Segurança escolar	0.72
Ambiente físico	0.74
Relação entre pares e adultos	0.90
Envolvimento parental	0.83
Total (*School climate survey*)	0.91

Burnout Assessment Tool

O *Burnout Assessment Tool* (BAT-12) foi desenvolvido por Schaufeli et al. (2020) com o objetivo de avaliar o esgotamento profissional em diferentes contextos ocupacionais. O instrumento conceptualiza o burnout como um constructo multidimensional,

[1] Segundo os critérios de Hill (2014), valores de alfa iguais ou superiores a .70 indicam níveis razoáveis de consistência interna, enquanto valores iguais ou superiores a .80 e .90 refletem, respetivamente, boa e excelente consistência.

operacionalizado através de quatro dimensões principais: (a) exaustão, (b) distanciamento mental, (c) incapacidade no controlo cognitivo, e (d) incapacidade no controlo emocional.

A dimensão Exaustão (itens 1 a 3) refere-se à exaustão física e emocional e à perda de energia associada ao trabalho (e.g., No trabalho, sinto-me mentalmente exausto; Depois de um dia no trabalho, acho difícil recuperar a minha energia). A dimensão Distanciamento Mental (itens 4 a 6) traduz atitudes de distanciamento psicológico, indiferença ou cinismo face ao trabalho (e.g., Tenho dificuldade em encontrar algum entusiasmo pelo meu trabalho; Sinto uma forte aversão em relação ao meu trabalho). A dimensão Incapacidade no Controlo Cognitivo (itens 7 a 9) caracteriza-se por dificuldades ao nível da atenção e da memória em contexto laboral (e.g., No trabalho, tenho dificuldade em manter-me focado; Faço erros no meu trabalho porque tenho a cabeça sobrecarregada com outras coisas). Por fim, a dimensão Incapacidade no Controlo Emocional (itens 10 a 12) refere-se a dificuldades na regulação emocional no trabalho, manifestadas através de reações emocionais intensas (e.g., No trabalho, sinto-me incapaz de controlar as minhas emoções; pode acontecer que, no trabalho, eu reaja exageradamente sem querer) (Schaufeli et al.,2020).

O BAT-12 é uma versão curta do instrumento original, desenvolvida a partir da versão de 23 itens. Esta versão reduzida é composta por 12 itens e utiliza uma escala de resposta do tipo *Likert* de cinco pontos, variando de nunca (1) a sempre (5). No BAT-12, a pontuação total é obtida através do cálculo da média dos 12 itens, sendo igualmente possível calcular pontuações médias para cada uma das quatro dimensões, o que permite uma análise diferenciada do *burnout* (Schaufeli et al.,2020).

A interpretação das pontuações obtidas no BAT pode ser realizada com base em valores de referência derivados da distribuição da população normativa, permitindo a comparação de resultados individuais ou grupais com esses referenciais (Schaufeli et al.,

2020). Com base nesses critérios, os níveis de *burnout* podem ser classificados em quatro faixas de pontuação: baixo (1.00–1.60), médio (1.61–2.40), alto (2.41–3.29) e muito alto (3.30–5.00) (Schaufeli et al.,2020).

A consistência interna do BAT tem sido amplamente reportada na literatura, evidenciando níveis de consistência interna adequados a elevados nas suas diferentes dimensões. Estudos de validação do instrumento indicam coeficientes alfa de *Cronbach* superiores a .80, tanto para a escala global como para as subescalas, sustentando a sua robustez psicométrica na avaliação do *burnout* (Schaufeli et al., 2020; Schaufeli et al., 2021). No presente estudo, os valores de consistência interna das dimensões do BAT foram todos superiores a .80, sendo considerados bons como descritos na Tabela 3.

Tabela 3

Consistência interna (BAT)

	Alpha *Cronbach*
Exaustão física e emocional	0.89
Distanciamento mental	0.81
Incapacidade no controlo cognitivo	0.84
Incapacidade no controlo emocional	0.80
Total *(Burnout)*	0.89

Procedimento de Análise de Dados

A análise dos dados foi realizada através de estatística descritiva e inferencial, com o objetivo de caracterizar a amostra e estudar as relações entre o clima escolar e o *burnout*. Inicialmente, recorreu-se à estatística descritiva para a caracterização das variáveis em estudo, através do cálculo de frequências absolutas e relativas, bem como de médias e desvios-padrão, permitindo uma compreensão global da distribuição dos dados e das medidas de tendência central das variáveis (Marôco, 2018).

Posteriormente, para analisar a relação entre o clima escolar e o *burnout,* utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson, adequado à avaliação da intensidade e direção da associação linear entre variáveis contínuas (Field, 2018). De forma a analisar o contributo preditivo das diferentes dimensões do clima escolar para o *burnout*, recorreu-se à regressão linear múltipla, técnica que permite estimar a relação entre uma variável dependente e múltiplas variáveis independentes, bem como avaliar o peso relativo de cada preditor no modelo (Marôco, 2018).

Antes da interpretação dos resultados da regressão, foram verificados os pressupostos do modelo, conforme recomendado na literatura (Field, 2018; Marôco, 2018). A linearidade da relação entre as variáveis independentes e a variável dependente foi avaliada através da análise gráfica dos diagramas de dispersão. A independência dos resíduos foi verificada através do teste de Durbin–Watson. A normalidade dos resíduos foi analisada com recurso ao teste de Kolmogorov–Smirnov, complementado pela observação dos histogramas.

A multicolinearidade entre as variáveis independentes foi examinada através dos valores de Tolerance e do Variance Inflation Factor (VIF), considerando-se aceitáveis valores de VIF inferiores a 10 e de Tolerance superiores a .10. A homogeneidade de variâncias foi igualmente avaliada por meio da análise gráfica dos resíduos. De um modo geral, os pressupostos encontravam-se satisfeitos, o que permitiu a aplicação de testes paramétricos.

O nível de significância adotado para a rejeição da hipótese nula foi de $\alpha \leq .05$ (Field, 2018). Todas as análises estatísticas foram realizadas com o software *IBM SPSS Statistics*.

Resultados

Estatística Descritiva: Clima Escolar

As estatísticas descritivas relativas à perceção do clima escolar, avaliadas através do GSCS-P, encontram-se apresentadas na Tabela 4. De forma global, as pontuações médias

situaram-se acima do ponto médio teórico da escala (2.5), indicando uma perceção tendencialmente positiva do clima escolar por parte dos professores**.**

Tabela 4

Estatísticas descritivas da escala total e das subescalas do GSCS-P

	Min.	*Max.*	*M*	*DP*
Conexão entre professores	1.83	4.00	3.55	0.44
Estrutura para a aprendizagem	1.67	4.00	3.48	0.42
Segurança escolar	1.00	4.00	3.43	0.54
Ambiente físico	1.25	4.00	3.26	0.53
Relações entre pares e adultos	1.33	4.00	3.03	0.48
Envolvimento parental	1.00	4.00	2.78	0.61
Clima Escolar Total	1.83	4.00	3.29	0.35

Nota. N=600; Min.=mínimo; Max.=máximo; M=média; DP= desvio padrão; Respostas numa escala de Likert de 1 (Discordo totalmente) a 4 (Concordo totalmente)

Como se pode observar na Tabela 4, a perceção do clima escolar revelou-se globalmente positiva. As três dimensões melhor avaliadas foram a conexão entre professores, a estrutura para a aprendizagem e a segurança escolar. Em contraste, a dimensão menos bem avaliada foi o envolvimento parental, que apresentou igualmente a maior variabilidade nas respostas, sugerindo uma perceção menos consensual entre os participantes.

Estatística descritiva: *Burnout*

As estatísticas descritivas relativas ao *burnout,* avaliadas através do *BAT-12* encontram-se apresentadas na Tabela 5. Como se pode observar, a dimensão exaustão física e emocional apresentou a média mais elevada, enquanto a incapacidade no controlo emocional registou a média mais baixa. De acordo com os critérios de referência[2], a exaustão física e emocional situou-se no nível alto de *burnout*, ao passo que as restantes dimensões e o *burnout* total se situaram no nível médio. Ainda assim, a distribuição dos participantes pelos

[2] Os valores de referência para a interpretação dos níveis de *burnout*, de acordo com Schaufeli et al. (2020), são: baixo (1.00–1.60), médio (1.61–2.40), alto (2.41–3.29) e muito alto (3.30–5.00).

níveis de *burnout* revela que uma proporção expressiva da amostra em estudo apresentou níveis alto (31,3%) a muito alto (3,3%) de *burnout* (Tabela 6).

Tabela 5

Estatísticas descritivas da escala total e das subescalas do BAT-12

	Min.	*Max.*	*M*	*DP*
Exaustão física e emocional	1.00	5.00	3.05	0.78
Distanciamento mental	1.00	4.67	1.82	0.72
Incapacidade no Controlo Cognitivo	1.00	5.00	2.15	0.66
Incapacidade no Controlo Emocional	1.00	5.00	1.80	0.58
Burnout total	1.00	4.92	2.20	0.54

Nota. N=600; Min.=mínimo; Max.=máximo; M=média; DP= desvio padrão; Respostas numa escala de Likert de 1 (nunca) a 5 (sempre)

Tabela 6

Distribuição dos participantes pelos níveis de burnout

	N	*%*
Baixo	74	12.3
Médio	318	53.0
Alto	188	31.3
Muito alto	20	3.3

Nota. N = 600; *n* = frequência absoluta; *%* = percentagem.

Relação entre o clima escolar e o *burnout* dos professores

Na Tabela 7 apresentam-se os coeficientes de correlação entre as dimensões e as pontuações totais do clima escolar e do *burnout*. Verificou-se uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre as pontuações totais do clima escolar e do *burnout*, $r = -.42$, $p < .001$, de magnitude moderada. De forma consistente, observaram-se correlações negativas e estatisticamente significativas entre todas as dimensões do GSCS-P e as do BAT-12, com magnitudes entre fracas e moderadas. Entre as dimensões do *burnout*, o distanciamento mental destacou-se por apresentar associações negativas de magnitude moderada com um maior número de dimensões do clima escolar, nomeadamente, com a conexão entre professores, $r = -.38$, $p < .001$, com a segurança escolar, $r = -.30$, $p < .001$,

com a relação entre pares e adultos, $r = -.31$, $p < .001$, com o envolvimento parental, $r = -.34$, $p < .001$.[3]

[3] A magnitude das correlações foi interpretada com base em critérios recentes da literatura, considerando-se fracas as correlações com valores entre .10 e .29, moderadas entre .30 e .49 e elevadas as correlações com valores iguais ou superiores a .50 (Funder & Ozer, 2019; Pallant,2020).

Tabela 7

Tabela de correlações: clima escolar vs. Burnout

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Conexão											
2	Estrutura Aprendizagem	,534**										
3	Segurança	,403**	,391**									
4	Ambiente Físico	,322**	,422**	,344**								
5	Relações	,382**	,494**	,375**	,416**							
6	Envolv. Parental	,338**	,421**	,262**	,399**	,469**						
7	Media Clima	,721**	,781**	,646**	,666**	,763**	,650**					
8	Exaustão	-,255**	-,108**	-,259**	-,178**	-,218**	-,237**	-,293**				
9	Distância Mental	-,379**	-,257**	-,300**	-,270**	-,313**	-,340**	-,436**	,584**			
10	Controlo Cognitivo	-,233**	-,201**	-,138**	-,172**	-,241**	-,290**	-,299**	,502**	,531**		
11	Controlo Emocional	-,247**	-,194**	-,216**	-,114**	-,201**	-,224**	-,282**	,379**	,473**	,543**	
12	Media.BAT	-,354**	-,237**	-,291**	-,236**	-,309**	-,345**	-,415**	,804**	,828**	,805**	,724**

Nota. * $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

Regressão Linear Múltipla

Com o objetivo de identificar as dimensões do clima escolar que se associam significativamente ao *burnout*, realizou-se uma análise de regressão linear múltipla, tendo o *burnout* como variável dependente e as dimensões do clima escolar como variáveis independentes. Os coeficientes de regressão obtidos apresentam-se na Tabela 8.

Tabela 8

Coeficientes de regressão

	Coeficientes não estandardizados		Coeficientes estandardizados		
	B	*SE*	*β*	*t*	*p*
(Constante)	4.22	.19		21.46	<.001
Conexão entre professores	-.28	.06	-.23	-5.05	<.001
Estrutura para a aprendizagem	.11	.06	.09	1.81	.071
Segurança escolar	-.13	.04	-.13	-3.07	.002
Ambiente físico	-.03	.04	-.03	-.61	.542
Relação entre pares e adultos	-.12	.05	-.11	-2.30	.022
Envolvimento parental	-.19	.04	-.21	-4.83	<.001

Nota. B = coeficiente não padronizado*; SE* = erro-padrão*; β* = coeficiente padronizado*; N = 600.*

O modelo de regressão linear múltipla revelou-se estatisticamente significativo, F (6, 593) = 26.18, $p < .001$, explicando 20,1% da variância do *burnout* ($R^2 = .201$; R^2 ajustado = .193). Entre as dimensões do clima escolar, verificaram-se como preditores estatisticamente significativos do *burnout* a conexão entre professores ($B = -.28$, $\beta = -.23$, $p < .001$), a segurança escolar ($B = -.13$, $\beta = -.13$, $p = .002$), a relação entre pares e adultos ($B = -.12$, $\beta = -.11$, $p = .022$) e o envolvimento parental ($B = -.19$, $\beta = -.21$, $p < .001$). Por sua vez, a

estrutura para a aprendizagem (p = .071) e o ambiente físico (p = .542) não se revelaram preditores estatisticamente significativos.

Estes resultados mostram que, mantendo constantes as restantes dimensões do clima escolar, perceções mais positivas da conexão entre professores, da segurança escolar, da relação entre pares e adultos e do envolvimento parental se associaram a níveis mais baixos de *burnout*. Considerando os coeficientes estandardizados, a conexão entre professores (β = −.23) e o envolvimento parental (β = −.21) foram as dimensões que tiveram mais peso na explicação do *burnout*.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo central analisar a relação entre as perceções dos professores sobre o clima escolar e a intensidade dos sintomas de *burnout*. Os resultados confirmaram a hipótese principal (H1), demonstrando uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre o clima escolar e o *burnout*. Este resultado corrobora a literatura revista, que identifica um clima escolar positivo como um fator de proteção importante para o bem-estar dos profissionais de educação (Collie et al., 2011; Charlton et al., 2021;Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Neste sentido, ao focar-se na visão dos professores, este trabalho contribui para preencher uma lacuna na investigação, uma vez que a maioria dos estudos sobre o clima escolar tem-se centrado predominantemente nas experiências dos alunos, deixando frequentemente em segundo plano a perspetiva dos professores (Espelage et al. 2014; Rudasill et al., 2018; Marraccini et al. 2020; Collie et al., 2011). Este enfoque revela-se igualmente crucial, pois os professores são agentes centrais na construção e manutenção de um clima escolar positivo, sendo as suas perceções determinantes para o funcionamento da escola e para a qualidade das relações interpessoais que nela se desenvolvem (Marraccini et

al., 2020; Collie et al., 2011). Além disso, os dados reforçam que a qualidade do clima escolar está associada ao próprio bem-estar dos professores (Collie et al., 2011). Quando as perceções sobre o clima escolar são positivas, estas associam-se a níveis mais elevados de satisfação profissional e a menores níveis de *burnout* (Skaalvik & Skaalvik 2017).

Relativamente à primeira questão de investigação, os resultados indicam que a perceção do clima escolar por parte dos professores é tendencialmente positiva. As dimensões com melhor avaliação foram a conexão entre professores, a estrutura para a aprendizagem e a segurança escolar. Estes resultados são consistentes com a ideia de que o clima escolar integra dimensões relacionais, normativas e organizacionais que estruturam o quotidiano da escola, apoiando a visão de que este construto é multidimensional (Thapa et al., 2013; Collie et al., 2011). A elevada valorização da conexão entre professores reflete a importância do "*esprit de corps*" e do sentido de pertença à instituição, sugerindo que o apoio profissional e o ambiente colaborativo são pilares centrais na experiência dos professores (Perry,1908). Simultaneamente, a estrutura para a aprendizagem e a segurança escolar evidenciam a necessidade de normas claras e de um ambiente seguro para uma prática pedagógica eficaz, elementos que a literatura considera fundamentais para a qualidade da vida na escola (Wang & Degol, 2016; Thapa, 2013; La Salle et al., 2021).

Por outro lado, o envolvimento parental registou a média mais baixa, o que sugere uma perceção menos positiva da participação das famílias na vida escolar. Em linha com a literatura, a participação dos encarregados de educação não é um elemento isolado, mas sim parte integrante da dimensão relacional do clima escolar (Wang & Degol, 2016; Aldridge & Fraser, 2016; Charlton et al., 2021). Este resultado aponta a relação escola-família como um elemento relevante para o bem-estar dos professores e para a eficácia das relações interpessoais (Cohen et al. 2009;Wang & Degol, 2016; Aldridge & Fraser 2016; Charlton et al., 2021). Assim, o facto de esta ser a dimensão avaliada de forma menos positiva sugere

uma fragilidade na rede de apoio percecionada pelos professores e destaca a necessidade de investir no fortalecimento desta relação para promover o bem-estar dos professores.

Dando continuidade à análise dos resultados e, no que se refere à segunda questão de investigação, verifica-se que, apesar de o *burnout* total e as restantes dimensões se situarem em níveis médios, a dimensão da exaustão física e emocional situou-se num nível alto de *burnout*. Este dado é particularmente relevante, pois a exaustão é considerada a principal dimensão do *burnout*, associada à perda de energia e à fadiga crónica resultante do contacto interpessoal intenso (Leiter & Maslach, 2017; Vazquez et al., 2020). Estes níveis elevados de exaustão vão ao encontro de estudos nacionais anteriores, como o de Varela et al. (2018), que reportou que 76% dos professores portugueses apresentavam exaustão significativa.

Conforme apresentado no enquadramento teórico, este resultado pode ser compreendido à luz dos fatores de risco que tornam a docência particularmente vulnerável ao stresse crónico (Schaufeli & Enzman, 2020). A presença de exaustão física e emocional poderá estar associada às elevadas exigências da profissão, nomeadamente à sobrecarga de trabalho, à gestão de turmas numerosas, à exposição a comportamentos disruptivos e de indisciplina, bem como à pressão decorrente de prazos e de responsabilidades burocráticas acrescidas (Bedir, 2023;García-Carmona et al., 2019;Skaalvik & Skaalvik, 2018; Judge et al., 2000).

Relativamente à terceira questão de investigação, a correlação negativa entre clima escolar e o *burnout* confirma a direção esperada, reportada em estudos anteriores (Collie et al., 2011; Charlton et al., 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2018), quanto mais positiva a perceção do clima escolar, menor a intensidade dos sintomas de *burnout.* A magnitude moderada desta associação indica que o clima escolar constitui uma variável relevante, mas não esgota a explicação do *burnout.*

Entre as dimensões do *burnout*, o distanciamento mental apresentou algumas das associações mais fortes com o clima escolar e com várias das suas dimensões. Este resultado sugere que, na amostra em estudo, um clima escolar mais positivo pode estar particularmente relacionado com a manutenção do vínculo psicológico do professor ao trabalho e, de forma mais rigorosa, com o seu compromisso profissional (Collie et al., 2017). Por outras palavras, quando os docentes percecionam maior apoio entre professores, segurança, qualidade relacional e envolvimento das famílias, parecem apresentar menor expressão de distanciamento mental. Esta dimensão envolve uma postura de afastamento face ao trabalho, caracterizada por desmotivação, cinismo e distanciamento relativamente às tarefas e ao ambiente profissional (Vazquez et al., 2020). Esta leitura é ainda coerente com a literatura que associa relações positivas com alunos e encarregados de educação, bem como a existência de suporte social no contexto escolar, a maior motivação e envolvimento profissional, e menor risco de *burnout* docente (Pedditzi et al., 2021).

Por fim, a análise de regressão linear múltipla permitiu ainda identificar quais as dimensões do clima escolar que mais contribuem para a explicação do *burnout,* revelando que o modelo testado explica 20,1% da variância deste fenómeno. Este valor reforça que o *burnout* é um fenómeno multifatorial, no qual outros fatores individuais, relacionais, organizacionais e contextuais, para além do clima escolar, podem intervir (García-Carmona et al., 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Entre os preditores analisados, a conexão entre professores destacou-se como o preditor com maior contributo explicativo. Este resultado é coerente com a literatura que sublinha o papel do suporte social e da colaboração entre colegas na atenuação do desgaste associado às exigências profissionais (Bakker, 2011;Maslach & Leiter, 2022). Num contexto em que os professores enfrentam múltiplas exigências, sentir apoio por parte dos colegas pode funcionar como um fator protetor, ao diminuir a perceção de isolamento profissional (Pedditzi et al., 2021).

De forma igualmente relevante, o envolvimento parental, embora tenha sido a dimensão menos bem avaliada do clima escolar, surgiu como o segundo preditor com maior peso. Este resultado é consistente com a literatura que integra a participação dos encarregados de educação e a comunicação escola-família nas dimensões do clima escolar (Cohen, 2006; Thapa, 2013 ; Wang & Degol, 2016) bem como com estudos que salientam a importância das relações com encarregados de educação para o bem-estar docente (Pedditzi et al., 2021). A participação dos encarregados de educação na escola pode funcionar como um suporte importante para os professores, enquanto a ausência desta rede de apoio, os conflitos recorrentes ou as dificuldades de comunicação com as famílias podem estar associados a maior desgaste profissional (García-Carmona et al., 2019 ; Pedditzi et al., 2021).

A estes contributos somam-se as dimensões da segurança escolar e da relação entre pares e adultos, que também se revelaram preditores estatisticamente significativos do *burnout,* embora com menor peso no modelo. A importância da segurança escolar tem sido descrita na literatura, na medida em que a exposição a comportamentos disruptivos, agressões ou violência escolar tem sido associada a maior risco de *burnout* (Ramirez-Granizo et al., 2020). Por sua vez, a qualidade das relações entre pares e adultos reflete a necessidade de um contexto de ensino e aprendizagem marcado por interações positivas entre alunos e entre alunos e professores, dimensão que a literatura tem salientado na construção de um clima escolar positivo e menos stressante (Cohen, 2006; Collie et al., 2011; Thapa et al., 2013).

Finalmente, importa analisar o facto de as dimensões de ambiente físico e de estrutura para a aprendizagem não se terem revelado preditores estatisticamente significativos do *burnout*. Esta ausência de significância estatística não significa que estas dimensões sejam irrelevantes, mas antes que, quando consideradas em simultâneo com as restantes dimensões do clima escolar, não apresentaram, na amostra em estudo, um contributo explicativo independente para o *burnout*. Este resultado deve ser interpretado com cuidado, pois a

literatura refere que condições materiais inadequadas, falta de recursos e fragilidades organizacionais podem estar associadas à diminuição da motivação e ao aumento do desgaste docente (Dernowska, 2017; Embodo & Villanueva, 2024; Kumar & Goel, 2024).

Implicações Práticas

A presença de uma proporção expressiva de professores em níveis alto ou muito alto de *burnout*, cerca de 34,6%, sugere que a prevenção desta síndrome deve ser considerada uma questão relevante em contexto escolar (Madigan & Kim 2021). Neste sentido, e considerando a relação encontrada entre *burnout* e clima escolar, os resultados encontrados apontam para a importância de as escolas desenvolverem estratégias da prevenção do *burnout* que não se centrem apenas no professor individualmente, mas que considerem a organização escolar (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

A avaliação do clima escolar pode constituir uma ferramenta útil para identificar áreas mais fortes e dimensões que necessitam de maior atenção em cada escola (Espelage et al., 2014). Esta avaliação deve ser entendida como um ponto de partida para a reflexão e para a intervenção, permitindo que localmente as escolas definam medidas ajustadas às suas necessidades (Cohen et al., 2009).

Tendo em conta os resultados obtidos, uma das prioridades de intervenção quando se pretende prevenir o *burnout* poderá passar pelo reforço da conexão entre os professores (Maslach & Leiter 2016). Para tal, as escolas podem promover momentos formais de colaboração, partilha de dificuldades, trabalho em equipa e apoio entre pares, favorecendo o sentimento de pertença e diminuindo a perceção de isolamento profissional (Maslach & Leiter, 2016; Bakker et al., 2005). Outra dimensão a considerar é o envolvimento parental, investindo na melhoria da articulação entre a escola e a família, através de canais de comunicação claros, estratégias de aproximação aos encarregados de educação, e maior

envolvimento das famílias na vida da escola (Pedditzi et al., 2021). Por fim, a promoção de ambientes escolares seguros, previsíveis e marcados por regras claras deve também ser valorizada (Wang & Degol 2016). Esta dimensão articula-se com a qualidade das relações entre alunos, e entre alunos e professores, contribuindo para uma vivência escolar mais positiva (Nwoko et al., 2023; Wang & Degol, 2016).

Limitações e investigação futura

Este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, o seu desenho transversal não permite estabelecer relações de causalidade entre o clima escolar e o *burnout* (Field 2018). Assim, os resultados devem ser entendidos como associações entre variáveis, não sendo possível afirmar que um clima escolar mais positivo reduz diretamente o *burnout* dos professores. Em segundo lugar, a utilização de instrumentos de autorrelato pode ter introduzido alguns enviesamentos, por exemplo, associados à desejabilidade social (Marôco, 2018). Contudo, este tipo de instrumento é adequado para avaliar perceções, como é o caso da perceção do clima escolar e dos sintomas de *burnout*. Estudos futuros poderão, portanto, complementar estes dados com outras fontes de informação, como observação direta (Cushing et al., 2003), entrevistas ou registos institucionais (e.g., baixas médicas, absentismo) (Schaufeli et al., 2009).

Importa ainda referir que este estudo considerou apenas a perspetiva dos professores. Embora esta opção esteja de acordo com o objetivo da investigação, o clima escolar envolve diferentes elementos da comunidade educativa (Espelage et al., 2014; Rudasill et al., 2018). Por isso, os resultados encontrados devem ser interpretados como perceções dos professores, não permitindo saber se outros elementos da comunidade escolar veem o clima da mesma forma. Por fim, a amostra de conveniência utilizada limita a generalização dos resultados,

uma vez que não é representativa da população de professores portugueses. Embora a amostra seja numerosa, a maioria dos participantes é do género feminino e trabalha em escolas públicas.

Relativamente a investigações futuras, seria importante realizar estudos longitudinais, de modo a acompanhar a evolução do *burnout* ao longo do tempo, e compreender melhor a sua relação com o clima escolar e o bem-estar dos professores portugueses. Seria igualmente relevante aprofundar o papel da conexão entre professores e do envolvimento parental na prevenção do *burnout*, uma vez que estas dimensões apresentaram maior peso explicativo no modelo.

Referencias bibliográficas

Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., & Wei, Y. P. (2022). Stress, burnout, anxiety, and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19* (17), 10706. https://doi.org/10.3390/ijerph191710706

Ahola, K., Väänänen, A., Koskinen, A., Kouvonen, A., & Shirom, A. (2010). Burnout as a predictor of all-cause mortality among industrial employees: A 10-year prospective register-linkage study. *Journal of Psychosomatic Research, 69*(1), 51–57. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2010.01.002

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction 58,* 126–136. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006

Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *26*(1), 101-126. https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0

Alrabai, F. (2021). The Influence of Autonomy-Supportive Teaching on EFL Students' Classroom Autonomy: An Experimental Intervention. *Frontiers in Psychology*, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.728657

Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research, 19*(2), 291–307. https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x

American Psychological Association. (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. *American Psychologist,* 58(5), 377–402. https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.5.377

Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Håkansson, C., Persson R., & Björk, J. (2019). Burnout among school teachers: Quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC Public Health*, 19, 655, 1–13. https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1

Astor, R. A., Meyer, H. A., & Behre, W. J. (2002). Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, *36*(1), 3-42.

Bacharach, S. B., Bamberger, P., & Mitchell, S. (1990). Work design, role conflict, and role ambiguity: The case of elementary and secondary schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 12*(4), 415–432. https://doi.org/10.3102/01623737012004415

Back, L. T., Polk, E., Keys, C. B., & McMahon, S. D. (2016). Classroom management, school staff relations, school climate, and academic achievement: Testing a model with urban high schools. *Learning Environments Research, 19*(3), 397–410. https://doi.org/10.1007/s10984-016-9213-x

Bahtilla, M., & Hui, X. (2021). The impact of school environment on teachers' job satisfaction in secondary schools. *European Journal of Education Studies*, *8*(7). https://doi.org/10.46827/ejes.v8i7.3799

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources boost motivation, especially when job demands are high. *Journal of Occupational Health Psychology*, *10*(3), 224-233.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout e engagement no trabalho: A abordagem JD-R. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1*(1), 389–411. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2018). Job Demands–Resources Theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, *22*(3), 273–285. https://doi.org/10.1037/ocp0000066

Baumsteiger, R., Hoffmann, J. D., Seibyl, J., Rosa, B., & Brackett, M. A. (2023). A systematic review of secondary school climate assessments. *Educational Psychology Review, 35*, Article 47. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09748-y

Bedir, H. (2023). The burnout blues: Examining the causes and solutions for teacher burnout in education. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies, 10*(3), 449-460. https://doi.org/10.23918/ijsses.v10i3p449

Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P., & Smith, K. (2003). The relationship of character education and academic achievement in elementary schools. Journal of Research in Character Education, 1(1), 19-32

Berkowitz, R., & Benbenishty, R. (2012). Perceptions of teachers' support, safety, and absence from school because of fear among victims, bullies, and bully-victims. *American Journal of Orthopsychiatry*, *82*(1), 67–74. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01132.x

Berezina, T., Sechko, A., Deulin, D., & Tyulyupergeneva, R. (2023). The relationship between the environmental safety of the school educational environment and teacher burnout. *E3S Web of Conferences*, *458*, 06001. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202345806001

Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2020). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness, 11*(1), 193-205. https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2

Binder, I. (2017). *Mindful prevention of burnout in workplace health management: Workplace health management, interdisciplinary concepts, biofeedback*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61337-6

Capp, M., Snyder, J., & Smith, T. (2020). Validation of the Global School Climate Survey (GSPS): A psychometric investigation of the instrument's reliability and validity. *Journal of School Climate Research, 12*(2), 45–67.

Carvalho, M., & Silva, S. (2024). *Burnout e saúde mental no trabalho: Desafios contemporâneos*.

Chan, D. W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, *22*(5), 557-569. https://doi.org/10.1080/0144341022000023635

Center on PBIS. (2022). *Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS).* https://www.pbis.org/

Charlton, C. T., Moulton, S., Sabey, C. V., & West, R. (2021). A systematic review of the effects of schoolwide intervention programs on student and teacher perceptions of school climate. *Journal of Positive Behavior Interventions, 23*(3), 185–200. https://doi.org/10.1177/1098300720940168

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review, 76*(2), 201–237 www.hepg.org/her/abstract/8.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180–213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools, 48*(10), 1033–1048. https://doi.org/10.1002/pits.20611

Collie, R. J., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2017). School context and educational system factors impacting educator stress. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective* (pp. 3–22). Springer International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_1

Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2018). Teachers' perceived autonomy support and adaptability: An investigation of the relationships with well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, *75*, 257-266.

Cormack, S., & Cotter, C. (2013). *Burnout and the workplace: A review of the literature*.

Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 30–47).

Cui, L. (2022). The role of teacher–student relationships in predicting teachers' occupational wellbeing, emotional exhaustion, and enthusiasm. *Frontiers in Psychology, 13*, 896813. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.896813

Cunningham, W. J. (1983). Teacher burnout—Solutions for the 1980s: A literature review. *The Urban Review, 15*(1), 37–49.

Cushing, L. S., Horner, R. H., & Kincaid, D. (2003). Measuring school climate and culture. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *11*(2), 115-121.

Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times.* Routledge.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.

Dernowska, U. (2017). Teacher and student perceptions of school climate. Some conclusions from school culture and climate research. *Journal of Modern Science*, 63-82.

Díaz, F., López, A., & Varela, M. T. (2012). Factores asociados al síndrome de burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Universitas Psychologica, 11*(1), 217-227. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.fasb

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.fasb

Embodo, E. & Villanueva, H. (2024). Teachers' instructional workload management and its impact on teaching efficacy. *American Journal of Multidisciplinary Research & Development, 6*(9), 63-75.

Espelage, D.L. (2014) Ecological Theory: Preventing YouthBullying, Aggression, and Victimization, Theory Into Practice, 53:4, 257-264, DOI:10.1080/00405841.2014.947216 *(PDF) Ecological Theory: Preventing Youth Bullying, Aggression, and Victimization*.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage

Fitzgerald, M. M., Shipman, K., Pauletic, M., Ellesworth, K., & Dymnicki, A. (2022). Promoting educator social emotional competence, well-being, and student–educator relationships: A pilot study. *Mental Health & Prevention*, *26*, 200234. https://doi.org/10.1016/j.mhp.2022.200234

Francis, J., Trapp, G., Pearce, N., Burns, S., & Cross, D. (2022). School Built Environments and Bullying Behaviour: A Conceptual Model Based on Qualitative Interviews. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(23), 15955. https://doi.org/10.3390/ijerph192315955

Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments.* Routledge.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, *30*(1), 159-165. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

Freudenberg, N., & Ruglis, J. (2007). Reframing school dropout as a public health issue. *Preventing Chronic Disease*, *4*(4), A107.

García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Síndrome de burnout em professores do ensino médio: uma revisão sistemática e meta-análise. Social Psychology of Education,, *22*(1), 189–208. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9

Gaspar, T., Botelho-Guedes, F., Cerqueira, A., Baban, A., Rus, C., & Gaspar-Matos, M. (2025). Burnout as a multidimensional phenomenon: How can workplaces be healthy environments? *Journal of Public Health, 33*, 2591–2604

Grazia, V., & Molinari, L. M. E. (2021). *Multidimensionality and measurement of school climate: A systematic literature review*. *Research Papers in Education, 36*(5), 495-514. https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1697735

Gouveia, J. P. (2010). *O burnout em professores: Um estudo sobre o stress e o esgotamento na profissão docente*. Edições Lusíadas.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, *58*(6-7), 466–474 10.1037/0003-066X.58.6-7.466

Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M., & Peixoto, A. R. (2010). Stress ocupacional no ensino: Um estudo com professores dos 3.º ciclo e Ensino Secundário [Occupational stress in teaching: A study with high school teachers]. Psychology & Society/ Psicologia & Sociedade, 22(3), 587–597. https://doi.org/10.1590/S0102718220100003000019

Gomes, A. R., Peixoto, A., Pacheco, R., & Silva, M. (2012). Stress ocupacional e alteração do estatuto da carreira docente português [Occupational stress and change in the career status of Portuguese tachers]. Educação e Pesquisa, 38(2), 357–371.

Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, *burnout,* saúde física e satisfação profissional em professores do 3.º ciclo e Ensino Secundário [Problems and challenges on teaching activity: A study about stress, burnout, physical health and professional fulfillment in high school teachers]. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67–93.

Gonzálvez, C., Bacon, V., & Kearney, C. A. (2022). Systematic and evaluative review of school climate instruments for students, teachers, and parents. *Psychology in the Schools*, *59*(12), 2846–2865. https://doi.org/10.1002/pits.22838

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495–513. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001

Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B., & Ahola, K. (2008). The job demands-resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. Work & Stress, 22(3), 224-241. 10.1080/02678370802379432

Halat, D., Soltani, A., Dalli, R., Alsarraj, L., & Malki, A. (2023). Understanding and Fostering Mental Health and Well-Being among University Faculty: A Narrative Review. *Journal of Clinical Medicine*, *12*(13), 4425. https://doi.org/10.3390/jcm12134425

Hanson, T. L., & Voight, A. (2014). *The Racial School Climate Gap: Within-School Disparities in Students' Experiences of Safety, Support, and Antidiscriminatory Equitable Treatment (REL 2014–005)*. U.S. Department of Education, Regional Educational Laboratory West.

Hermosa, A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de *burnout* en profesores de educación primaria y secundaria. [Job satisfaction and burnout syndrome in primary and secondary education teachers]. Revista Colombiana de Psicología, 15, 81-89.

Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J.-P., & Westman, M. (2018). Conservation of Resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 5*(1), 103-128. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640

Holland, E. (2018). Mentoring communities of practice: what's in it for the mentor? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, *7*(2), 110–126. https://doi.org/10.1108/ijmce-04-2017-0034

Holzberger, D., & Schiepe-Tiska, A. (2021). Is the school context associated with instructional quality? The effects of social composition, leadership, teacher collaboration, and school climate. *School Effectiveness and School Improvement*, *32*(3), 465–485. https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1913190

Inbar-Furst, H., & Gumpel, T. P. (2015). Factors affecting teachers' attitudes toward seeking help or help-avoidance in coping with behavioral problems. *Psychology in the Schools, 52*(9), 906–922. https://doi.org/10.1002/pits.21868

Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986**).** Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology, 71*(4), 630–640. https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.4.630

Judge, T. A., Bono, J. E., & Locke, E. A. (2000). Personality and job satisfaction: The mediating role of job characteristics. *Journal of Applied Psychology, 85*(2), 237–249. https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.2.237

Kahn, J. H., Jones, J. L., & Wieland, A. L. (2012). Coping styles of pre-service teachers and their responses to bullying. *Psychology in the Schools, 49*(8), 784–793. https://doi.org/10.1002/pits.21632

Kanwal, A., Rafiq, S., & Afzal, A. (2023). Impact of workload on teachers' efficiency and their students' academic achievement at the university level. *Gomal University Journal of Research, 39*(2), 131–146. https://doi.org/10.51380/gujr-39-02-02

Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A. and Lainidi, O. (2021) Emotional Labor and Burnout among Teachers: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, Article 12760. https://doi.org/10.3390/ijerph182312760

Kohl, D., Recchia, S., & Steffgen, G. (2013). Measuring school climate: An overview of measurement scales. *Educational Research*, *55*(4), 411–426. https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844944

Kumar, A. & Goel, R. (2024). School Climate: An Organizational Perspective Overview. *International Journal of Research Publication and Reviews, 5*(8), 2704-2709.

Kyriacou, C. (2011). Teacher stress: From prevalence to resilience. In J. Langan-Fox & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of stress in the occupations* (pp. 161–173). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9780857931153.00027

La Salle, T. P., Rocha-Neves, J., Jimerson, S., Di Sano, S., Martinsone, B., Majercakova Albertova, S., Gajdošová, E., Baye, A., Deltour, C., Martinelli, V., Raykov, M., Hatzichristou, C., Palikara, O., Szabó, É., Arlauskaite, Z., Athanasiou, D., Brown-Earle, O., Casale, G., Lampropoulou, A., . . . Zvyagintsev, R. (2021). A multinational study exploring adolescent perception of school climate and mental health. *School Psychology*, *36*(3), 155–166. https://doi.org/10.1037/spq0000430

Lastovkova, A., et al. (2018). Occupational burnout syndrome and its impact on health. *Medical Science Monitor*.

Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, *81*(2), 123–133. https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.2.123

Li, S., Li, Y., Lv, H., Jiang, R., Zhao, P., Zheng, X., Wang, L., Li, J., & Mao, F. (2020). The prevalence and correlates of burnout among Chinese preschool teachers. *BMC Public Health,* 20, Article 160, 1–10. https://doi.org/10.1186/s12889-020-8287-7

Lindstrom Johnson, S., Pas, E., & Bradshaw, C. P. (2015). Understanding the association between school climate and future orientation. *Journal of Youth and Adolescence*, *44*(6), 1229-1241. https://doi.org/10.1007/s10964-015-0321-1

Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress: A mixed methods study. *International Journal of Psychology*.

Lenz, A. S., James, P., Stewart, C., Simic, M., Hempel, R., & Carr, S. (2021). A preliminary validation of the Youth Over- and Under-Control (YOU-C) screening measure with a community sample. *International Journal for the Advancement of Counselling, 43*(4), 489–503. https://doi.org/10.1007/s10447-021-09439-9

Leurent, B., Dodd, M., Allen, E., Viner, R., Scott, S., & Bonell, C. (2021). Is positive school climate associated with better adolescent mental health? Longitudinal study of young people in England. *SSM - Mental Health*, *1*, 100033. https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2021.100033

Loukas, A. (2007). What is school climate? *Leadership Compass, 5*(1), 1–3.

Malinen, O.-P., & Savolainen, H. (2016). The effect of job resources and job demands on burnout of general and special education teachers. *Teaching and Teacher Education*, *60*, 69-81. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.006

MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, *12*(1), 73-84. https://doi.org/10.1080/13603120701576241

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students' academic achievement? A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, *33*, 100396.

Marôco, J. (2018). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (7.ª ed.). ReportNumber

Marraccini, M. E., Fang, Y., Levine, S., Pittleman, C., & Meyer, J. (2020). Measuring student perceptions of school climate: A systematic review and ecological content analysis. *School Mental Health, 12*(1), 195–222. https://doi.org/10.1007/s12310-019-09348-8

Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1–16).

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. Annual Review of Psychology, 52, 397-422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry.* World Psychiatry, 15(2), 103-111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Marques-Pinto, A. (2001). *Burnout profissional em professores portugueses: Representações sociais, incidência e preditores* [Doctoral dissertation, University of Lisbon]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/337569056

Martínez, J. P. (2015). How high school teachers abroad face challenges: Burnout and coping strategies. *Revista de Psicologia do Trabalho e das Organizações, 31*(1), 1–9. https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.02.001

Melo, M., & Guerra, C. (2020). Clima de escola e envolvimento de estudantes do 3º ciclo do ensino básico. *Psicologia em Pesquisa, 14*(1), 18–28.

Mendes, S., Silva, I., & Teixeira, A. (2025). *Estudo sobre o clima escolar e o bem-estar docente em Portugal*

Meredith, L. S., Bouskill, K., Chang, J., et al. (2022). Predictors of burnout among US healthcare providers: A systematic review. *BMJ Open, 12,* e054243. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-054243

Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The Impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology*, *8*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069

Mijakoski, D., Cheptea, D., Marca, S. C., Espectador, Y., Caglayan, C., Bugge, D., Gnesi, M., Godderis, L., Kiran, S., McElvenny, D. M., (2022). Determinants of burnout among teachers: A systematic review of longitudinal studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(9), 5776. https://doi.org/10.3390/ijerph19095776

Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education, 28*(3), 458–486. https://doi.org/10.2307/4126479

Montgomery, C., & Maslach, C. (2019). Burnout in health care and education. In *The Oxford Handbook of Stress and Health*.

Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., & González, J. (2000b). The specific assessment of burnout processes: Teacher and nursing burnout. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 20*(1), 36–54.

Nagoski, E., & Nagoski, A. (2020). *Burnout: The secret to unlocking the stress cycle*. Ballantine Books.

National School Climate Center. (2007). *School climate and learning*. National School Climate Center. https://www.glsen.org/sites/default/files/2020-11/2007%20National%20School%20Climate%20Survey%20Full%20Report.pdf

National School Climate Center. (2012). *School climate practice briefs*. National School Climate Center.

Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E. O., & Malau-Aduli, B. S. (2023). A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(12), 6070. https://doi.org/10.3390/ijerph20126070

O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Furlong, M. J. (2014). Influence of school organizational health and teacher burnout on staff reports of student bullying and victimization. *School Psychology Quarterly*, *29*(3), 239–256.

O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. L., & Eklund, K. (2012). School climate, student engagement, and academic achievement: A latent variable, multilevel multi-informant examination. *School Psychology Quarterly*, *27*(3), 142–155. https://doi.org/10.1037/a0030103

Organização Mundial da Saúde. (2019). *Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases*. https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases

Ornaghi, V., Conte, E., Cavioni, V., Farina, E., & Pepe, A. (2023). The role of teachers' socio-emotional competence in reducing burnout through increased work engagement. *Frontiers in Psychology*, *14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1295365

Pedditzi, M. L., Nonnis, M., & Nicotra, E. F. (2021). Teacher satisfaction in relationships with students and parents and burnout. *Frontiers in Psychology, 12*, 703130. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.703130

Pekrun, R. (2020). Self-report management of achievement emotions. In *International Handbook of Psychology in Education*.

Perniciotti, P., Serrano Júnior, C. V., Guarita, R. V., Morales, R. J., & Romano, B. W. (2020). Síndrome de *burnout* nos profissionais de saúde: Atualização sobre definições, fatores de risco e estratégias de prevenção. *Revista Brasileira de Saúde Pública*, *23*(1), 1-10.

Perry, A. C. (1908). *The management of a city school*. Macmillan.

Pinel-Martínez, C., et al. (2019). Factors associated with burnout in teachers. *Sustainability*.

Pinotti, S. A. G. (2005/2006). Stress no professor: Fontes, sintomas e estratégias de controle. *Revista Uniara, 9*(2), 207–216.

Reiser, J. E., Murphy, S. L., & McCarthy, C. J. (2021). Stress prevention and mindfulness for teachers: A review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103248. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103248

Restrepo-Ayalal, N., Colorado, G. & Cabrera, G. (2005). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín. Revista de Salud Pública, *8*(1), 63-73

Richards, K. A. R., Levesque-Bristol, C., Templin, T. J., & Graber, K. C. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education*, *19*(3), 511–536. https://doi.org/10.1007/s11218-016-9346-x

Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., & Adelson, J. (2018). Systems view of school climate: A theoretical framework for research. *Educational Psychology Review, 30*(1), 35–60. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y

Sánchez-Pujalte, L., Navarro Mateu, D., Etchezahar, E., & Gómez Yepes, T. (2021). Teachers' burnout during COVID-19 pandemic in Spain: Trait emotional intelligence and socioemotional competencies. *Sustainability, 13*(13), 7259. https://doi.org/10.3390/su13137259

Santos, A., Teixeira, A. R., & Queirós, C. (2018). Burnout e stress em professores: Um estudo comparativo 2013–2017 [Burnout and stress in teachers: a comparative study]. *Journal of Psychology, Education and Culture/ Psicologia, Educação e Cultura,* XXII(1), 250–270.

Schaufeli, W.B., & Taris, T.W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress*, 19, 256–262. https://doi.org/10.1080/02678370500385913

Schaufeli, W.B.; Bakker, A.B., & van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. J. Organ. Behav, *30*, 893–917. https://doi.org/10.1002/job.595

Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, *97*, 103221. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221

Salvagioni, D. A. J., Melanda, F. N., Mesas, A. E., González, A. D., Gabani, F. L., & Andrade, S. M. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *PLOS ONE, 12*(10), e0185781. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185781

Schaufeli, W. B., & Enzman, D. (2020). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*.10.1201/9781003062745

Schaufeli, W. B., et al. (2020). *Burnout Assessment Tool (BAT) – Development and Validation*. 10.3390/ijerph17249495

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2016). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In G. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health*: *A transdisciplinary approach* (pp. 43-68). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4

Schaufeli, W., & De Witte, H. (2023). Behavioral health assessment. In C. U. Krägeloh (Ed.), *International handbook of behavioral health assessment*. Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89738-3_54-1

Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Research Quarterly*, *18*, 60–74.

Schulze-Hagenest, T., Carstensen, B., Weber, K., Jansen, T., Meyer, J., Köller, O., & Klusmann, U. (2023). Teachers' emotional exhaustion and job satisfaction: How much does the school context matter? *Teaching and Teacher Education*, *136*, 104360. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104360

Silva, J. M. de C. (2013). *Clima escolar, satisfação, stresse profissional e colaboração entre professores: Que relações?* (Tese de doutorado). Universidade Aberta.

Sinval, J., Vázquez, A. C. S., Hutz, C. S., Schaufeli, W. B., & Silva, S. (2022). Burnout Assessment Tool (BAT): Validity Evidence from Brazil and Portugal. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(3), 1344. https://doi.org/10.3390/ijerph19031344

Seth, A. (2016). Study of mental health and burnout in relation to teacher effectiveness among secondary school teachers. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, *7*(7), 769.

Shirom, A., & Ezrachi, Y. (2003). On the discriminant validity of burnout, depression and anxiety. *Anxiety, Stress & Coping*

Silveira, A. L. P., Della Colleta, T. C., Ono, H. R. B., Woitas, L. R., Soares, S. H., Andrade, V. L. Â., & Araújo, L. A. (2016). Síndrome de Burnout: consequências e implicações de uma realidade cada vez mais prevalente na vida dos profissionais de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, 41*(132), 1-10. https://doi.org/10.5327/Z1679-443520163215

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress, and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, *20*(1), 15–37.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education: An International Journal, 21*(5), 1251–1275. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2020) Teacher Burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching,* 26(5), 602-616. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404

Sousa, C. C., Oliveira, S. M., & Queirós, C. (2012). Síndrome de burnout em professores: Prevalência e fatores associados. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, 37*(125), 78-88. https://doi.org/10.1590/S0303-76572012000100009

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review, 57*(Suppl. 1), 152–171. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Taris, T. W., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work & Stress*, *19*(3), 238–255. https://doi.org/10.1080/02678370500270453

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington: Ministry of Education.

Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, *73*(1), 71–97. https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247

Varela, J., et al. (2018). *Estudo nacional sobre o desgaste e o burnout nos professores*. Federação Nacional da Educação (FNE)

Vazquez, A. C. S., Santos, A. S., Costa, P. V., Freitas, C. P. P., De Witte, H., & Schaufeli, W. B. (2019). Work and well-being: Evidence of the relationship between burnout and life satisfaction. *Avaliação Psicológica, 18*(4), 372–381. https://doi.org/10.15689/ap.2019.1804.18917.05

Veletić, J., Price, H.E. & Olsen, R.V (2023) Teachers' and principals' perceptions of school climate: The role of principals' leadership style in organizational quality. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 35(4), 525–555. https://doi.org/10.1007/s11092-023-09413-6

Vesely-Maillefer, A. K., & Saklofske, D. H. (2018). Emotional intelligence and the next generation of teachers. In K. Keefer, J. Parker, & D. Saklofske (Eds.*), Emotional intelligence in education: Integrating research with practice* (pp. 377-402). Springer.

Vazquez, A. C. S., Santos, A. S., Costa, P. V., et al. (2019). Trabalho e bem-estar: Evidências da relação entre *burnout* e satisfação de vida. *Avaliação Psicológica*, *18*(4), 372–381. 10.15689/ap.2019.1804.18917.05

Vazquez, A. C. S., & Schaufeli, W. B. (2019). Contribuições da psicologia positiva para a área organizacional e do trabalho. In C. T. Reppold & L. S. Almeida (Eds.), *Psicologia positiva: Educação, saúde e trabalho* (pp. 105–135).

Voight, A., & Nation, M. (2016). Practices for improving secondary school climate: A systematic review of the research literature. *American Journal of Community Psychology, 58*(1-2), 174–191. https://doi.org/10.1002/ajcp.12074

Wang, M. T., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Fostering educational resilience in inner-city schools. *Educational Leadership, 51*(5), 46-56.

Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate and student achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, *51*(3), 209-227. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Yao, X., Yao, M., Zong, X., Li, Y., Li, X., Guo, F., & Cui, G. (2015). How school climate influences teachers' emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *12*(10), 12505–12517. https://doi.org/10.3390/ijerph121012505

Zohar, D., & Luria, G. (2005). The effects of leadership dimensions, burnout, and safety climate on safety performance*: A study of emergency service workers. Journal of Organizational Behavior, 26*(5), 549–571.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*(2), 139–152. https://doi.org/10.1177/0734282909344205